

Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

**Master Thesis**

Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?

En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer med eurytmifaget  
på ungdomstrinnet

**Av Anne-Marit Bårdseth**

Ridabu, 15. mai 2016



**Rudolf Steiner University College**

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway

# Abstract

**Title: What Is The Point In Being Taught Eurythmy In Lower Secondary School?**

**A basic qualitative study of pupils experiences with the subject of eurythmy in lower secondary school.**

Research questions: What sort of experiences do pupils in lower secondary school achieve in the subject of eurythmy, during lessons and performance situations? What kind of competences may they develop as a result of these experiences?

The theoretical and conceptual framework of the thesis is based on the general formative aim of Norwegian school, the impact of arts education and the recommended perspective of renewed subjects and competences by the government.

Method: Semi-structured interviews.

Main findings: The pupils in the study reported that they develop independence, but at the same time ability to cooperate from eurythmy. They also refer to discovering and enhancing feelings as a necessary force when acting. Faking is immediately visible in eurythmy. No lies will pass unnoticed. An unlimited range of expressions is made possible in this subject. Nothing is prohibited or undoable.

Development of social and emotional skills from eurythmy might form the basis of motivation to learn, perseverance and the willingness to achieve an aim. The subject of eurythmy can contribute to develop skills in communicating, interact and participate, and last but not least; expertise in exploring and creating.

With this background, the subject of eurythmy might, in addition to be an important art subject in the waldorfschools, in the future possibly be a part of the renewing of subjects in common schools, according to Fag-Fordypning-Forståelse (Meld. St. 28, 2015-2016).

# Sammendrag

## **Tittel: Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?**

### **En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer med eurytmifaget på ungdomstrinnet.**

Forskningsspørsmålene lyder: Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene på ungdomstrinnet med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger? Hvilke kompetanser kan elevene utvikle, med bakgrunn i disse erfaringene?

Det teoretiske og begrepsmessige rammeverket for oppgaven er skolens dannelsesoppdrag, kunstfagenes rolle i undervisningen og Kunnskapsdepartementets anbefalinger for fornyelser av fag og kompetanser i fremtidens skole.

Metode: Semi-strukturerte forskningsintervjuer.

De viktigste funnene er:

Elever hevder at selvstendighet og samarbeid, følelsenes medvirkning i handlinger og kroppsholdning er viktige kunnskaper og ferdigheter de kan ta med seg videre i livet.

Læringsutbyttet i eurytmifaget er viktig på flere områder, og flere elever mener at alle burde ha faget og ikke bare elevene på steinerskolene. Du kan ikke fake, eller forstille deg i eurytmien, fordi det vil synes med en gang. Uttrykksmulighetene i faget er mangfoldige; det er ikke noe som ikke er lov, eller som ikke går an.

Utvikling av elevenes sosiale og emosjonell kompetanse gjennom eurytmifaget kan danne grunnlag for motivasjon til å lære, utholdenhet og vilje til måloppnåelse. Eurytmifaget kan bidra til utvikling av kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og sist, men ikke minst; kompetanse i å utforske og skape.

På dette grunnlaget kan eurytmifaget, i tillegg til å være et sentralt kunstfag i steinerskolene, på sikt kunne bli et viktig tilskudd til fagfornyelse i den offentlige skolen, i tråd med Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, 2015 – 2016).

## Innholdsfortegnelse

Takk.....	1
1. Innledning.....	2
1.1. Hvordan undersøkelsen er gjennomført .....	3
1.2. Presentasjon av forskningsspørsmålene .....	3
1.3. Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.4. Disposisjon av oppgaven.....	5
2. Litteraturoversikt.....	6
2.1. Innledning.....	6
2.2. Dannelse .....	10
2.2.1. Innledning.....	10
2.2.2. Dannelse som begrep .....	10
2.2.3. Dannelsens historie .....	12
2.2.4. Læreplan og dannelse.....	14
2.2.5. Steinerskolens læreplan.....	18
2.3. Kompetanser for fremtiden .....	22
2.3.1. Innledning.....	22
2.3.2. Å kunne lære .....	23
2.3.3. Å kunne kommunisere, samhandle og delta.....	24
2.3.4. Å kunne utforske og skape .....	25
2.3.5. Sosiale og emosjonelle kompetanser.....	27
2.3.6. Praktiske og estetiske fag .....	27
2.3.7. Meld. St. 28 (2015 – 2016) .....	28
2.4. Ungdom i omdannelse.....	29
2.4.1. Handling, opplevelse og refleksjon .....	30
2.4.2. Tillit og risiko i undervisningen .....	32
2.5. Kunstfagenes betydning i utdanningen .....	35
2.5.1. <i>Art for Arts Sake?</i> .....	36
2.5.2. <i>Wow – faktoren</i> .....	37
2.5.3. Dansens dannelsespotensial .....	40
2.5.4. Lærerens kvalifikasjoner .....	41
2.6. Eurytmi som kunstfag .....	44
2.6.1. Kroppen som instrument for bevegelse.....	45
2.6.2. Kroppen som grunnlag for eksistens .....	46
2.6.3. Kropp og følelser i bevegelse.....	47
2.6.4. Møte med publikum .....	49
2.6.5. Eurytmiforskning .....	50
2.7. Begrepsrammeverk.....	51
3. Metode.....	52
3.1. Innledning.....	52

3.2. Intervju som forskningsmetode .....	54
3.3. Læreren som forsker – det nye samfunnsoppdraget? .....	58
3.4. Praktisk gjennomføring av undersøkelsen .....	61
3.5. Belysning og tolkning av funn .....	64
3.6. Ethiske forhold og personvern .....	66
3.7. Validitet og begrensninger .....	67
4. Presentasjon av forskningsfunn.....	69
4.1. Innledning.....	69
4.2. Det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget.....	71
4.2.1. Det allmenne og det spesielle.....	72
4.2.2. Offentlig skole - Steinerskolen.....	74
4.2.3. Oppsummering .....	75
4.3. Kropp og følelser.....	76
4.3.1. Kropp og følelser i bevegelse.....	76
4.3.2. Følelser i samspill.....	78
4.4. Møte med publikum: Scenekrekk eller mestring? .....	79
4.4.1. Opplevelser før, under og etter forestilling .....	79
4.4.2. Det individuelle og det sosiale i møte med publikum .....	81
4.5. Dannelse og kompetanser i eurytmifaget .....	82
4.5.1. Dannelse i kunstfag .....	83
4.5.2. Tillit og risiko ved samarbeid.....	84
4.5.3. Oppsummering .....	88
4.6. Lærerens rolle.....	88
5. Drøfting .....	89
5.1. Eurytmifaget i Steinerskolen .....	89
5.2. Kropp og følelser i bevegelse .....	92
5.2.1. <i>Du kan ikke fake i eurytmi</i> .....	93
5.2.2. <i>Eurytmi er helt fritt</i> .....	94
5.2.3. Samspill og følelser .....	95
5.3. Møte med publikum .....	96
5.4. Eurytmi som kompetansegivende fag .....	97
5.4.1. Selvstendighet, tillit og risiko.....	98
5.4.2. Det utvidede kompetansebegrepet og eurytmifaget .....	99
5.4.3. Fagspesifikk kompetanse .....	100
5.4.4. Kompetanse i å lære .....	101
5.4.5. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta .....	102
5.4.6. Kompetanse i å utforske og skape.....	104
5.4.7. Et nytt livsmestringsfag?.....	105
5.4.8. Oppsummering .....	106
6. Konklusjon .....	107

6.1. Perspektiv og videre forskning.....	109
6.2. Begrensninger i metoden.....	110
6.3. Sluttord.....	110
Litteraturliste .....	112

# Takk

Denne oppgaven har involvert mange mennesker, som hver og en fortjener en hjertelig takk for sitt bidrag, støtte, gode råd og oppmuntring. Ikke minst har alle spørsmålene jeg fikk, vært til uvurderlig hjelp gjennom hele prosessen.

Først og fremst vil jeg av hele mitt hjerte få takke mine elever på ungdomstrinnet, for ide og inspirasjon til å skrive denne oppgaven. Uten deres entusiasme og gode vilje til å være mine forskningskollegaer i form av samtalepartnere og informanter, hadde ikke dette prosjektet kunnet finne sted.

Jeg vil også få lov til å takke mine gode kollegaer og ledelsen ved skolen jeg arbeider på, for deres oppmuntring og støtte til selve prosjektet, og for tilrettelegging i forbindelse med studiepermisjonene.

Uten studievennene jeg har tilbragt 3 år sammen med, hadde oppholdet på modulsamlingene vært utenkelig, så hjertelig takk til alle dere i studiegruppen Med 13. En spesiell takk går til Marius og Bengt for briefing og debriefing.

Vidaråsen landsby takkes hjertelig for vennlig og friskt opphold på alle samlinger.

En hjertelig takk går også til masterkollegiet ved Rudolf Steiner University College for inspirerende og berikende samlinger; takk Marianne, Fabio, Ingerid og Arve.

Min familie og venner takkes for at de trodde på meg, og med tålmodighet ga meg fred til å kunne isolere meg i mitt studiekammers, i time- uke- og månedsvis.

Steinerskoleforbundet og Utdanningsdirektoratet takkes hjertelig for kompetansehevingsmidler til skolen, hvilket bidro til den økonomiske gjennomføringen av oppgaven.

Til slutt vil jeg gjerne få lov til å takke min fantastiske veileder, Ingerid Straume. Uten hennes skarpe klarsyn, oppmuntrende ord og ryddehjelp hadde jeg ikke kommet frem.

# 1. Innledning

Eurytmifaget undervises i dag ukentlig og på hvert trinn, på steinerskoler over hele verden. Ansvar for planlegging, gjennomføring, evaluering og vurdering i faget ligger hos eurytmipedagogene, som har en utdanning på minimum en BA eller tilsvarende, fra en eurytmihøyskole. Eurytmi som kunstform ble utviklet av Rudolf Steinere fra 1912, og fra 1924 har det vært vist eurytmiforestillinger i Norge. Fra den første steinerskolen ble startet i 1919 for barna til arbeiderne ved sigarettfabrikken Waldorf Astoria i Stuttgart, har eurytmi som kunstfag vært obligatorisk på alle steinerskoler verden over. Hovedkonseptet er synlig språk og musikk, som uttrykkes gjennom bevegelse.

Dannelsesbegrepet og dannelsens historie er den teoretiske bakgrunnen for denne oppgaven, herunder den generelle delen av læreplanen i offentlig skole og steinerskolene. Kunstfagenes rolle og betydning i skolen inneholder et vesentlig dannelsesperspektiv, og belyses gjennom to globale forskningskompendier: OECDs *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (2013) og prof. Anne Bamfords *Wow-Faktoren: Om kunstfagenes betydning i utdanning* (2008). Ludvigsen-utvalget (2015) har etter mandat fra Kunnskapsdepartementet kommet med anbefalinger for fornyelse av fag og kompetanser i fremtiden. Kompetansebegrepene er sentrale i drøftelsene for å svare på forskningsspørsmålene, og en viktig del av begrepsrammeverket for oppgaven.

Formålet med studien er å løfte frem eurytmifaget på ungdomstrinnet, i en akademisk studie gjennom elevenes egne stemmer. Selv om eurytmi lever som kunstnerisk bevegelsesfag i steinerskoler over hele verden, er faget lik dans i skolen lite forsket på.

Elevene uttrykker gjennom sin kropp og sine følelser det synlige språket og den synlige sangen, alene og i samspill med andre. Dette er forbundet med en viss risiko, men også tillit. De sårbare og sterke 14-åringenes opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, settes i denne oppgaven i relieff til myndighetenes vilje til utvikling av nye kompetanser for fremtiden.



## 1.1. Hvordan undersøkelsen er gjennomført

Oppgaven er en kvalitativ forskningsstudie. Da jeg ønsker å undersøke elevers personlige opplevelser og erfaringer med eurytmifaget på ungdomstrinnet, er et grunnleggende kvalitativt studium valgt til formålet.

Metoden jeg benyttet for å finne svar på forskningsspørsmålene, var det semistrukturerte intervjuet med en skriftlig intervjuguide som rettesnor. Informantene er elever på ungdomstrinnet; målgruppen for undersøkelsen. Da elevene er under 18 år, var det i tillegg til elevenes, nødvendig med foreldrenes eller de foresattes underskrifter på samtykkeerklæringen. Studien er meldt til NSD: Personvernombudet for forskning.

Det er gjort lydopptak av intervjuene. Funnene er analysert og kategorisert i fem hovedgrupper: Det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget, kropp og følelser i bevegelse, møte med publikum: Scenskrekke eller mestring, dannelse og kompetanser i eurytmifaget, lærerens rolle. Presentasjonen følger i hovedsak de fem hovedgruppene, sammen med en belysning og tolkning av det empiriske materialet. Drøfting av de viktigste funnene kommer deretter, før oppsummering og avslutning.

## 1.2. Presentasjon av forskningsspørsmålene

Eurytmifaget i steinerskolen er verdt å forske på, fordi det finnes svært lite forskning innen dette faget fra før. I denne masteroppgaven undersøker jeg ungdomsskoleelevers opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger. Jeg ønsker å se på disse erfaringene i et dannelsesperspektiv, og finne ut om det er noen forbindelse mellom en eventuell dannelse i eurytmifaget og fornyelser av nødvendig kompetanser i fremtiden, slik Ludvigsen-utvalget (2015) har formulert det.

Forskningsspørsmålene er som følger:

**Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene på ungdomstrinnet med eurytmifaget, i timene og i møtet med publikum?**

**Hvilke kompetanser kan elevene utvikle, med bakgrunn i disse erfaringene?**

Disse spørsmålene går som en rød tråd gjennom hele oppgaven. Foruten introduksjonen av spørsmålene i dette kapitlet, vil de få en teoretisk og begrepsmessig ramme i litteraturkapitlet,

og danne bakgrunn for utvikling av intervjuene. Svarene på spørsmålene presenteres, analyseres og belyses, før de drøftes og gis en oppsummerende avrunding med nye ideer.

### 1.3. Bakgrunn for valg av tema

Jeg ville aldri bli lærer, i hvert fall ikke eurytmilærer. Til det var de dårlige historiene for mange, og jeg var livredd for å ha ansvar for en flokk ustrukturerte ungdommer som etter sigende ønsket å gjøre alt annet enn eurytmi. Eurytmi var først og fremst et spennende forskningsfelt for meg som utøver, ettersom jeg alltid har vært glad i dans, musikk og litteratur. Eurytmiens utgangspunkt i, og videreføringen av disse elementer, sammen med det spirituelle menneskebildet, ble for meg som å komme hjem.

Så kom spørsmålet om jeg kunne ha to klasser på ungdomstrinnet i eurytmi. Dette var for 26 år siden, jeg var 33 og møtet med disse ungdommene ble begynnelsen på en lang og spennende reise. Inspirasjonen til studien kommer fra elevene, og sammen med min lyst til å lære et nytt språk, det akademiske, ble dette en gylden anledning til å kombinere disse to.

Gjennom årene har jeg lyttet til mange kloke uttalelser vedrørende eurytmifaget; alt fra korte utsagn fremsatt i en time, eller gjennom refleksjoner over gitte tema. Særlig etter elevforestillinger kunne vesentlige sider ved eurytmifaget bli omtalt av elevene. Hensikten med studien er å løfte frem elevenes stemmer, undersøke deres opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, og samtidig rette søkelyset på et fag, som mange mener er et signaturfag for Steinerskolene, men som lever et bortgjemt og noe hemmelighetsfullt liv i forhold til den offentlige skolen.

Tittelen på oppgaven er et spørsmål mange eurytmilærere har fått. Det dukker opp nesten hvert år, og fortjener å bli møtt med det dypeste alvor. **Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?** Betydningen av spørsmålet avhenger av hvem som sier det, i hvilken situasjon det blir fremsatt, og med hvilke spørsmål som ligger bakenfor og under. Hva er *vitsen* med... kan bety: hva er *poenget* med..., altså hvorfor har vi eurytmi? Hva er *vitsen* med... kan også bety: hva er *meningen* med eurytmifaget? Eller i den engelske betydningen av ordet: Hva er *ideen* med eurytmifaget? Alle varianter av spørsmålet uttrykker elevenes rettmessige behov for å forstå mening, innhold og læringsutbytte i faget.

Min antagelse er at de som kan profitere på oppgaven, er flere: Først og fremst elevene, som fikk en spesiell oppmerksomhet gjennom intervjuene, dernest foreldre og kollegaer som forhåpentligvis kan få en økt forståelse for faget. Faget selv fortjener å bli forsket på. Studien vil være et bidrag til den generelle skoledebatten om kunstfagernes rolle i skolen, og hvilken fornyelse av fag og kompetanser regjeringen vil vektlegge i fremtiden. Til slutt håper jeg at oppgaven kan være til inspirasjon for eurytmikollegaer, nåværende og fremtidige, ved at nye studenter får ta del i en historie om eurytmifaget, som kan vekke begeistring og lyst til å utdanne seg til eurytmipedagoger i fremtiden.

#### 1.4. Disposisjon av oppgaven

Denne oppgaven består av 6 hovedkapitler, med et kort sammendrag på engelsk og norsk foran, og med en utfyllende referanseliste bakerst. Dette første kapitlet er et introduksjonskapittel. Det presenterer bakgrunnen for valg av tema, målet for undersøkelsen og problemstillingen, og en kort redegjørelse for hvordan oppgaven er gjennomført. Kapitlet inneholder i tillegg et forslag til hvem som kan ha nytte av oppgaven.

Kapittel 2 er en gjennomgang av aktuelle begreper, teori og litteratur på området for undersøkelsen. Sentralt står dannelsesbegrepet, med fokus på utdannelsen av det unge mennesket slik det er formulert i formålsparagrafen i skolen. Dette belyses gjennom den generelle delen av læreplanen for offentlig skole og steinerskolene. Fornyelse av fag og kompetanser for fremtiden (Ludvigsen-utvalget, 2015), som ble godkjent i statsråd 15. april gjennom *Fag-Fornyelse-Forståelse* (Meld. St. 28, 2015 – 2016), legger opp til en omfattende utvidelse av kompetansebegrepet, fagfornyelser og fornyelse av læreplanens generelle del.

Ungdommens forvandling i tenårene, beskrives også i dette kapitlet. Begrepene risiko og tillit i undervisningen løftes frem, likeledes forholdet mellom handling, opplevelse og refleksjon. Kunstundervisning i skolen, som en måte å utvikle dannelse hos elevene, dokumenteres gjennom to globale forskningskompendier: OECDs *Art for Arts Sake?* (2013), om kunstfagernes innvirkning i skolen, og Bamford (2008) *Wow-faktoren: Om kunstfagernes betydning i utdanning*. Til slutt presenteres kunstfaget eurytmi, også kalt Steinerskolens Dans i skolen. Kropp og følelse i bevegelse, i undervisningstimer og i møte med publikum, er det vesentlige innholdet her.

I oppgavens tredje kapittel gjør jeg rede for valg av metode for å finne svar på forskningsspørsmålene. Jeg presenterer det kvalitative forskningsintervjuet med 12 aktuelle forhold. Lærerens dobbeltrolle som forsker blir diskutert. I det følgende beskriver jeg hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert. Gjennom analysering av det innsamlede materialet ble funnene delt opp i fem hovedkategorier, eller deltemaer. Jeg gjør rede for hvorfor belysning og tolkning av funnene naturlig hører med til metoden. Deretter problematiser jeg de spesifikke etiske forhold ved at informantene er under 18 år. Tilslutt begrunner jeg validitet og begrensninger av oppgaven.

Kapittel 4 presenterer funnene fra intervjuene, sammen med belysning og tolkning av de viktigste funnene. Presentasjonen av funnene følger kategoriene som delkapitler.

Kapittel 5 inneholder drøfting av funnene i forhold til det begrepsmessige og teoretiske grunnlaget beskrevet i litteraturkapitlet. Forskningsspørsmålene leder denne diskusjonen, og jeg legger vekt på å se elevenes opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, i lys av fornyelsen av fag og kompetanser i fremtiden, slik regjeringen vil det i *Fag – Fornyelse - Forståelse* (Meld. St. 28, 2015-2016).

I avslutningen gjør jeg en oppsummering av de viktigste funnene fra undersøkelsen og peker bl.a. på en mulig implementering av eurytmifaget i den offentlige skolen, gjennom et nytt livsmestringsfag. Jeg gjør rede for oppgavens begrensninger, og fremsetter noen temaer som kan være interessante for videre undersøkelser innen eurytmifaget, særlig med tanke på forskning utenfor det steinerpedagogiske fagmiljøet.

## 2. Litteraturoversikt

### 2.1. Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg begrep og litteratur som sammen danner den teoretiske rammen for oppgaven. For å belyse elevers opplevelser og erfaringer med bevegelsesfaget eurytmi, vil jeg ta utgangspunkt i det klassiske dannelsesbegrepet. Jeg gjør en kort historisk oversikt over dannelsens historie, og undersøker hvordan perspektiver på dannelse har vært med på å forme innholdet i læreplaner og enkeltfag, herunder også steinerskolenes læreplan og eurytmifaget.

Dannelsesbegrepet i grunnopplæringen fikk med Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) selskap av et nytt begrep: kompetanse. I 2013 oppnevnte Kunnskapsdepartementet et

utvalg, som fikk i mandat å undersøke hvilke kompetanser elevene trenger i fremtidens skole. Leder av dette utvalget var Sten Ludvigsen, utvalget fikk derfor navnet Ludvigsen-utvalget. De sier bl.a. dette om formålet med utdannelsen:

Grunnoplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. (Ludvigsen et al., 2015, s. 7)

Det kunnskapsintensive samfunnet er en mektig oppdragsgiver, og det kan stilles spørsmål ved om elevenes identitetsutvikling i dag går på bekostning av samfunnets behov. I denne oppgaven har jeg undersøkt kompetansebegrepet i forhold til dannelsesbegrepet, og sett på sammenhengen mellom dannelse, kompetanse og elevenes erfaringer med eurytmifaget.

Dannelsesperspektivet i utdannelsen er nedfelt i den generelle delen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2008), og ifølge Aasland (2011, s. 11) finnes det «et mylder av visjoner og betraktninger om hva dannelse skal bety i og for vår tid». Historisk sett har man helt fra Aristoteles tid diskutert forholdet mellom menneskets individuelle utvikling og samfunnets behov. Dannelsen av den egne identiteten kan komme i konflikt med et samfunn som stiller store krav og forventninger, noe som ifølge Aasland (2011) kan resultere i et stort press på unge mennesker. Ungdata (2010) forteller om norske studier som viser en stabil psykisk helse hos ungdommer over tid, mens andre studier viser økning av depressive symptomer blant ungdom. En klar økning i angst og depresjonslidelser har dessuten vært begrunnelser for uføretrygd blant unge. Siden 2010 har det gått ytterligere 6 år, og nye analyser fra Ungdata (2016) viser store sosiale forskjeller blant unge med ulik sosial og økonomisk bakgrunn. Grunnopplæringen i skolen står dermed ovenfor store utfordringer, med hensyn til hver enkelt elevs personlige utvikling, og målet om aktiv deltagelse i samfunnet.

Det finnes ulike løsninger på problemet: Aud Folkestad henviser til filosofen Arne Næss og hans syn på «behovet for mer følelser i pedagogikken» (referert i Folkestad, 2011, s. 794) og at kunnskapssamfunnet «har en tendens til å overse de store eksistensielle spørsmål i sitt kortsiktige nytteperspektiv» (s. 795). Hvilke eksistensielle spørsmål kan det her være tale om? Og hva med påstanden om at kunnskapssamfunnet har et kortsiktig nytteperspektiv? Ifølge Biesta (2014, s. 20) er et av de viktigste, eksistensielle spørsmålet i vår tid, spørsmålet om hva det betyr å være et menneske. Vi må vite hva et menneske er, og hva som danner bakgrunnen for de ulike utviklingstrinn, før vi kan si noe om dannelsesoppdraget i læreplanen. Vi må

dessuten ha inngående kjennskap til hver enkelt elev, før vi kan støtte deres identitetsutvikling. Påstanden om at kunnskapssamfunnet har et kortsiktig nytteperspektiv lar jeg stå åpen, også hvorvidt Ludvigsen-utvalgets (2015) tidsperspektiv på 20-30 år er kortsiktig eller langsiktig i pedagogisk sammenheng.

En måte å utvikle danning hos elever og lærere, er gjennom kunstundervisning. Professor Anne Bamford (2006) understreker i sin UNESCO-rapport hvor viktig det er med læring både i og gjennom kunsten. Kunstundervisningen må være av god kvalitet, og ifølge Bamford (2006) er det en rekke kriterier som må oppfylles for å kvalitetssikre den kunstfaglige undervisningen.

En av kvalitetskriteriene for kunstundervisning av god kvalitet, er at kunstfaglæreren må ha utdanning av høy kunstfaglig kvalitet. For denne oppgaven er det relevant hvilken diskusjon som foregår i steinerskolene nå, etter at Den norske Eurytmihøyskole måtte legge ned sin virksomhet i juni 2015. Utgangspunktet for denne debatten er en reell bekymring for eurytmifagets fremtid, da det ikke lenger finnes en offentlig godkjent eurytmihøyskole innenfor de skandinaviske språk. For å kunne beholde faget i fremtiden stilles det bl.a. spørsmål om allmennlærere med en fordypning i eurytmi, skal kunne undervise deler av faget. Hvilken kunstfaglig kompetanse må pedagogene må ha som et minimum for å kunne undervise i eurytmifaget i skolene? Svaret på dette følger under.

Eurytmi i skolen er et kunstfag der bevegelsene får et felles uttrykk gjennom toner, ord, form og farge. Bevegelsene er knyttet til kroppen, og med kropp menes i denne sammenhengen den fysiske kroppen som grunnlaget for eksistens. Ifølge Schjønby (2001) omfatter Merleau-Pontys kroppsbegrep sansene som en vesentlig del av kroppen. Sanseoppfattelsen går forut for tenkningen og «kroppen er i Merleau-Pontys filosofi ikke bare underordnet bevisstheten, den er grunnlaget for bevisstheten» (Schjønby, 2001, s. 33). Gjennom sansene får elevene i eurytmifaget kontakt med hverandre, musikken og språket, i tillegg til bevissthet om den egne kroppen. Sansene virker sammen i et komplekst samspill innenfor eurytmifaget, noe som øves kontinuerlig og blir til spesifikke ferdigheter.

Som jeg allerede har vært inne på, er elevenes utvikling av den egne identiteten er et av målene for undervisningen i grunnskolen. Siden de kjente ordene ble skrevet over inngangen til Apollons tempel i Delfi: *Kjenn deg selv!* har mennesket søkt etter innsikt i sitt eget vesens hemmeligheter (Westby, 2011). Mennesket er den eneste av alle arter som reflekterer over sin

egenart. Refleksjon er dermed nært knyttet til identitetsdannelsen. En beskrivelse av identitet kan være å kjenne seg selv og vite hva en står for, mens å utvikle en identitet kan være en kamp for å finne seg selv Westby (2011).

Dannelse skjer gjerne i samspill med andre mennesker. Utvikling av emosjonell og sosial kompetanse er sentrale i fornyelsen av kompetansene som Ludvigsen-utvalget går inn for. I Meld. St. 28 (2015-2016, s. 22) inngår «empati og respekt for andre, sammen med evne til samarbeid og samhandle» i begrepet sosial kompetanse. For å kunne vise empati og respekt for andre, må en etter min mening både ha kjennskap til egne følelser og følelsenes betydning for handlinger, dvs. en bør utvikle en emosjonell kompetanse i tillegg. Begrepet emosjonell kompetanse er utelatt fra stortingsmeldingen, mens den finnes som en viktig kompetanse i anbefalingene fra Ludvigsen-utvalget.

Samarbeidsferdigheter blir av Jahnsen (2003) beskrevet som en av fem områder innen sosial kompetanse: «Samarbeid øves i reelle samarbeidssituasjoner og når samarbeidet aktivt verdsettes. Barn og unge lærer slike ferdigheter best ved at de får samarbeide mye» (Jahnsen, 2003, s. 11). I tillegg til samarbeid inneholder sosial kompetanse ifølge St. Meld. 28 (2015-2016) respekt for andre, ansvarlighet, tilhørighet og problemløsning.

Det vil som regel være et gap mellom ideelle målsetninger for dannelsen av det unge mennesket og hva mennesket selv er. Det er vesentlig for denne oppgaven å se nøyere på det unge mennesket, og hva som foregår av indre og ytre forandringer ved 14-årsalderen. I følge Kranich (2003) får ungdommene et nytt forhold til seg selv og omverdenen gjennom disse forandringene. Kroppslig sett kan armer og ben vokse med mange centimeter, noe som konfronterer ungdommen med en tyngde som krever økt viljekraft til eksempel å kunne bevege seg. Følelsesmessig innebærer dette ofte en selvstendigjøring, og også en spenning i opplevelsene: På den ene siden oppstår begjær, drifter og lidenskaper, på den andre siden er den unge i ferd med å utvikle en selvstendig tenkning som kan bidra til bevisstgjøring av egne idealer.

Jeg viser hvordan opplevelser av forskjellig art er avhengig av refleksjon, for at de kan føre til erfaringer. Løvlie (1995, s. 147, 148) hevder at Dewey snakket om pedagogikk som filosofi, og at tenkningen er et instrument hvor språket er redskap. Forut for opplevelsen ligger handlingen, og gjennom refleksjon utvikles erfaringer, som igjen fører til nye handlinger. Dette er en dialektisk prosess, som gjennom sin vekselvirkning skaper nye erfaringer. Derfor

kan det være berettiget å si at: «Vi får ikke kunnskap, men vi *gjør* en erfaring ved å etablere en ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidligere er blitt forrykket» (Løvlie, 2003, s. 151). Tid og rom for refleksjon er derfor viktig i alle fag, ikke minst i de kunstneriske og praktiske fagene som er fylt av så mange hendelser og opplevelser.

Til slutt i dette kapitlet gjør jeg rede for begrepsrammeverket i oppgaven, og hvordan jeg har kommet frem til dette. Det har vært en dialektisk prosess mellom elevenes utsagn på den ene siden, og ideer og teorier som danner utgangspunkt for forskningsspørsmålene, på den andre siden. Dannelse og kompetanse er sentrale begreper fra teorien, mens bevegelse, kropp og følelser er begreper elevene snakket mye om. Begrepet livsmestring benyttes av Ludvigsen-utvalget (2015) i sine anbefalinger for fornyelser av fag og fagområder, et begrep som knytter an til formålsparagrafen i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2008).

## 2.2. Dannelse

### 2.2.1. Innledning

I dette delkapitlet presenterer jeg dannelse som begrep, og klargjør bruken av danning/dannelse. Jeg ser på dobbeltheten i dannelsesbegrepet vedrørende resultat og prosess, før jeg gjør et overblikk over dannelsens historie innenfor det pedagogiske feltet. Deretter kommer et avsnitt om hvordan perspektiver på dannelsen synliggjøres i læreplanene. Steinerskolens lærerplan og eurytmifaget blir betraktet utfra de samme perspektiver. Videre presenterer jeg innføringen av kompetansebegrepet og hvilke kompetanser regjeringen mener elevene bør utvikle i fremtiden.

### 2.2.2. Dannelse som begrep

Begrepene dannelse eller danning blir ofte brukt om hverandre, og har i utgangspunktet samme betydning. *Danning*, som verbal substantiv, kan ha en mer aktiv klang enn *dannelse*, og ved det understreke egenaktiviteten ved danningen, dvs. subjektets medvirkning til at dannelse kan skje (prosess). (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 9). Begrepet *Dannelse* har i mine ører en klang av resultat; dvs. noe et menneske har. Da *danning/dannelse* allikevel betyr det samme, har jeg i denne oppgaven valgt å bruke begrepene om hverandre, uten denne tilsynelatende differensieringen.



Dannelsen har minst to ansikter: Dannelsen et menneske erverver seg, og selve prosessen som føre frem til resultatet. Ifølge Straume (2013) krever dannelse en viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes. Den dobbelte betydningen av begrepet danning, eller dannelse, kommer på denne måten frem i innhold (produkt) og prosess. Det greske ordet *paideia* betyr både dannelsesideal og dannelsesprosess.

Thomas Nordahl (2010) sier at begrepet uttrykker en dobbelthet i pedagogisk virksomhet: «Dannelse er et uttrykk for både en egenskap hos en person, og prosessen som fører fram til danning» (Nordahl, 2010, s. 82). Påvirkning fra læreren og elevens egenaktivitet må begge være tilstede for at elevens potensiale for læring og utvikling kan realiseres.

Dannelsesbegrepet brukes hos Klafki (referert i Nordahl, 2010) for å uttrykke individets selvstendighet og frigjøring, samtidig med at individet møter det sosiale fellesskapets kunnskaper, normer og verdier. Det er ifølge Nordahl (2010) pedagogisk teori og lærerens praktiske pedagogikk som avgjør hvor tyngdepunktet skal ligge mellom, på den ene siden, individets frigjøring, og på den andre siden, tilpasning til fellesskapet. For meg er uansett lærergjerningen en balanseringskunst; hvor enn den ene siden, enn den andre siden har mest vekt. Fellesskapets verdier har i denne sammenheng flere nivåer: Gruppen, klassen, trinnet, skolefellesskapet, samfunnet, verden. Jeg er uenig i dannelsen innebærer en tilpasning til fellesskapet; snarere ville jeg karakterisere et dannet menneske som virksomt i fellesskapet.

*Dannelsesprosesser* er noe som foregår over tid, og kan være utvikling av et individs fysiske, intellektuelle, sosiale, estetiske og moralske evner, mens *resultatet* av dannelsen kan være et godt dannet menneske «som viser en velbalansert utvikling av evner og anlegg» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 7).

Danningen blir vanligvis omtalt som en åpen prosess (Straume, 2012), da det er vanskelig å bestemme hva som skal være danningens mål i et posttradisjonelt og flerkulturelt samfunn. Straume betoner det refleksive og problematiserende aspektet ved danningbegrepet, og ifølge Straume (2013) unngår man dermed de heftigste diskusjonene vedrørende verdi- og moralspørsmål. Etter min mening bør vi slett ikke være så redde for den diskusjonen, særlig med tanke på dagens situasjon med det flerkulturelle samfunnet. Jeg tenker det kan være opplysende og klargjørende om vi diskuterer hvilke moralske og sjlelige/åndelige verdier vi oppdrar og underviser våre unge etter, fordi det kan bidra til økt kunnskap og eventuell

oppklaring av noen misforståelser. Et eksempel er det moralske aspektet i eurytmifaget og hva som ligger i begrepene sjel og ånd i denne sammenheng.

I delkapitlet om eurytmi som kunstfag kommer jeg nærmer inn på moralaspektet og verdibegrepene sjel og ånd.

### 2.2.3. Dannelsens historie

Jeg gjør i dette avsnittet et kort overblikk over historien til dannelsesbegrepet innenfor utdanningen, og hvor den pedagogiske bruken av ordet dannelse står i dag. Jeg vil vise hvordan dannelse som ide har utviklet seg fra det omfattende greske *paideia*, via det tyske *Bildung*, til en forvandling av begrepet dannelse innenfor dagens kompetansebegrep i grunnskolen.

Dannelsesbegrepet har en lang tradisjon innenfor utdanningen, eller allmenndanningen av det unge mennesket. Hvis jeg starter i Hellas, gjennomsyret det greske ordet *paideia* hele den greske livsverden: oppdragelsen gikk ut på å forme mennesket gjennom utdanning, kunst og vitenskap, og mennesket selv ble betraktet som det største av alle kunstverk. *Paideia* kommer av det greske ordet for barn, *pais*, men ifølge Straume (2013, s. 31) ble ordet brukt i en mye videre betydning enn barneoppdragelse. Et viktig trekk ved den greske kulturen var at den foruten å være utpreget intellektuell, også var opptatt av kunst, poesi og av menneskets moralske utvikling (Straume, 2013). Dannelsesidealet gjaldt hele menneskets utvikling, ikke som isolert individ, men som borger i en demokratisk bystat.

Den tyske dannelsesfilosofiens gullalder varte fra 1770 til 1830 (Straume, 2013, s. 34). Poesi og litteratur blomstret, sammen med filosofiske ideer som senere utviklet seg til tradisjoner. Ideen om det moderne subjekt ble født i denne tiden, og interessen for *Bildung* var enorm. Nye vitenskaper frem og Europa gjennomgikk store politiske omveltninger. *Bildung* kunne «forene motsetninger som individuell egenart og sosial nytte (Niethammer), menneskets utvikling og bestemmelse (Pestalozzi), fornuft og natur (Kant), det individuelle og det allmenne (Humboldt) samt frihet og orden (Hegel)» (Straume, 2013, s. 35). Innenfor pedagogikken ble *Bildung* et redskap til å problematisere menneskets bestemmelse eller mål, uavhengig av naturen; også menneskenaturen, og det eksisterende samfunnet. Idealet var menneskets indre frihet mot ytre krav, omstendigheter og sosiale problemer. Målet var å

utvikle den egne viljen og moralen, og gjøre seg uavhengig av samfunnsmessige begrensninger.

Begrepet *Bildung* inneholder «bilde». Ved innføring og bruk av *Bildung* i dannelseshistorien, omformes dannelsesbegrepet ifølge Gadamer (2010, s. 37) fra å være en forming av menneskets anlegg og evner, til et syn på dannelse som inneholder begrepet bilde. På latin heter dannelse *formatio*, og på engelsk *formation*. Det formmessige ved dannelsen, altså i betydningen å skulle forme noen, blir ved dannelsesbegrepet *Bildung* overvunnet av et begrep som inneholder bilde: «Dannelse seirer over form, fordi dannelse (*Bildung*) inneholder *bilde*» (Gadamer, 2010, s. 37).

Dannelsen inneholder ifølge Gadamer ingen mål utenfor seg. Begrepet «dannelsesmål» kan derfor virke som en avsporing, noe som leder min tanke til at kompetansebegrepet passende ble innført for å kunne implementere det store antallet kompetansemål i skoleverket. Jeg kommer tilbake til forholdet mellom dannelsesverdier og kompetanser i avsnittet under; først tilbake til historien.

I de skandinaviske land var dannelse først og fremst forbeholdt byborgerskapet eller adelen (Sverige og Danmark), og betød opplysning. I Norge ble opplysningen knyttet til folkeopplysning, og dannelse til folkedannelse i utviklingen av det nye, selvbevisste Norge i 1814. Den enkleste allmenndannelsen besto i å kunne lese for å holde seg orientert og delta i foreningslivet. Utover det, gikk diskusjonen i bølger om begrepets betydninger: Skulle det være høyborgerlig dannelse eller folkelig danning basert på nyttige kunnskaper? «Og hva skulle det læres i skolen og på universitetet: latin og gresk, eller nye, praktiske fag som teknologifag, realfag og heimstadiære?» (Straume, 2013, s. 41). Ulike danningstradisjoner har siden vært brukt for å begrunne ønsker om sosiale og politiske forhold, og i Norge oppsto ifølge Slagstad (referert i Straume, 2013) dannelseskompromisser mellom dannelsesborgerskapet på den ene siden, og folkedannelsen på den andre.

I de første tiårene etter andre verdenskrig ble dannelsesperspektivet mest brukt innenfor kirken og den konservative politiske fløyen (Telhaug, 2011). Innenfor det skolepolitiske og pedagogisk-teoretiske miljøet hendte det nok at begrepet ble omtalt og analysert, uten at det utløste noen videre debatt. Først på 1990- tallet ble dannelsesbegrepet for alvor satt på dagsorden igjen.

Biesta (2011) hevder at spørsmålet om god utdanning først og fremst handler om hva som utgjør en god utdanning; altså selve innholdet i utdannelsen. Derfor er det viktig med diskusjoner og utvikling av ideer om hva en god utdanning er til for. Gjennom innføring av begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivitet ønsker Biesta (2011) å differensiere mellom tre ulike målsetninger for utdannelsen. Kvalifisering viser hen til en bedømmelse av arbeidsmetoder og måling av disse, for eksempel gjennom prøver og tester. Sosialisering betyr å utdanne unge mennesker til å bli en velfungerende del av det politiske og kulturelle samfunnet, mens det siste begrepet, subjektivitet, har menneskets *frihet* i fokus (Biesta, 2011, s. 80). Frihetsbegrepet i sammenheng med subjektivitet gir mening for meg i dannelsesperspektiv. Kvalifisering i utdannelsen kjenner lærere godt til gjennom blant annet nasjonale prøver og kompetansemål. Sosialisering innenfor skolesystemet kan gå flere veier; som dressur og tilpasning, eller som sosial kompetanse der samarbeid og respekt er vesentlige faktorer.

Oppdragelse til frihet er ifølge Biesta (2011) en ide som moderne pedagogisk teori er opptatt av. Det å kunne oppdra det unge mennesket til å tenke selv, bli selvstendige og frie, og som forutsetning for å gjøre egne vurderinger og bedømmelser, er et ideal som deles av mange pedagoger. I steinerskolenes læreplan (2014) er oppdragelse til frihet også en av grunnideene.

I det neste delkapitlet ser jeg på hvordan dannelsesperspektivet er ivaretatt i den generelle delen av grunnskolenes læreplan.

#### 2.2.4. Læreplan og danning

I den generelle delen av Læreplan for grunnskolen (1993, s. 3) omtales eleven som «det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannete, samarbeidende og miljøbevisste menneske». I den generelle delen av Kunnskapsløftet (L06) som kom 13 år senere, er den generelle delen av læreplanen for grunnskolen fra 1993 beholdt ordrett. Allmenndannelsen, som utgjør en viktig del av hovedområdene i formålsparagrafen, har følgende ordlyd:

Opplæringen skal gi god allmenndanning ved konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som gir overblikk og perspektiv; ved kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig og ved egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Læreplanens generelle del, 1993, s. 25).

Gudmund Hernes, som førte pennen i den generelle delen, utdyper et aspekt ved dannelsen ved å si at: «allmenndannelse vil si å tilegne seg det generelle for å kunne forsvare det spesifikke. Allmenndannelse er det som gjør deg til noe sammen med andre og til det helt spesielle du er som deg selv» (Hernes, 2011, s. 83). Jeg synes dette er vakkert sagt, og utsagnet vitner om en grunnleggende respekt for det enkelte menneske. Hernes henvender seg til et Du, idet allmenndannelsen *gjør deg til noe sammen med andre*, dvs. du har også et ansvar i å se *den andre*. Elevene kan øve denne evnen til å se hverandre på mange ulike måter, og dette å kunne se den andre er en viktig pedagogisk ide i steinerskolene. Lærerne har et ansvar for å se hver enkelt elev for å kunne forstå deres behov og imøtekomme deres evner og muligheter for utvikling (steinerskolens læreplan, 2014, s. 5). Det å bli sett som den man er, eller er i ferd med å bli, er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det betinger at noen også må kunne se, noe som kan være både et pedagogisk og et moralsk, subjektivt ansvar.

Det generelle tolker jeg som kunnskap i bred sammenheng, eller felles kunnskaper som gjelder globalt. Det generelle kan være horisontale perspektiver i læreplanen, mens det spesifikke kan tolkes som dybdelæring innenfor det enkelte fag, eller fagkrets. Det spesifikke kan også bety det unike; kunnskap og ferdigheter som er spesielle for et folk eller faggrupper. Hernes (2011) bruker bygging av norske musikkinstrumenter som hardingfele og seljefløyte som eksempler på det spesifikke. Dette unike og egenartede må *forsvares* i forhold til det generelle, dvs. det må vernes om, samtidig som det løftes frem med alle sine unike og spesielle egenskaper. Det spesifikke og unike er sårbart nettopp på grunn av sin egenart, fordi det mangler tryggheten og selvfølgeligheten som ligger i fellestrekkene til det generelle.

Den sammenfattende delen i den generelle delen av læreplanen; om det integrerte menneske, omtaler opplæringen som inneholdende «en rekke tilsynelatende motstridende formål» (1993, s. 39). Dette er dilemmaer eller «doble forhold» (1993, s. 40) knyttet til individ og samfunn, og det betones at opplæringen må balansere disse forholdene: «Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnet og omsorg for livsmiljøet» (Læreplanens generelle del, 1993, s. 40). Eller for å si det med sluttmålet for opplæringen: «Å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (s. 40).

*Å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling* er et vakkert bilde for utdannelsens endelige mål, som innbefatter den enkelte elevs utvikling i nær samklang med samfunnet. Løvlie (1989) siterer den franske filosofen og sosiologen Emilie Durkheim når han sier at «... vi er moralske vesener bare i den grad vi er sosiale» (Løvlie, 1989, s. 49). Det moralske sidestilles med det sosiale, og å være moralsk er per definisjon å delta i et samfunn og i et samarbeid. Moralbegrepet i dannelsen ligger her utenfor individet, som noe objektivt som eksisterer i form av skikker, ritualer og regler. En slik moralsk realisme tar utgangspunkt i de moralregler som finnes i samfunnet, ikke i barnet, eller individet selv. Durkheim er, ifølge Løvlie (1989, s. 52) «en erklært motstander av individualismen», og hevder at det ikke finnes noen individualisering uten sosialisering. På den andre siden anser Durkheim at individualisme «som uttrykk for den moderne subjektivitet» (Løvlie, 1989, s. 52) er en historisk nødvendighet, og at en viss moralsk selvstendighet og individuell fornuft er berettiget.

Steiner argumenterer for en *moralsk fantasi* som «kilden til den frie ånds handlinger» (Steiner, 2008, s. 187). Moralsk fantasi har sitt grunnlag i mennesket selv, og ikke i samfunnets normer og regler, slik Durkheim forfekter i sin moralske realisme. Moralpredikanter «som spinner ut moralske regler uten å kunne fortette dem til konkrete forestillinger», er ifølge Steiner (2008, s. 187) moralsk uproduktive. Steiner forutsetter at den moralske fantasien evner å omforme iakttagbare fenomen til ideer, som igjen kan virkeliggjøres gjennom handlinger. Den *moralske handling* forutsetter dermed, ifølge Steiner (2008, s. 188) en *morals teknikk*, som nettopp innebærer denne evnen til omdannelse fra fenomen til handling.

De moralske lovene skapes altså av mennesket selv, og det blir feil når disse lovene går i arv. Steiner forfekter på denne måten en *etisk individualisme* som følger direkte av utviklingslæren. Han sier at «Den etiske individualismen er kronen på den bygning som Darwin og Haeckel har tilstrebet for naturvitenskapen. Den er åndeliggjort utviklingslære overført på det moralske liv» (Steiner, 2008, s. 193).

Frihetsbegrepet er sentralt innenfor den etiske individualismen, i den mening at «Et fritt vesen er det som kan *ville* hva det selv holde for riktig» (Steiner, 2008, s. 195). Motsatt er et ufritt menneske det som handler etter andres vilje og påbud. Å være fri innebærer selv å kunne produsere ideer og utføre handlinger på bakgrunn av motiver som ligger i henne selv.

Frihet er et vanskelig begrep, og jeg registrerer at den generelle delen av læreplanen i den offentlige skolen er språklig rensert for dette begrepet. Det at et enkelt begrep er utelatt fra en læreplan behøver ikke bety noe, men jeg tenker at det sier noe om et manglende mot, eller en manglende bærende ide, om hva sluttmålet for opplæringen er. Hvordan fostrer skoleverket til menneskelighet, uten å vise til noen grunnleggende ideer om hva et menneske er, eller hvordan man skal nå frem til målet, foruten «å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode» som det sies i den generelle delen av læreplanen (1993. s. 40).

I opplæringsloven § 1-1 *Formålet med opplæringen* (2008) heter det bl.a:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringsloven, 2008, §1-1)

I formålsparagrafen fra 1993 var ordlyden slik: «Grunnskolen skal ... utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, 1. avsnitt). Her sies det lite om *hvordan* dannelsen av det unge mennesket skulle foregå, mens produktet var klart: *et gagns menneske*. Ordet *gangs* er genitiv av adjektivet *gagn* (Norsk ordbok, 2016) som betyr nyttig (bokmål) eller dugandes (nynorsk), men det kan også ha betydningen «fullt ut» (til gagns) eller «glup». Sammen med begrepet selvtendig ga det en klar indikasjon på hva som var målet for undervisningen.

I 2008 har formålet med undervisningen blitt dreiet mot *kunnskap, dugleik og holdningar*, for at elevene skal kunne *meistra liva sine*, og kunne *delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*. Vi ser at selvtendigheten fra 1993 har blitt til livsmestring, mens nytteaspektet av dannelsen er beholdt og gjort konkret: Det unge mennesket skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Helskog (2011) hevder at danning først og fremst handler om forming av menneskets moralske karakter. Hun viser til formålsparagrafens sentrale plassering av *livsmestring*, og påpeker motsetningsforholdet mellom dette og Kunnskapsløftets krav om testing av kunnskap og måling av ferdigheter. Alle mennesker vil før eller senere komme opp i situasjoner hvor de utfordres eksistensielt, rasjonelt og moralsk, og ifølge Helskog kan mennesket komme til å handle uklokt, eller opptre løgnaktige, nettopp fordi «vi ikke er kloke, vise og sanne

mennesker (ennå)» (Helskog, 2011, s. 633). Kunnskapsløftet er ifølge Helskog «relativt kognitivt orientert» (2011, s. 633) og hun stiller spørsmålsteget ved om elevene *virkelig* får økt sin evne til å mestre livene sine, og «takle de utfordringene de vil møte i framtidig liv, samliv og samarbeid» (Helskog, 2011, s. 633). I Ludvigsen-utvalgets (2015) rapport om fornyelser av fag og fagområder, er begrepet livsmestring sentralt. Utvalget går så langt at de til og med anbefaler et nytt *livsmestringsfag*, for å imøtekomme kompleksiteten i de unges press i dagens samfunn. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Regjeringen betonte i sin Stortingsmelding *Læreren. Rollen og utdanningen* (2009) at danning er en av skolens viktigste oppgaver, og at danning «skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom *refleksjon*. Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 43).

I det neste avsnittet vil jeg se på den generelle delen av Steinerskolens læreplan (2014): Oversikt – steinerpedagogisk ide og praksis, og hvordan dannelseselementer er ivaretatt her.

## 2.2.5. Steinerskolens læreplan

### 2.2.5.1. Innledning

Steinerskolens læreplan (2007) består av to deler: 1) Oversikt - steinerpedagogisk ide og praksis; som presenterer ideene bak steinerskolens læreplan og gjør rede for «de vesentligste elementene i steinerpedagogisk praksis» (2014). Det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for steinerskolen beskrives her. 2) Læreplanens andre del beskriver fagenes formål og perspektiver, kompetansemål, evaluering og en angivelse av undervisningens omfang.

I denne del av oppgaven vil jeg se på enkelte aspekter av den generelle delen av Steinerskolens læreplan, først med en kort historikk og noe om det spirituelle grunnlaget for steinerpedagogikken. Deretter presenterer jeg noen grunnideer og enkelte utviklingsmotiver i læreplanen, særlig med henblikk på dannelsesbegrepet og det komplekse forholdet mellom utviklingen av det enkelte individ og samfunnets utfordringer.



Eurytmifagets formål og perspektiver og kompetansemålene i 10.klasse gjøres rede for i delkapittel under.

#### **2.2.5.2. Kort historikk**

Den første steinerskolen ble grunnlagt 1919 i Tyskland, av forretningsmannen Emil Molt, for barna til arbeiderne på sigarettfabrikken Waldorf Astoria. Rudolf Steiner ble bedt om å lede lærerkollegiet, og å utvikle ideer til skolens pedagogikk. Til sammen holdt Steiner over 200 foredrag om pedagogikk, alle med det for øye å skape noe nytt, i motsetning til den politiske og kulturelle arven som hadde ført til første verdenskrig (Læreplan for steinerskolene, 2014).

I Europa sto reformpedagogikken sentralt på denne tiden, og i USA var den progressive pedagogikken under utvikling. En mer helhetlig og allsidig læreplantenkning, med integrering av praktiske, kunstneriske og teoretiske fag, var målet. Steiner la særlig vekt på grunnleggende kunnskaper og argumenterte for lærerens betydning i formidling og klasseledelse. Undervisningskunst var et viktig begrep hos Steiner, og «steinerskolens læreplan oppsto nettopp i dette møtet mellom allmenne ideer om elevenes utviklingsbehov og tanker om hva som kreves for å leve i et økonomisk, demokratisk og kulturelt menneskefellesskap» (En læreplan for steinerskolene, 2014, s. 24).

Steinerpedagogikken er internasjonal, med en læreplan som grunnlag for undervisning på alle kontinenter, innenfor ulike religiøse, kulturelle og økonomiske forhold. Steiners ide (2008) om mennesket, naturen og samfunnet som en spirituell så vel som materiell virkelighet, danner her et viktig bakteppe. Mennesket som legeme, sjel og ånd er en del av denne betraktningen, likeledes tilværelsen, som på den ene siden opptrer som en materiell og sanselig erfaring, og på den andre siden som en ikke-sansbar eksistens som rager utover liv og død. Denne tilsynelatende dualismen forbindes gjennom en helhetstenkning. Inspirert av en human og økologisk orientert etikk, er:

Steinerpedagogikken... på den ene siden rettet mot utviklingen av en konkret livsdyktighet knyttet til aktuelle samfunnsmessige og kulturelle vilkår. På den andre siden søker pedagogikken å møte hvert enkelt barn med taktfullhet og dyp respekt. Denne respekten kommer også til uttrykk i hvordan undervisningen forholder seg til naturen og til kulturelle, historiske eller samfunnsmessige temaer (Oversikt – steinerpedagogisk ide og praksis, 2014, s. 4).

De grunnleggende ideene innenfor steinerpedagogikken har blitt konkretisert innenfor høyst ulike rammer. Der den offentlige skolen har endret sin læreplanprofil flere ganger, har de norske steinerskolene i hovedtrekk kunnet beholde sin grunnleggende læreplanstruktur.

### **2.2.5.3. Læreplanens grunnideer**

To sentrale grunnideer er fundamentet i steinerpedagogikken. Den første har sin opprinnelse fra Platon, og har vært et kjent og praktisert pedagogisk prinsipp siden da. Det er ideen om sammenhengen mellom menneskets tanke, følelse og vilje: Handlinger som vektlegger det viljemessige, til eksempel rytmiske øvelser og gjentakelser, legger grunnlaget for læring og utvikling. Disse handlingene relateres til følelsesmessige opplevelser og erfaringer, som igjen knyttes til intellektuell læring. Det avgjørende er hvordan læreren i undervisningen forholder seg til vilje og følelse hos barna, for å utvikle dømmekraft og kritisk tenkning hos elevene.

Den andre ideen er knyttet til en firedeling av menneskets natur; Steiner benevner dem som den fysiske kroppen, eterlegemet, astrallegemet og jeget. Det fysiske legeme består av de samme stoffene som finnes i resten av verden, og knyttes på den måten til jordens mineralrike. Eterlegemet, eller livslegemet er betegnelsen på det levendes prinsipper. Disse ytrer seg gjennom vekst og formdannelse, og som egenskap har mennesket den til felles med plantene. Kroppsforståelsen hos Steiner gjøres ytterligere rede for i delkapitlet om eurytmi som kunsthøgskole, likeledes begrepet livslegeme.

Begrepet astrallegeme defineres i steinerskolens læreplan som: «evnen til kommunikasjon gjennom blant annet persepsjon og bevegelse, og kan forstås relasjonelt som en disposisjon for følsomhet og reaksjon i menneskets møte med sin omverden. Dette har mennesket til felles med dyrene» (Oversikt - steinerpedagogisk ide og praksis, 2014, s. 4).

Kommunikasjon er et sentralt begrep i elevenes møte med publikum, også gjennom eurytmibevegelser i timene. Det at vi mennesker kan kommunisere gjennom bevegelser og bevegelsens intensjon, er av stor betydning i all scenekunst. I hverdagslivet og i eurytmitimene foregår en persepsjon, eller en sanseoppfattelse, av de andre, og dette er altså astrallegemets fortjeneste. I denne oppgaven går jeg ikke videre inn på dette begrepet, men benytter i stedet andre begreper som sansning, følelser og relasjon.

Det siste begrepet, jeget, kan knyttes til tenkning, språklige ferdigheter og selvbevissthet. Steiner omtaler jeget som et spirituelt aspekt, og som noe genuint menneskelig.

Den steinerpedagogiske praksisen vektlegger at «det kroppslige, det levende og det relasjonelle skal tiltales og tematiseres på ulike måter» (Oversikt-steinerpedagogisk ide og praksis, 2014, s. 4). Videre sies det at «Steinerskolens ide om en oppdragelse til frihet ser allikevel ikke det øverste nivået, *individets selvbevisste dannelsesvei*, som pedagogikkens egentlige anliggende» (Steinerskolens læreplan, 2014, s. 4). Dette forstår jeg på den måten at oppdragelse til frihet innebærer noe annet enn enkeltindividets selvrealisering. Hvis det øverste nivået betyr utvikling av det egne jeget, som igjen er knyttet til selvbevissthet (se over) kan dette gi en forklaring på hvorfor *denne* dannelsesveien ikke er steinerpedagogikkens egentlige anliggende. Ifølge denne pedagogikken utvikles nemlig jeget først ved 21 års alder, og da er jo de fleste ferdig med videregående.

Idealet om oppdragelse til frihet beskrives som «idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagende til seg selv og sin omverden» (Steinerskolens læreplan, 2014, s.5). Dette er det nærmeste jeg kommer til et dannelsesideal i steinerskolens læreplan, der oppdragelse til frihet ikke betyr den størst mulige realiseringen av en selv, men at frihetsbegrepet settes inn i en samfunnsmessig kontekst. Denne formuleringen samsvarer godt med den offentlige skoles mål for undervisningen, der elevene foruten *å utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* også «skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Slik jeg ser det, sammenfaller dannelsesaspektet i steinerskolene på viktige områder med den offentlige skolens syn på dannelse. Dannelse som prosess og innhold ivaretas i begge skoleslag, selv om verdigrunnlaget i steinerskolene, synliggjort i steinerskolens læreplan gjennom den særskilte forståelsen for mennesket, kanskje bidrar til et tydeligere grunnlag for dannelsen. Dannelsesprosesser i skolen kan ikke ses uavhengig av skolens metoder for undervisningen, men det vil føre langt utenfor denne oppgavens rammer å gå inn på det metodiske i begge skoleslag. Jeg har her begrenset mitt felt til å omhandle dannelsen som ide, og ser videre på noen perspektiver på dannelsen i forbindelse med det forholdsvis nye begrepet kompetanse.

## 2.3. Kompetanser for fremtiden

### 2.3.1. Innledning

Med *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble kompetansebegrepet innført i skoleverket på nær sagt alle områder. Gjennom denne skolereformen ble læringsmål i læreplanene formulert som kompetansemål for hvilke ferdigheter elevene hadde som mål å tilegne seg. Begrepet kompetanse kommer fra latin, og betyr sammentreff eller skikkethet (Nordbø, 2009). Flere betydninger av kompetanse er evne, kvalifikasjoner og å kunne noe eller å være i stand til. I *Fag-Fordypelse-Forståelse* (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5) heter det at «Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer».

Verdigrunnlaget for skolen er nedfelt i formålparagrafen, «solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Forholdet mellom verdier og kompetanser er ikke så tydelig definert, bare at «de henger sammen» og at «Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langt perspektiv» (2015 – 2016, s. 21).

Ludvigsen-utvalget (2015) fikk i 2013 mandat av regjeringen å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Perspektivet lå på 20 – 30 år, og utvalget ble bedt om å vurdere hvilke kompetanser elevene ville trenge i fremtidens samfunns- og arbeidsliv og «for å leve gode liv» (Ludvigsen et al., 2015, s. 17).

Kompetansebegrepet i utredningen betyr:

å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (Ludvigsen et al., 2015, s. 14).

Dette brede kompetansebegrepet er ifølge utvalget knyttet til skolens dannelses- og kvalifiseringsoppdrag, jmf. formålparagrafen i den generelle delen av læreplanen. På bakgrunn av sentrale utviklingstrekk i dagens samfunn anbefaler utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold. Disse fire er:

Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.

Praktiske og estetiske fag regnes som sentrale fagområder sammen med matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag. Begrepet byggesteiner blir i utredningen brukt om sentralt innhold og sentral kompetanse i fagområdene. Fagenes metoder og tenkemåter er en viktig del av byggesteinene, inkludert det å kunne tenke kritisk og løse praktiske og teoretiske, faglige problemer og hverdagsproblemer. «Praktiske fag og håndverksfag har et kunnskapsgrunnlag, og alle teorifag har en praktisk, utøvende side» (Ludvigsen et al., 2015, s. 9).

Det å kunne tenke kritisk og løse problemer er et aktverdig ideal i fagsammenheng. Jeg er også begeistret over integrering av kunnskapsgrunnlag i de praktiske fagene og håndverksfag, men jeg stiller spørsmål ved hvorfor de estetiske fagene ikke er nevnt i denne sammenheng. Er det en forglemmelse, eller mener utvalget at kunsthøgskolefag går inn under praktiske fag? Videre sies det at alle teorifag har en praktisk, utøvende side, og her tenker jeg umiddelbart på eurytmifaget, som har potensiale til å kunne fordype og bevege hele rekken av teorifag: Samfunnsfagene, språkfagene, natur- og realfagene.

I det følgende vil jeg kort presentere de fire kompetanseområdene, slik Ludvigsen-utvalget beskriver dem. Deretter ser jeg nærmere på sosial og emosjonell kompetanse og de praktisk – estetiske fagene før jeg gjør en sving innom fornyelse av skolefagene, med vekt på de praktisk-estetiske fagene.

### 2.3.2. Å kunne lære

Elevene bør, ifølge utvalget, kunne utvikle et bevisst forhold til egen læring, lære om det å lære, og tenke over hvordan de lærer. Slik er de bedre rustet til «å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre» (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Metakognisjon er et begrep utvalget setter inn her, og det innebærer å kunne reflektere over hensikten med det man lærer, hva man lærer og har lært, og hvordan man lærer.

Tid og rom for refleksjon er også etter min mening betydningsfullt i alle fag. Detaljstyringen i refleksjonsarbeidet mht. hvordan elevene lærer, er jeg derimot mer betenkt over, særlig i grunnskolen. Jeg forstår ikke helt hvorfor barna behøver «kunnskap om relevante

læringsstrategier i det enkelte fag» (s. 26), og at de «må kunne vurdere når de [læringsstrategiene] er relevante å bruke» (s. 27). Begrepet læringsstrategier tolker jeg som en metode for hvordan barna skal lære.

Elevene, i samarbeid med lærere og medelever, bør ifølge utvalget kunne «lære å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, samtidig som de lærer å regulere egen tenkning, handling og følelser» (Ludvigsen, et al., 2015, s. 10). Dette kalles for selvregulering, og utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag. Hva ligger i det å kunne regulere egen tenkning, handling og følelser? Sekretær i Ludvigsen-utvalget, Nilssen (2015) sier at den gode samtalen og den gode diskusjonen danner utgangspunkt for refleksjon om egen læring. Egenvurdering; skriftlig og muntlig, vurdering av hverandre, samarbeid om faglig utvikling og tydelige vurderingskriterier er læringsstrategier som kan utvikle elevenes refleksjon om egne læringsprosesser. Dette høres vel og bra ut, mens regulering av egen tenkning, handling og følelser fort kan assosieres med en overdreven disiplinering i skolen. Utvalget betoner at selvregulering betyr at elevene lærer å arbeide selvstendig, men at skolen og lærerne fortsatt har ansvaret for å tilrettelegge for elevenes læringsprosesser.

### 2.3.3. Å kunne kommunisere, samhandle og delta

Elevene må kunne kommunisere muntlig og skriftlig med ulike formål og mottakere, og utvalget mener derfor at «lesing, skriving og muntlig kompetanse fortsatt må være en del av alle fag» (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Videre anbefaler utvalget at «samhandling og deltagelse inkluderes i alle fag, og rettes mot samarbeid om problemløsning, flerfaglige problemstillinger og deltagelse i faglige diskusjoner». Samhandling og deltagelse ser i utvalgets rapport ut for å være forholdsvis problemorientert, med begrepene problemløsning og problemstillinger. Dette inntrykket forsterkes gjennom utvalgets noe snevre definisjon på kommunikasjon, når de sier at: «Evne til å argumentere og debattere, kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere gjennom ulike medier og til ulike målgrupper, blir vektlagt som viktige kompetanser i fremtiden» (Ludvigsen, et al., 2015, s. 27). Utelukkende lesing, skriving og muntlig kompetanse omtales i tilknytning til kommunikasjon, mens kommunikasjonsaspektet ved for eksempel ulike kunstneriske uttrykk er totalt fraværende. Kommunikasjon, samhandling og samarbeide foregår definitivt innenfor kunstfagene dans,

drama og musikk, om enn på et annet nivå. Dette kommer jeg tilbake til i delkapitlet om kunstfagenes betydning i utdanningen.

Et sentralt mål ved kompetanseområdet kommunikasjon, samhandling og deltagelse, er at «elevene skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltagelse, toleranse og sosial ansvarlighet» (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Innenfor disse områdene blir ikke de utøvende kunstfagenes rolle og muligheter i skolen nevnt med et eneste ord, noe jeg stiller meg undrende til ved rapporten. I det følgende presenterer jeg det siste kompetanseområdet.

#### 2.3.4. Å kunne utforske og skape

Utvalget mener at skolen må legge til rette for at elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger, for å kunne bidra til nytenkning, innovasjon og omstilling i arbeidslivet, og for å håndtere fremtidige samfunnsutfordringer. Dette kompetanseområdet inkluderer kritisk tenkning og problemløsning, som utvalget definerer som: «å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer» (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Igjen denne intellektuelle definisjonen av problemløsning og nyskaping, forsterket gjennom bruken av «vitenskapelige metoder» (s. 10). Jeg savner fortsatt mulighetene til å kunne anvende kunstneriske metoder til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger.

Utvalget setter kritisk tenkning og problemløsning i sammenheng med kreativitet og innovasjon; kreativitet i betydningen nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og sammen med andre. Innovasjon blir ansett å inkludere sentrale sider ved kreativiteten, i tillegg til å kunne ta initiativer og omsette ideer til handling. Kreativitet og innovasjon handler i tillegg om å være nyskapende, iverk, å kunne se utenfor rammene, og kunne ta en risikovurdering.

Begrepene kreativitet og innovasjon er ifølge utvalget hentet fra ulike tradisjoner; henholdsvis estetiske fag/kunstnerisk utøvelse og nærings- og arbeidsliv. Jeg kan savne ved rapporten en mer eksplisitt forklaring på forbindelsen mellom de estetiske fagene og /eller kunstnerisk utøvelse og kreativitet og innovasjon, og ikke bare det vanlige mantraet at «Kreativitet og

nyskaping i form av estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi for samfunnet»  
(Ludvigsen et al., 2015, s. 31).

En definisjon av kreativitet henter utvalget fra Binkley, 2012, og for denne oppgaven er det relevant å ta med utvalgets beskrivelse av de ulike kriteriene for kreativ kompetanse:

*Nysgjerrig:* å ha evne til undring og å stille spørsmål, evne til å utforske og undersøke og å stille spørsmål ved vedtatte sannheter.

*Utholdenhet:* å ikke gi opp i møte med utfordringer, å tørre å være annerledes og å tolerere usikkerhet.

*Samarbeidende:* å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon.

*Å arbeide disiplinert:* å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og skape og forbedre. (Ludvigsen, et al., 2015, s. 31)

Alle disse kriteriene for kreativ kompetanse er på en eller annen måte tilstede i eurytmifaget, noe presentasjonen av funnene viser. På den måten blir denne oppgaven også et bidrag til kommunikasjonen av den fagspesifikke kreativiteten innenfor eurytmifaget; i tråd med utvalgets anbefalinger.

Kunstbegrepet kommer litt plutselig og for første gang inn i utredningen, nettopp når det er tale om samfunnets behov.

Det er også av stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Den åpne og eksperimentelle tilnærmingen til å skape innenfor kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv. (Ludvigsen et al., 2015, s. 21).

Kunsten er altså viktig både for samfunnet og den enkelte. Det utdypes i rapporten ved at samfunnet i fremtiden vil stille høye krav til den enkeltes evne til å orientere seg, mestre hverdagen og ta gode beslutninger i sitt eget liv.

Kritisk tenkning, etisk vurderingsevne og kunnskap om kropp og bevegelse er eksempler på kompetanser som er viktig for å ta valg knyttet til egen helse og livsstil. Evne til kritisk vurdering, problemløsning og kreativitet kan ifølge utvalget bidra til at den enkelte mestrer ulike hendelser i livet. Dette sammenfaller med elevenes opplevelser og erfaringer fra eurytmifaget, noe jeg kommer tilbake til.



### 2.3.5. Sosiale og emosjonelle kompetanser

Ifølge utvalget innebærer det brede kompetansebegrepet at sosial og emosjonell kompetanse inngår som en vesentlig del i alle kompetanseområdene. Delutredningen definerer begrepet sosial og emosjonell kompetanse som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (referert i Ludvigsen et al., 2015, s.22). Følgende sider ved elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling er vektlagt i de ulike kompetanseområdene:

*Fagspesifikk kompetanse:* etisk vurderingsevne, engasjement, holdninger til fag og til egen læring i fagene.

*Å kunne lære:* Utholdenhet, forventninger til egen mestring og å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser.

*Å kunne kommunisere, samhandle og delta:* Å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltagelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter.

*Å kunne utforske og skape:* Nysgjerrighet, utholdenhet, åpenhet for å se ting på nye måter og evne til å ta initiativ (Ludvigsen et al., 2015, s. 22).

### 2.3.6. Praktiske og estetiske fag

Utvalget bruker betegnelsen praktiske og estetiske fag om fagene musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse, og skriver at disse fagene bidrar til bredde i den kompetansen elevene skal utvikle i skolen. Ifølge utvalget bidrar estetiske fag til at «elevene får oppleve ulike kunstneriske uttrykksformer og lærer å uttrykke seg og kommunisere gjennom ulike kunstformer» (Ludvigsen et al., 2015, s. 25).

Kommunikasjonsbegrepet brukes her som en vesentlig faktor innenfor ulike kunstneriske uttrykk, noe jeg anser som en utvidelse av tidligere, mer snevre beskrivelser av begrepet i selve kommunikasjonskompetansen.

Videre heter det i utredningen:

Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg. Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme frem til riktig svar. (Ludvigsen et al., 2015, s. 25)

Hva innebærer denne annen type forståelse, mer enn at målet med kunstfagene er å komme frem til et ulike svar? Denne «sjablonmessige» begrunnelsen for kunstfagenes formål; at de først og fremst bidrar til noe annet enn riktige svar, forekommer både overfladisk og lettvinns, så selv om det å skape kunstneriske uttrykk «kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg», så forteller dette meg at forskning innenfor det kvalitative i kunstfagene må få mye sterkere prioritet innenfor det pedagogiske forskningsmiljøet.

Når det gjelder fornyelse av de ulike fagområdene står det i klartekst i utredningen at de praktiske og estetiske fagene på sikt må styrkes i skolen. Elevene må få erfaringer med disse fagene i skolen hvis de senere skal velge disse fagene i sine yrkesvalg. Det blir hevdet at arbeidslivet trenger en lang rekke kompetanser som de praktiske og estetiske fagene tilbyr.

Som eksempel på fagutvikling på det praktiske og estetiske fagområdet foreslår utvalget en faglig nydanning bygget rundt kompetanse i å mestre livet. Fysisk og psykisk helse, livsstil, økonomi og forbruk kan være ingredienser i et slikt nytt livsmestringsfag der elevene kan utvikle sin kompetanse i blant annet selvregulering og samarbeid. Jeg kommer tilbake til dette livsmestringsfaget i drøftingskapitlet, der jeg bl.a. argumenterer for noen muligheter for implementering av kunstfaget eurytmi i sammenheng med fagfornyelsen i den offentlige skolen.

### 2.3.7. Meld. St. 28 (2015 – 2016)

15. april i år kom det en ny Stortingsmelding: *Fag-Fordypning-Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2015 – 16) som i hovedtrekk bygger på anbefalingene fra Ludvigsen-utvalget. Departementet vil fornye *Kunnskapsløftet*, som blant annet innebærer en fornyelse av generell del av læreplanen, fordi det mangler en god sammenheng mellom generell del og læreplanene for fag. Generell del er, ifølge departementet (2015-2016, s. 19) skrevet for læreplaner som i større grad angir et konkret faglig innhold, enn for et læreplanverk med kompetansemål (*Kunnskapsløftet*). I tillegg hevder departementet at generell del ikke reflekterer de endringer i samfunnet som har skjedd de siste 20 årene.

Tre tverrfaglige temaer vil prioriteres i det nye læreplanverket: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring (2015-2016, s. 39). Livsmestring er nedfelt i

formålsparagrafen, noe jeg har vist ovenfor, og både det individuelle, det sosiale og det samfunnsmessige aspektet ved det å kunne mestre livet blir fremhevet av departementet.

Departementet ønsker å bidra til å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og sier at mange har gitt uttrykk for at opplæringen i disse fagene er blitt mer teoretisk etter innføring av *Kunnskapsløftet* (2006). For å styrke fagene foreslås det nå at fagene på ungdomstrinnet deles i to, med tydelige ulike profiler gjennom egne læreplaner. Elevene må velge en av to fordypninger på ungdomstrinnet; enten håndverksfag eller kunstfag. Etter min mening vil ikke dette styrke hverken kunst- eller håndverksfag på ungdomstrinnet; snarere ser det ut for at det vil medføre en halvering av elevenes muligheter til å få erfaring med bredden av uttrykk.

Stortingsmeldingen inneholder flere uklarheter med hensyn til kunst- og håndverksfagene, særlig med hensyn til innhold og vurdering. Hvordan vurderes kompetanse i kunstfag? Hvilken kompetanse er man ute etter, gjennom de ulike kunstneriske uttrykk?

Før jeg går inn på kunstfagenes betydning i undervisningen, vil jeg først til antropologien for å få noen begreper på hva et menneske er. I tråd med denne oppgaven stiller jeg noen spørsmål rundt eleven på ungdomstrinnet; hvem er hun, og hva skjer med henne i ungdomstiden?

## 2.4. Ungdom i omdannelse

Ifølge Kranich (2003) vil enhver undervisning bevirke forandringer hos elevene. Pedagogisk handling inneholder bestemte oppfatninger om mennesket, mer eller mindre bevisst og uttalt. Pedagogen bør derfor ha et differensiert syn på mennesket og dets utvikling i barne- og ungdomsårene, i tillegg til den faglige kompetansen. Den pedagogiske praksisen kan så formes på grunnlag av den pedagogiske antropologien.

«Gjennom de forandringer som gjør barn til ungdommer får mennesket et nytt forhold til seg selv» (Kranich, 2003, s. 65). Dette nye kan ofte oppleves gjennom vanskeligheter og problemer eleven får i forhold til skolen, eller i relasjonen til andre og seg selv. Puberteten beskrives som en tid med store fysiologiske og psykologiske forandringer. Gjennom antropologien kan man ha mennesket som helhet, for øye. Den kroppslige forandringen viser seg først og fremst gjennom at armer og ben, deretter hele kroppen, kommer inn i en voldsom vekstfase. De unge kommer inn i tyngde og treghet, og all bevegelse krever en ny intensitet i

viljen. Ifølge Kranich (2003, s. 66) opplever de unge gjennom denne konfrontasjonen med tyngden, at de nå er vesen som virker ut fra seg selv: Selvstendighetsopplevelsen i puberteten har sin opprinnelse her.

«I følelseslivet opplever de unge en inderlighet de før ikke har kjent til» (Kranich, 2003, s. 66). Gjennom glede kan de oppleve hele fylden og dybden i sin egen sjel, og opplevelsene får en intensitet og intimitet som hører til det personlige. Kranich beskriver dette som en utfoldelse av følelseslivet, ikke nødvendigvis en utvikling: Det sjelelige dypet er skjult for et barn, gjennom puberteten blir det bevisst.

Spenningen i sjelelivet oppstår gjennom at følelsene utvikler seg i to retninger: Gjennom et intenst begjær, drifter og lidenskaper er følelsene på den ene siden rettet mot kroppen, mens de på den andre siden vender seg mot idealer, og bevisstheten om disse:

Den unges streben som indre utviklingskraft retter seg ikke lenger som før mot å etterligne andre eller orientere seg etter andres autoritet. Unge mennesker søker målene for sin egen utvikling i seg selv. Det som de erfarer i møtet med andre mennesker og deres ideer, blir ikke bestemmende, men vekker egne idealer til live. (Kranich, 2003, s. 68).

I tenkningen kan elevene i denne tiden komme frem til rene, abstrakte begreper. Gjennom logikk kan de ifølge Kranich (2003) komme frem til sikre utsagn, uten støtte i ytre iakttagelser. Tenkningen kan bevege seg fritt gjennom hypoteser og muligheter, og det er denne begrepsmessige tenkningen som muliggjør refleksjon.

I det neste avsnittet vil jeg se mer på forholdet mellom refleksjon og dannelse.

#### 2.4.1. Handling, opplevelse og refleksjon

Hvordan mennesket opplever og reflekterer over sine handlinger, er en vesentlig del av alle kvalitative undersøkelser, også i min studie. I dette avsnittet ser jeg på refleksjonen som ide, og sammenhengen mellom opplevelse, refleksjon og dannelse. Subjektets refleksjon er ifølge Straume (2013) en forutsetning for en refleksiv dannelse, dvs. at subjektet tenker over og er i stand til å stille spørsmål ved sin egen danning. Denne type dannelse kan kun foregå i selvrefleksive samfunn, og er knyttet til dømmekraft, frihet, deltagelse og ansvar: «Dette er en danning som holder seg selv i gang, som et pågående prosjekt. Dens grunnlag er autonomi – å

våge å tenke selv (Kant) og ikke bare underlegge seg andres oppfatninger uten å ha undersøkt dem» (Straume, 2013, s. 30).

I undervisningen har elevenes opplevelser minst to ulike aspekter. Ifølge Dewey (1997) er det avgjørende hvorvidt opplevelsene er enkeltstående fenomen, eller om de står i sammenheng med andre opplevelser. Enkeltstående opplevelser, uten forbindelser til hverandre, kan være underholdende nok, men i undervisningssammenheng kan de være skadelige. (Dewey, 1997, s. 25). Slike opplevelser kan for eksempel være drilling i undervisningen, der målet er å skape automatikk i ferdighetene. Disse opplevelsene mangler følsomhet, sensitivitet eller ansvarlighet, og de kan føre til en slapp og likegyldig holdning. Opplevelsene kan altså være spennende i seg, men fordi de blir stående som enkeltfenomen, uten sammenheng med livet forøvrig, så genererer de «oppsplittede eller fragmenterte vaner som gjør elevene ukonsentrerte og uintegre» (Dewey, 1997, s. 26, min oversettelse). Resultatet blir vimsete eller ukonsentrerte elever, som er ute av stand til å kontrollere fremtidige opplevelser. I stedet kan elevene bli offer for hva som enn måtte møte dem i form av underholdning, misnøye eller opprør.

En viss grad av følsomhet og ansvarlighet bør altså ledsage opplevelsene for at de skal kunne kvalifisere som verdifulle opplevelser og erfaringer i undervisningsøyemed. *Kvaliteten* på opplevelsene er ifølge Dewey (1997) alfa og omega for hvorvidt de er egnet for undervisning. Det er derfor helt nødvendig å velge opplevelser som fortsetter å virke kreativt og fruktbart i de påfølgende opplevelsene.

Hvordan kan opplevelser bli til erfaringer? Ifølge Dewey (2011, s. 80) er tanker, eller refleksjon, en nødvendig forutsetning for at opplevelser kan bli til erfaringer med mening. Ved ettertanke, gjennomtenkning, diskusjon, problematisering, etterspørring av selv den mest ansvarsløse og ufølsomme opplevelsen vil etter min mening noe tilkomme, fordi subjektet, nemlig eleven, går inn i en dialog eller samtale om sin opplevelse. En erkjennelse av opplevelsens kvalitet kan på denne måten danne en erfaring, uansett moralsk innhold. Refleksjon fører til en fornyet erfaring, slik at til og med en isolert opplevelse på denne måten kan åpne opp for ytterligere erfaringer.

Ifølge Biesta (2014) er det Deweys tilnærming til pedagogikken som en kommunikasjonsprosess, som gjør den så unik. Utdannelsen betraktes som noe som pedagogen og eleven gjør sammen, og grunnholdningen er forestillingen om en kvalitativ

deltagelse «der læringen fører til *omdannelse (min utheving)* av forestillinger, følelser og forståelse hos alle som deltar i en aktivitet, på en slik måte at det utvikler seg et felles, eller delt ståsted» (Biesta, 2014, s. 55). I en ekte deltagelse må deltagerne være kjent med aktivitetens felles mål, og ha reell interesse av å nå det. Handlinger kan på denne måten være av ikke-pedagogisk art hvis deltagelsen bare gjelder å tilpasse seg den andre parten (delvis læring), mens deltagelse i handlinger som omdanner perspektivet hos alle som deltar i det, resulterer i et felles perspektiv (Biesta, 2014, s. 55). Disse handlingene blir dermed av pedagogisk art.

Klafki (referert i Nordahl, 2010) vektlegger elevenes egenaktiviteter i dannelsesprosessen. Innholdet i undervisningen må ligge innenfor elevens eget forståelsesnivå, dvs. det må ha mening for dem, og ikke bare bli reproduisert. Ved ensidig påvirkning utenfra skjer ingen danning: «Hensikten med opplæringen bør forstås av elevene, og innholdet bør vekke interesse, bidra til egenaktivitet og oppleves betydningsfullt» (Nordahl, 2010, s. 92).

#### 2.4.2. Tillit og risiko i undervisningen

Tillitsrelasjoner i undervisningssammenheng er ifølge Kristiansen (2005) et rikt, sammensatt og komplekst fenomen. Hun beskriver tillit som «en inngang til en felles verden hvor man kan dele erfaringer, tanker, gleder og sorger, og at dette åpner for samtaler og samvær som deltagerne ofte opplever som viktige» (Kristiansen, 2005, s.7). Sentralt står spørsmål om mening og tilhørighet.

Kristiansen (2005) påpeker at tillit mellom mennesker er en type forhold som rommer en sammensatt og personlig utviklingsdimensjon: «I et tillitsforhold vil man ikke bare få aksept på hvem man er, men også gis en mulighet til å utvikle seg som menneske» (Kristiansen, 2005, s.7). Barn og unge under utdanning skal gis anledning til en personlig og moralsk utvikling, slik det står i Opplæringsloven (2006): «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling». Ifølge den kanadiske filosofen Charles Taylor (Kristiansen, 2005) innebærer det å vite hvem man er, at man kan orientere seg i det moralske rommet; vite hva som er bra eller dårlig, hva som er verdt å gjøre eller ikke og hva som har mening eller betydning for deg. Det er altså en klar sammenheng mellom moral og utviklingen av en selv som menneske.

Steiner (1989) argumenterer for en etisk individualisme, der det gjelder å finne krefter som kan hjelpe mennesket i sin videre utvikling. Han hevder at tillit er en slik kraft; tillit i forholdet mennesker imellom (Steiner, 1989, s.102). Den dype følelsen av tillit bør være grunnleggende i alt sosialt liv. På den andre siden er det viktig å være klar over, at det motsatte, nemlig mistilliten, eller skuffelsen over et annet menneske som du har stolt fullt og fast på, kan være meget smertefullt: «Å bli skuffet over et annet menneske kommer i fremtiden til å bli det bitreste i livet» (Steiner, 1989, s.103).

Tilliten i et lærer-elev forhold inneholder ifølge Buber (referert i Kristiansen, 2005) nærvær, ekthet og sannferdighet, samtidig som læreren har et ansvar for å svare på øyeblikkets tiltale. Tillitsforholdet gir eleven mulighet for å erfare en bekreftelse, og få en ubetinget aksept som person, men også «som kilde til en kamp med seg selv og derfor en kilde til utvikling eller vorden» (Kristiansen, 2005, s.50).

Ved et personlig tillitsforhold spiller også risikoen en sentral rolle. Ifølge Luhmann (referert i Kristiansen, 2005) vil en eventuell tillitssvikt være langt mer smertefull i en personlig tillit, enn når et system svikter. Tillitsforventninger kan ifølge Rotter (referert i Kristiansen, 2005) defineres som relativt stabile personlighetstrekk, mens den personlige tilliten, slik Luhmann ser det, mangler denne mer varige karakteren: «Tillit presenteres som en form for beslutning der vurdering av risiko vil inngå som et aspekt ved beslutningen» (Luhmann, sitert i Kristiansen, 2005, s. 92). Luhmann er ifølge Kristiansen (2005) først og fremst en systemorientert tenker, som gjerne blander personorienterte begreper som individer og mennesker inn i disse analysene.

Oppmerksomheten omkring risiko, og oppfattelsen av risiko som et fenomen, blir av Baumann (referert i Kristiansen, 2005) satt i sammenheng med en moderne forestillingsverden der forestillingen om menneskets væren i verden får karakter av et spill, eller en lek. Risikoen er i en viss grad forbundet med fare, og det er ingen klar avgrensning mellom sikkerhet og fare eller suksess eller nederlag (Kristiansen, 2005, s. 93). Spilleren, eller aktøren er på offensiven, og dennes iakttagelser og refleksjoner tilknyttet situasjonen er det avgjørende, ikke relasjonen eller hva som blir gjort med spilleren.

For Kristiansen er det individet som fremstår som den mest adekvate størrelsen å tenke tillit ut fra: «Individet og individets egne iakttagelser og vurderinger vil være det naturlige utgangspunktet for drøftingene av tillit – ikke relasjonen» (Kristiansen, 2005, s. 97). Andre,

f.eks. Buber (referert i Kristiansen, 2005) vil hevde at det er relasjonen som utgjør den naturlige innfallsvinkelen til drøftingen av tillit.

Biesta (2014) argumenterer for at ekte tillit er betingelsesløs og uten grunnlag for gjengjeldelse: Den innebærer alltid en ubetinget risiko, «slik alle foreldre vet at barna finner sine egne veier og kommer ut av kontroll, og at ting ikke blir som foreldrene hadde planlagt» (Caputo, sitert i Biesta, 2014, s. 37). All utdanning innebærer alltid en risiko, fordi det handler om møter mellom mennesker: «Risikoen er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild» (Biesta, 2014, s. 23). Denne henvisningen er hentet fra W.B. Yeats, og tittelen *Å tenne en ild* står som overskrift på en bok (Bøhn, 1997) om steinerskolenes læreplan fra 1992.

Om risikoen i utdanningen argumenterer Biesta for at elevene kun blir til aktive og ansvarlige subjekter, hvis risikomomenter får tilgang i undervisningen: «Hvis man bare krever at utdanningen skal være sterk, forutsigbar og risikofri, og betrakter ethvert avvik fra dette målet som et problem som må løses, undergraver man derfor poenget med utdanning» (Biesta, 2014, s. 25).

Risiko betyr ikke i denne sammenheng at til eksempel lærere ikke har gode nok kvalifikasjoner, eller at elevene kan mislykkes fordi de ikke jobber hardt nok, men: «Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2014, s. 23). Utdannelsen er en prosess som bidrar til dannelsen av en slik subjektivitet; subjektiviteten blir en hendelse som forutsetter risiko.

Kommunikasjon som muntlig, skriftlig og nonverbal aktivitet utforskes av Biesta som en del av denne risikovurderingen:

Kommunikasjon mellom levende mennesker dreier seg [nemlig] ikke om overføring av informasjon fra ett sinn til et annet, men snarere om en prosess preget av mening og tolkning. Det er en radikalt åpen og ubestemt prosess – og dermed også en svak og risikabel prosess (Biesta, 2014, s. 48).

Kommunikasjon som handling har selvfølgelig mange andre aspekter enn risiko. Dewey åpner et kapittel i sin bok *Experience and Nature* (sitert i Biesta, 2014, s. 48) ved å hevde at «av alle forehavender er kommunikasjon det vakreste». Kommunikasjonsbegrepet hos Dewey innebærer en praktisk, åpen, fruktbar og kreativ prosess, der noe lages i fellesskap (Biesta,



2014). Man kan tenke at denne prosessen, foruten risikoen, også inneholder tilliten som en reel faktor.

## 2.5. Kunstfagenes betydning i utdanningen

I dette delkapitlet presenterer jeg utvalgte deler av to omfattende rapporter, som omhandler kunstundervisning og kunstfag i skolen. Den første er «Art for Arts Sake?» (2013), utgitt av OECD (Organisation for Economic Co- Operation and Development)s senter for pedagogisk forskning og innovasjon, og ført i pennen av Winner, Goldstein og Vincent-Lancrin. Den andre er et globalt forskningskompendium om kunstfagenes betydning i utdanningen, på oppdrag av UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). Tittelen er «Wow-Faktoren» (2008) og er skrevet av prof. Anne Bamford.

«Art for Arts Sake?» har som mål å undersøke betydningen av kunstundervisning i forhold til nødvendige ferdigheter i det 21. århundrets globale, kunnskapsbaserte økonomier og samfunn (Winner et al., 2013, s. 3). Disse ferdighetene blir omtalt som bl.a. kritisk og kreativ tenkning, motivasjon, selvtillit, fantasi, kommunikasjon og samarbeid. Spørsmål blir stilt om kunstundervisning kan ha positiv innvirkning på følgende tre sett av «innovasjonsferdigheter»: tekniske ferdigheter, ferdigheter innen tenkning og kreativitet, og karakter - oppførsel og sosiale ferdigheter (2013, s. 17).

Den andre rapporten; «Wow-faktoren» er den første omfattende analysen av forskningsbasert casestudier fra ulike deler av verden, og har som mål å legge en standard for kvaliteten på kunstfagrike utdanningsprogrammer, slik at verdens barn «fullt ut vil få det de er berettiget til, utdanningsmessig og kunstfaglig» (Bamford, 2008, s. 13).

Deretter vil jeg kort presentere to studier som omhandler dans i skolen og dansens danningspotensial. Den første er skrevet av Lundquist (2010): Dans i skolen: Om genus, kropp och uttrykk. Den andre er en masteroppgave av Amundsen (2012): En uventet hendelse: Om dansens danningspotensial. Til slutt ser jeg på lærerens fagkvalifikasjoner i kunstundervisningen.

### 2.5.1. *Art for Arts Sake?*

Ifølge Winner et al. (2013, s. 21) mener de fleste mennesker, inkludert politikere, at kunstundervisning fostrer kreativitet og sannsynligvis andre ferdigheter og holdninger som medvirker til innovasjon. Kunstens forsvarere, som er redde for at kunstundervisningen står på spill, hevder ofte at den kan ha innflytelse på ikke-kunstneriske ferdigheter. Forfatterne har gjort en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning på kunstundervisning siden 1950, og på følgende språk: Tysk, engelsk, finsk, fransk, nederlandsk, italiensk, japansk, koreansk, portugisisk, spansk og svensk. I det følgende vil jeg presentere rapportens funn vedrørende danseundervisning i skolen, integrert danseundervisning (der dans blir brukt for å underbygge akademiske fag) og i dansegrupper utenfor skolen, og hvilken betydning denne undervisningen har for utvikling av akademiske eller kognitive ferdigheter, ferdigheter innen kreativitet og tenkning, og til slutt sosiale ferdigheter.

Aller først legges det til grunn at forskning på kunstfag i skolen utgjør bare en ørliten del av det totale pedagogiske forskningsområdet. Resultatet av denne systematiske, kvantitative gjennomgangen av eksisterende undersøkelser, viste bare totalt 510 studier hvor 39 ulike resultat (outcomes) ble forsket på; det gir et gjennomsnitt på 13 studier pr. resultat (Winner et al., 2013, s. 256). Forskningen som kom i betraktning skulle ha sammenheng (consistent) og nok «statistisk kraft» (Winner et al., 2013, s. 17) til å kunne generalisere, og når det gjaldt danseundervisning var det ofte bare et par studier som holdt denne standarden.

Ifølge rapporten finnes det derfor bare en liten mengde bevis for at danseundervisning har noe kognitivt utbytte, og disse finnes på det visuelt-romlige området (2013, s. 175). Når det gjelder utbytte av danseundervisning i forhold til generell akademisk kompetanse finnes det bare to studier; den ene viser positivt resultat for utbytte, og den andre viser negativt resultat (2013, s. 177). Studien viser imidlertid at danseundervisning kan gi positiv effekt på ferdigheter som kritisk tenkning og problemløsning, åpenhet, analytiske ferdigheter og nysgjerrighet, i tillegg til en betydelig kraft til å løse egne kroppslige problem (2013, s. 180).

Når det gjelder det kreative utbyttet av kunstundervisning, så gjorde forskerne noen overraskende funn: det fantes lite bevis på sammenhengen mellom bildende kunst og kreativitet. Bevisene for sammenhengen mellom kreativitet og kunst lå i teater – og danseundervisningen (2013, s. 196).

Kan kunstundervisning styrke elevenes akademiske motivasjon? Studier viser (2013, s. 201) at elever som deltar i kunstneriske klasser har høy motivasjon der, og at studenter som studerer kunst tenderer til å ha høyere motivasjon for akademiske fag enn de som ikke studerer kunstfag. Studiene kan allikevel ikke konkludere med at øvelser i kunstfag forårsaker en lengsel etter akademiske fag. Det finnes heller ingen bevis for at kunstfag hindrer drop-outs i videregående (2013, s. 203).

Hvorvidt kunstundervisning stimulerer hjerneutviklingen, så er svaret ja, fordi all læring skaper forandring i hjernen (2013, s. 244). Hvis man interesserer seg for spørsmålet om overføring (transfer), så kan man spørre seg om kunstundervisning forandrer hjernen slik at den muliggjør annen type læring og fremmer såkalte ikke-kunstneriske ferdigheter.

Gjennomgående for forskningsfunn i denne rapporten er at det særlig innen danseforskning finnes for få studier til at man kan bevise noe som helst. Antall studier er for få til at man kan trekke noen endelige konklusjoner eller lage noen statistikk. Den kvantitative forskningsmetoden og den kvantitative analysen ser ut til å ha usikre vilkår der den opererer alene i et kunstfelt som ikke så lett lar seg måle gjennom sammenlignende (correlational) eller kvasi-eksperimentelle studier. Vanskelighetene med å måle ferdigheter som kreativitet og kritisk tenkning, eller personlige og sosiale evner, sammen med det lave volumet av tilgjengelige studier, er ifølge forfatterne av rapporten (2013, s. 256) en særdeles god grunn for videre forskning, der man bl. a. ser på egnede metoder for å forske innen kunstfag.

Hovedkonklusjonen på denne omfattende rapporten er at kunstundervisning har størst betydning for den enkelte elevs «artistic habits of mind» (2013, s. 19). Med «kunstneriske tenke-vaner» [min oversettelse] forstås ikke bare beherskelse av håndverk og ulike teknikker, men også «ferdigheter som nær (close) observasjon, forutseenhet (envisioning), utholdenhet, uttrykk, samarbeid og refleksjon – ferdigheter innenfor tenkning, kreativitet og sosial kompetanse som blir utviklet innenfor kunsten» (Winner et al., 2013, s. 20).

### 2.5.2. *Wow – faktoren*

Begrepet wow-faktoren innenfor utdanning var ifølge Bamford (2008) et begrep som dukket opp i de kvalitative kommentarene i spørreundersøkelsene. Begrepet ble tatt i bruk i

betydningen begeistring og uventede resultater, og inneholder «en potent kraft som holdt lærere, kunstnere og barna i gang i kunstprogrammene» (Bamford, 2008, s. 18).

Dette UNESCO-prosjektet erkjente at en kvantitativ analyse bare delvis kunne gi en forståelse for kunstfagenes betydning i utdanningen. Derfor brukte de utvalgte casestudier av kunstfagrike programmer i over 35 land for å gi eksempler på enkelte problemstillinger (Bamford, 2008, s. 9). Det er altså brukt både meta-analyser av statistisk nøkkelinformasjon (2008, s. 25) og kvalitative forskningsmetoder for å finne tema som kunne danne mønstre.

De viktigste funnene fra undersøkelsen følger under:

- Kunstfag er en del av utdanningspolitikken i nesten alle land i verden, selv om det kan være et gap mellom politisk retorikk om kunstfag og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen.
- Det er forskjell på hva som kan kalles kunstutdanning (f.eks. undervisning i de skjønne kunster, musikk, dans, drama, kunsthåndverk osv.) og utdanning gjennom kunstfaglige aktiviteter (altså bruk av kunsten som pedagogisk verktøy i andre fag).
- Kunstutdanning har innflytelse på barnet, på undervisnings- og læringsmiljøet, og på samfunnet.
- Kunstutdanning av høy kvalitet har klare fordeler for barnas helse og sosiokulturelle velferd.
- Utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i undervisningen i hele pensum – altså utdanning gjennom kunstfag- får økte akademiske prestasjoner, redusert uvilje mot skolen og fremmer positiv kognitiv overføring. Dette betinger programmer av høy kvalitet. (Program av dårlig kvalitet hemmer aktivt de fordelene som var tydelige i programmer av god kvalitet).
- Det er en forutsetning for kunstutdanning av høy kvalitet at lærerne har høy kunstfaglig utdannelse. (Bamford, 2008, s. 11)

Hvilken rolle spiller kunstfag egentlig i skolen? Rapporten avslører at det finnes et gap mellom det å inkludere kunstfag som en del av utdannelsen; dvs. vedtatte rammeverk, og kvaliteten på den undervisningen barna faktisk får (se over). Det gjøres global kontroll og rapportering på utdanningsstandarder innen lese- og skriveferdigheter, matematikk, naturvitenskap og IKT, men dette omfatter ikke kunst – og kulturopplevelser som barna får. (Bamford, 2008, s. 86). Hvorfor føres det ikke tilstrekkelig tilsyn med kvaliteten på

kunstfaglige programmer? Svaret kan være manglende forskning over tid, sammen med utfordringer knyttet til standarden vedrørende kvalitet: «Kvaliteten på en fullkommen - eller til og med adekvat – kunstfaglig utdanning har kommet dårlig til uttrykk i litteraturen» (Bamford, 2008, s. 88).

«God kvalitet» (2008, s. 86) i kunstfaglig utdanning defineres som den gjennomføringen som bekreftes å gi høy verdi, også med hensyn til ferdigheter, innstilling og fremkalt prestasjonsevne. Dewey beskriver kvalitet som noe som kjennetegnes av «forhøyet vitalitet», og som innebærer «aktivt og våkent samkvem med verden: på sitt høyeste innebærer det en fullstendig tolkning av selvet, samt av de objekter og hendelser som er i verden» (sitert i Bamford, 2008, s. 87). Ifølge Kissick (1993: 27) er kvalitet først og fremst en ide, og «dens kriterier er mottagelige for innflytelse innenfra ethvert samfunn» (sitert i Bamford, 2008, s. 87).

Rapporten viser at vellykkede kunstfagrike programmer tydelig er tilstede i casestudiene hos et mangfold av kunstfaglige pedagoger og kunstnere, innenfor det store spekteret som denne undersøkelsen omfatter. Noen egenskaper ved kunstfaglig utdanning dannet tydelige mønstre, særlig gjaldt det ensartetheten innenfor kvalitetsbegrepet. Slik ble det mulig å utarbeide en detaljert og omfattende liste over egenskaper som kjennetegnet kunstfaglig utdanning av god kvalitet.

Utdanningsprogrammer av høy kvalitet i og gjennom kunst kjennetegnes ved følgende strukturelle og metodologiske egenskaper:

- Aktivt partnerskap mellom skoler og kunstfaglige organisasjoner og mellom lærere, kunstnere og samfunnet
- Delt ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering, og evaluering
- Muligheter for offentlig framføring, utstilling og/eller presentasjon
- En kombinasjon av utvikling innenfor spesifikke kunstformer (utdanning i kunstfag) med kunstneriske og kreative tilnæringsmåter til læring (utdanning gjennom kunstfag)
- Tiltak for kritisk refleksjon, problemløsning og det å ta risiko
- Vekt på samarbeid
- En inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn

- Detaljerte strategier for bedømming og rapportering av barns læring, erfaringer og utvikling
- Kontinuerlig faglig opplæring for lærere, kunstnere og samfunnet
- Fleksible skolestrukturer og overkommelige grenser mellom skole og samfunn.  
(Bamford, 2008, s. 88, 89)

I drøftingskapitlet ser jeg nærmere på noen av disse kriteriene, i sammenheng med egne forskningsfunn fra intervjuene.

### 2.5.3. Dansens danningspotensial

Som beskrevet over finnes det ikke mye forskningslitteratur om dans og dansens betydning i undervisningen. I en skandinavisk litteraturoversikt, utarbeidet på oppdrag av den såkalte Ekspertgruppa for kunst og kultur i skolen (Birkeland, 2014) ved Høgskolen Stord/Haugesund, vil jeg trekke frem to studier som har relevans for min oppgave.

Den første er skrevet av Lindquist (2010) og omhandler dans i skolen med henblikk på genus (kjønn), kropp og uttrykk. Ifølge Lindquist (2010, s. 20) beskriver forskere ofte dansen som et feminint kodet fag, med overveiende majoritet av kvinnelige danselærere og utøvere. Kvinnedominansen anses å være en årsak til dansens marginaliserte stilling i skolen, og homofobi angis som en av årsakene til at så få gutter velger dansen. Utfordringen for danselæreren er ifølge Lindquist å gi en variert danseundervisning, i tillegg til å arbeide med ulike stilarter for å gi et alternativ til et kjønnsstereotypet bevegelsesmønsteret i for eksempel tradisjonelle danser.

Med begrepet kropp viser Lindquist (2010) til den fysiske kroppen med dens anatomi, fysiologi og ulike bevegelsesmuligheter. Kroppen er dansens instrument, og disiplineres gjennom øvelse. Kroppen blir objekt gjennom dansen, ved at den blir sett på og vurdert av et publikum. Tradisjonelle dansesaler har heldekkende speil på minst en side av rommet, slik at danseren stadig konfronteres med sin egen kropp. Stereotype bilder av hvordan en danser skal se ut, finnes gjerne innprentet i vår bevissthet. Motsatt vil det å lytte til kroppen innenfra, gjennom pust og følelser, gi en forsterket opplevelse av kroppen som bolig for en annen type bevissthet; at den opphever dualismen mellom kropp og bevissthet (2010, s. 34).

Dans er en uttrykksform og ikke-verbal kommunikasjon mellom utøverne, og mellom deltagerne og publikum (Lindquist, 2010). Ulike erfaringer og følelser som glede, lyst, aggresjon og smerte kan være tilstede i uttrykket. Dansen kan formidle budskapet om kroppen som tekst, gjennom et helt register av uttrykksmuligheter, dvs. at man kan spille på instrumentet gjennom hele registeret av følelser.

Barn og unges opplevelser av egen dans handler ifølge Lindquist (2010) om den egne selvfølelsen: Det er morsomt og sosialt og man blir kjent med hverandre på en særlig måte og får tillit til hverandre. Ulempen er at man må samarbeide med dem man ikke liker eller ikke fungerer sammen med. Elevene synes det er morsomt å lage egen koreografi, og det å bevege seg istedenfor å sitte stille på skolebenken er positivt. Bevegelsene gir energi og virker avstressende, og barna får en positiv opplevelse av oppmerksomhet og fokusering på her og nå. Bond og Stinson (sitert i Lundquist, 2010, s. 35) sier det finnes mange indikasjoner på at barn og unge opplever seg selv som «virkelige» gjennom dansen; «a real self» eller «an inner self» eller til og med «a transformed self»; en man ikke vanligvis viser til andre og som hittil var ukjent også for en selv.

Den andre dansestudien som har relevans for min oppgave, er en pedagogisk filosofisk studie av dansens dannelsespotensial (Amundsen, 2012). Amundsen argumenterer for at dannelsespotensialet gjennom dans består av flere muligheter: For det første gir mangfoldet av de spesifikke erfaringene gjennom dansen mulighet for dannelse. For det andre foregår dannelse gjennom fellesskapet som skapes gjennom dansen. Det tredje aspektet i dannelsespotensialet for dansen, er ifølge Amundsen (2012) det å kunne forstå en annerledeshet og kunne føle seg hjemme i det fremmede.

I det neste avsnittet gjør jeg et overblikk over lærernes utdanning innen kunstfag. Først et generelt overblikk over kunstfaglærernes kompetanse, før jeg går inn på det aktuelle for denne oppgaven; nemlig eurytmipedagogens utdanning.

#### 2.5.4. Lærerens kvalifikasjoner

Lærerne spiller en vesentlig rolle i gjennomføringen av kunstfaglig utdanning hos elevene. (Bamford, 2008). Det viser seg at kunstfaglig utdanning gjerne får lite ressurser sammenlignet med andre områder i den generelle utdanningen, men «motivert og kreativt personale kan

kompensere mangelfulle ressurser i programmene og likevel skape kvalitetsresultater» (Bamford, 2008, s. 73). Man bør allikevel ikke bruke lærernes oppfinnsomhet som unnskyldning for underfinansiering av kunstfag.

Man skulle ikke behøve å betrakte kunstfaglig utdanning av høy kvalitet som noe «ekstra» i skolene, men heller se på det som selve kjernen i en effektiv, engasjerende og vellykket utdanning. Ved hjelp av kulturbasert og kunstfaglig utdanning kan skolene utvikle elever med selvtillit. Elever med kritisk sans og motivasjon, elever som kan bidra til kulturell rikdom og kreativ kapital for landet. (Bamford, 2008, s. 16)

Rapporten viser at 85% av kunstfaglig undervisning på barnetrinnet gjøres av allmennlærere med begrenset kunstfaglig utdanning (Bamford, 2008, s. 75). 54% av allmennlærerne har fått mindre enn tre måneder av opplæring innenfor kunstfaglig utdanning. Ikke sjelden har disse ofte begrenset tiltro til egne evner i kunstfag.

På ungdomstrinnet er det høyere andel kunstfaglærere; dvs. lærere som hovedsakelig underviser i kunstfag: 81%. Lærerutdanningen for spesiallærere i kunstfag har i 80% av tilfellene mer enn ett års opplæring. Allikevel er det 15% av disse kunstfaglærere som har mindre enn tre måneder eller ingen opplæring, noe som ifølge Bamford (2008) er bekymringsfullt.

For denne oppgavens vedkommende, er det av stor betydning hvilken kunstfaglig utdanning eurytmipedagogene har. Det finnes pr. i dag 41 godkjente eurytmihøyskoler over hele verden med et utdanningsforløp på 4 år heltid, eller 6 – 7 år deltid. I Norge finnes det for tiden ingen godkjent eurytmiutdanning, etter at Den norske Eurytmihøyskole måtte legge ned sin virksomhet i juni 2015, grunnet for få studenter. Faget kan stå i fare for å forsvinne fra skolene, og det er en stor bekymring vedrørende fagets fremtid. Et forslag går ut på at allmennlærere med ekstra fordypning i eurytmi kan kvalifisere til noe undervisning i faget på barnetrinnet. Et annet spørsmål er om allmennlærere med en årsenhet i eurytmi kan kvalifisere for det samme.

Eurytmistforbundet i Norge er klinkende klare i sine tilsvarende svar: Årsmøtet 2016 gikk enstemmig inn for kravet om at eurytmipedagoger minimum må ha en BA i faget; dvs. en fireårig fulltidsutdanning, eller 6 – 7 år deltidsutdanning. Dette er helhjertet støttet av kunstseksjonen ved Goetheanum, Schweiz, ved prof. Dr. Stefan Hasler, som var til stede ved årsmøtet i Norge. Eurytmistene i Norge firer ikke på kvalitetskriteriene for en fullverdig



eurytmiutdannelse, og foreslår at norske studenter reiser til utlandet og tar sin utdanning ved en av verdens 41 kvalifiserte eurytmihøyskoler, for siden å kunne vende tilbake for å undervise i eurytmifaget her hjemme.

Fagkvalifikasjoner av god kvalitet er altså en viktig forutsetning for kunstundervisning av høy kvalitet. Hvilke andre kriterier bør ligge til grunn for å være en god lærer? Ifølge van Manen (1993) bør en god pedagog være i besittelse av *pedagogisk takt*. Begrepet takt innbefatter gjerne følsomhet, «en oppmerksom, årvåken, lydhør, fintfølelse oppfatningsevne» (van Manen, 1993, s. 113). En taktfull person må være sterk, fordi takt kan kreve åpenhjertighet, direkte og utvetydig tale når situasjonen krever det: «Takt er alltid oppriktig og sannferdig, aldri løgnaktig eller villedende» (van Manen, 1993, s. 113). Pedagogisk takt ovenfor en elev kan vise seg i så forskjellige uttrykk som tilbakeholdenhet, åpenhet, innlevelse, umerkelig innflytelse, trygghet og improvisasjon. Gjennom tale og taushet, blick og bevegelser kan pedagogen skape en atmosfære av omsorg og engasjement. Når en lærer handler ut fra pedagogisk takt, vil han eller hun «verne om den enkeltes personlige rom, beskytte sårbare områder, gripe inn når noen har det vondt, reparere når noe har gått i stykker, styrke det gode, fremme det unike og støtte den personlige vekst og utvikling» (van Manen, 1993, s. 145).

Ofte vil læreren ha behov for å improvisere i situasjoner som oppstår i timene, eller med van Manens ord: Ta situasjoner «på sparket». Elevgruppen varierer, læreren er aldri den samme, stemningen er annerledes og tiden er en annen. Pedagogisk takt er ifølge van Manen (1993, s. 165) ferdigheter som gjør læreren i stand til å håndtere skiftende og foranderlige situasjoner. Evnen til å se pedagogiske muligheter i uventede situasjoner, og kunne forvandle risiko eller motsatt: tilsynelatende ubetydelige hendelser til noe pedagogisk verdifullt, innebærer en omtenkksomhet i den pedagogiske relasjonen med elevene. Denne omtenkksomheten, eller pedagogiske takten, kan ses på som en videreføring av den tidligere omtalte tilliten og tillitsrelasjoner i undervisningen. Tillit til en person og til klasse miljøet er ifølge Kristiansen (2005, s. 177) grunnleggende for at det skal kunne foregå undervisningsprosesser som inkluderer endringer av personlig art. Utvikling av det unge mennesket betinger en nødvendig tillitsrelasjon til læreren, som gjør seg fortjent til denne ved utøvelsen av pedagogisk omtenkksomhet ovenfor elevene.

## 2.6. Eurytmi som kunstfag

Eurytmi som scenekunst oppsto i årene 1911 – 1912, som et svar på modernismens fremvekst i store deler av kunstverden (Schjønby, 2001). Rudolf Steiner, østerriksk filosof, Goetheforsker og kunstner, var en av dem som fikk spørsmålet om hvordan dansekunsten kunne fornyes, ut fra et helhetlig menneskebilde. Det var tiden for en mer kroppsvennlig holdning, og en søkte nye uttrykk. Rudolf Steiner ga anvisninger til den nye scenekunsten fra dens begynnelse og frem til 1924, altså til sammen i 12 år. Ifølge Steiner (1982) gjaldt de første anvisninger språket; hvordan man kunne danse ordet eller en tekst. Dette ble kalt lydeurytmi. Først senere kom anvisninger til musikk, såkalt toneurytmi.

Ordet eurytmi har sin opprinnelse i det greske eu-ryth-mos (Schjønby, 2001), og kan oversettes med velstemt, harmonisk eller skjønn rytme. ”Eurytmiens bevegelsesuttrykk er ytre gestaltning av indre opplevelse (bevegelse) som genereres fra musikk og språk” (Schjønby, 2001, s. 13).

Eurytmi som pedagogisk fag har sitt utspring i det kunstneriske, og siden den første Steinerskolen ble startet i 1919 (Steiner, 1986), ble eurytmifaget obligatorisk i Steinerskoler verden over. Øvelser og former som elevene gjør i eurytmitime, er alle overført fra den kunstneriske eurytmien. Når elevene ”gjør eurytmi” betyr det kort og godt at de utøver kunstarten eurytmi.

Steiner argumenterte sterkt for at eurytmifaget først og fremst er et kunstnerisk fag. Eurytmi som skolefag springer ut av den kunstneriske eurytmien, og må aldri bli noe spesielt eller vesensforskjellig fra den. ”Nettopp når det gjelder eurytmien har vi anledning til å føye et *rent* kunstnerisk element inn i den menneskelige kultur” (Steiner, 1986, s. 160). Steiner var motstander av enhver form for pedagogisk tilrettelagte påfunn: Det skulle ikke lages noen spesiell form for gymnastikk eller rytmikk tilpasset skolebruk, det var det levende kunstneriske som skulle hentes inn i skolen.

Når det allikevel tales og skrives om en pedagogisk eurytmi, finnes det øvelser og et innhold som tilsvarer barna og de unges aldersmessige utvikling, utarbeidet i nært samsvar med den øvrige læreplanen. Dette står på ingen måte i motsetning til formålet for eurytmiundervisningen, som på 10.trinn bl. a. har dette perspektivet: «Elevene skal ha erfaring med en mangfoldig anvendelse av grunnelementer i tone- og lydeurytmi, som kan

stimulere til kreativitet og forståelse for kunstnerisk variasjon og nyskaping» (Læreplan for steinerskolene, 2007, s. 70).

### 2.6.1. Kroppen som instrument for bevegelse

Innenfor Steiners filosofi inngår kroppsbegrepet som en del av helheten legeme, sjel og ånd. Ifølge Steiner (2008) har mennesket både en fysisk, sjelelig og åndelig eksistens. Steiner ser på kroppen, eller legemet, som foruten det fysiske også er bærer av sjelelige og åndelige prinsipper. Det er hos Steiner ingen motsetning mellom legeme (kropp) og sjel, fordi kroppens rytmiske system; åndedrett og puls, er knyttet til sjelelige fenomener som fornemmelser, følelser, fornuft og bevissthet. Menneskets brystregion, med hjertet som sentrum, er både av kroppslig og sjelelig substans.

Viljen hos mennesket er ifølge Steiner (1980) på samme måte knyttet til både det kroppslige og sjelelige. Det fysiske grunnlaget for viljen ligger i menneskets lemmeorganisasjon; dvs. i armer og bein, mens impulsen til viljehandlinger og initiativ, ser Steiner som en sjelelig foreteelse. Eurytmibevegelser omtaler han som «besjelede turnbevegelser» (Steiner, 1980, s. 156) fordi viljen, som en del av sjelen, alltid er tilstede i disse bevegelsene. Viljen blir gjennom eurytmiske bevegelser gjennomstrømmet av følelser, og «den besjelede bevegelseskunsten eurytmi vil virkelig gjøre hele mennesket viljesterkt» (Steiner, 1980, s.164).

Helt på linje med dagens dansere ser Steiner på kroppen som *instrumentet* for bevegelsene. I eurytmibevegelsene er kroppen instrument for *synlig sang*, og *synlig tale*, og det er hele mennesket som kropp, sjel og ånd, som kommer til uttrykk gjennom eurytmien (Steiner, 1980, s. 241). Kroppen er grunnlaget og den fysiske forutsetningen for eurytmien, men kroppen kan ikke utføre eurytmibevegelser alene; den står alltid i intim sammenheng med det sjelelige, gjennom tanke, følelse og vilje, og det åndelige.

Det åndelige aspektet i Steiners menneskesyn kan beskrives som noe vesensfylt, og som dimensjoner i menneskets indre (Schjønby, 2001). Det åndelige er en forutsetning for det materielle, og går ut over tid og rom. Ifølge Steiner kan mennesket erfare det åndelige gjennom imaginasjon (billeddannelse), inspirasjon (begeistring) og intuisjon (sannhetens øyeblikk).

Steiners menneskebilde er uhyre omfattende og vil langt overskride rammene for denne oppgaven. Foruten hovedinndelingen av menneskets organisasjon i kropp, sjel og ånd, som vist ovenfor, er kroppsbegrepet differensiert i forskjellige nivåer. Det er særlig ett nivå av begrepet kropp, eller legeme, som har stor betydning for eurytmien, og det er livslegemet, formkraftlegemet eller eterlegemet. Dette legemet er tett knyttet til den fysiske kroppen, og kan forklares som det levendes struktur og energier, eller det som kort og godt gir kroppen liv og form (Steiner, 1975).

Denne måten å betrakte kroppen på, er en del av det menneskebildet som eurytmien er tuftet på. Det synes helt klart at en rent materialistisk kroppsforståelse vil være mangelfull i denne forbindelse. Kroppen som grunnlag for de eurytmiske bevegelser må derfor forstås utfra et utvidet kroppsbegrep, der mennesket gjennom kroppens bevegelser bevisst tar opp i seg perspektiver som går utover det rent fysisk-materielle. Eurytmi er derfor noe annet enn dans, noe annet enn mime, og noe annet enn teater. Mennesket kan ved hjelp av eurytmiens muligheter, gjøre seg til instrument for det talte ordet og sangen; hun kan synliggjøre språket og musikken, i et variert og betydningsfullt bevegelsesuttrykk (Steiner, 1980, s. 241).

I neste avsnitt vil jeg løfte frem filosofen Merleau-Ponty og hans kroppsbegrep, og hvordan han ser på den menneskelige kroppen som bærer av erfaringer om verden.

### 2.6.2. Kroppen som grunnlag for eksistens

Merleau-Ponty (2012) åpner for et kroppssyn og en kroppsforståelse der den kvalitative opplevelsen står i sentrum. Ifølge Schjønby kan hans filosofi utdype forståelsen av dans, og «gi en statusheving av kroppens uttrykk i kunsten» (Schjønby, 2001, s. 32).

Kroppsbegrepet hos Merleau-Ponty er omfattende, og kroppen blir sett på som grunnleggende for opplevelsen av eksistens. Det er først og fremst gjennom sansene at menneskekroppen har dette eksistensielle forholdet til verden. Mennesket er subjektet i sansningen, og opplevelser og erfaringer foregår, ifølge Merleau-Ponty (2012, s. 251) først og fremst gjennom sansene, ikke gjennom tanken.

Merleau-Pontys menneskeforståelse er på denne måten basert på sanseerfaringer, nærvær og opplevelser (Schjønby, 2001). Kroppen er uttrykk og språk, idet vi snakker, erkjenner og opplever (Merleau-Ponty, 2012, s. 214). Helheten i sanseerfaringene er det viktige, ikke en

sammenstilling av enkelte sansedata. Flere sanser er som regel aktive samtidig, det gjelder for synssansen og de fleste andre sanser. Schjønby omtaler *sansenes synestesi* (2001, s. 35) som en viktig forståelse for Merleau-Pontys sanseforståelse; dvs. at sansene kan gå over i hverandre. Som eksempel nevner hun: «At lyder eller toner har fargespråk, at fargene kan erfares som intensitet, passivitet, varme, kulde, og at bevegelsene blir uttrykk for fargens intensjon, finnes som en forståelsesmåte innenfor Merleau-Pontys teorier» (Schjønby, 2001, s. 35).

### 2.6.3. Kropp og følelser i bevegelse

Merleau-Ponty (referert i Schjønby, 2001) hevder at bevegelsens intensjon er tilstede gjennom hele bevegelsen; fra begynnelsen, gjennom handlingen og til målet. Steiner (2008) omtaler denne intensjonen som bevegelsens viljeimpuls. Intensjonen, eller viljeimpulsen, kan sanses av andre mennesker, og regnes som avgjørende for hvordan bevegelsen oppfattes. Intensjonen griper ifølge Schjønby (2001) både kropp og sjel. I eurytmien er bevegelsens intensjon avgjørende for hvordan en gruppe elever kan begynne, gjennomføre og avslutte en eurytmiøvelse samtidig og i samspill med hverandre. Intensjonen, eller viljeimpulsen i bevegelsene kan være svake eller sterke, noe som vil påvirke samspillet og det sceniske uttrykket

I tillegg til intensjon er gestus og gestikk grunnleggende begrep i Merleau-Pontys kropps- og bevegelsesforståelse (Schjønby, 2001). Gester er følelser som til eksempel raseri, fortvilelse, latter og sorg, og deres mening gripes av den som betrakter dem; ikke intellektuelt, men rent kroppslig. Gestene blir en del av språket, og samtidig bærere av kroppsspråket; et grunnleggende uttrykksmiddel i all scenekunst.

Steiner omtaler i tillegg andre type gester innenfor området for kroppsspråket, nemlig setningen, ordet og ned til den minste lyd; vokaler og konsonanter. Eurytmi er som bevegelse et språk og uttrykk for den menneskelige sjelen (Steiner, 1985), eller sagt med andre ord: «Eurytmiens kunstmiddel er besjelet bevegelse, og kan forstås innenfor rammen av bevegelsens intensjon og det gestiske. Gestus blir besjelet bevegelse» (Schjønby, 2001, s. 44).

Eurytmisk bevegelse er altså besjelet bevegelse, og rommer et ubegrenset spekter av uttrykk fra den enkelte lyd, gjennom ord og ordbevegelser til hele setninger i dikt, prosa, eventyr og all slags drama. Stemninger og sjelelige tilstander i dikt og drama kan inneholde motsetninger som inderlighet og fortvilelse, grådighet og glede, og det følelsesmessige i språket har ingen begrensninger. Ulike tolkninger av en tekst kan gi ulike sceniske uttrykk, og det er nettopp i erfaringen med en mangfoldig anvendelse av grunnelementene, som «kan stimulere til kreativitet og forståelse for kunstnerisk variasjon og nyskaping» (Læreplan for steinerskolene, 2007).

Følelsenes betydning for det som skjer; følelsenes betydning for hendelsen og følelsenes betydning for bevisstheten er utførlig dokumentert av Damasio (1999), en av verdens ledende nevrospesialister. Hans ide er bl.a. at den menneskelige bevissthet er avhengig av følelser for å kunne skape noe i verden (1999, s. 314). Ifølge en rapport fra UNESCOs verdenskonferanse for kunst i opplæringen (Nymoens, 2006), legges det i skolen mer vekt på utvikling av de kognitive ferdighetene, enn de følelsesmessige prosessene, noe som vil få følger for barnas adferd (2006, s. 6). Damasio uttrykker stor bekymring for ensidig utvikling av kognitive ferdigheter, og hevder det kan føre til svekket moralsk adferd i samfunnet:

Følelsesmessig bearbeiding er en integrert del av beslutningsprosessene og virker som en vektor for de handlinger, tanker og ideer som etablerer refleksjon og vurderingsevne. Uten følelsesmessig involvering vil enhver handling, tanke eller beslutning være basert utelukkende på rasjonelle begreper. Sunn moralsk adferd, som er det som utgjør det faste grunnlaget i samfunnsborgeren, krever følelsesmessig deltagelse. (referert i Nymoens, 2006, s. 6)

Som et lite intermezzo i teksten går mine tanker til den dramatiske hendelsen i Norge 22. juli 2011, når jeg skriver dette. ABB gjennomførte de mest grusomme handlinger mot andre mennesker uten å fortrekke en mine, og forteller om en treningsmetode han benyttet som utelukker enhver følelsesmessig deltagelse. I lys av dette får følelsenes betydning for bevegelsene, og begrepene tillit og risiko i eurytmitimene og i møte med publikum, en ny omdreining.

#### 2.6.4. Møte med publikum

Elevene utarbeider ofte dikt eller musikkstykker i eurytmitimene, med armbevegelser og koreografi. Arbeidet munner gjerne ut i en elevforestilling, hvor elevene fremfører det de har gjort; et dikt eller musikkstykke, en stavøvelseskomposisjon eller en stum koreografi.

Publikum kan være andre klasser og lærere ved skolen, foreldre og venner, og andre.

Anledningen er ofte skolens markedsdager, konserter, avslutninger og andre små og store begivenheter i skolens liv. Scenene varierer fra skolens egne saler, til kirker og kulturhus i lokalsamfunnet. Høydepunktet for eurytmiundervisningen på ungdomstrinnet, i denne regionen, er den årlige Eurytmifestivalen for 10.klasser, som finner sted på Nesodden Steinerskole. Her møtes 10.klasser fra 6-8 ulike Steinerskoler og viser sitt eurytmiprogram for hverandre, med drakter og full scenebelysning. Det å kunne fremføre eurytmi på scenen, for et publikum, er en vesentlig del av eurytmifaget i Steinerskolen.

Hvilken rolle spiller publikum i en elevforestilling? Publikum kan være interessert eller uinteressert i det som foregår på scenen; noe som vil ha ulik virkning på utøverne. Er publikum negative eller synes forestillingen er kjedelig, vil det virke tilbake som stemning for utøverne på scenen. Stemningen mellom scene og sal er av stor betydning for alle forestillinger, inkludert elevforestillinger.

Som vist ovenfor, må det sceniske uttrykket ha en intensjon i bevegelsene i tillegg til gestene, eller kroppsspråket, som kan oppfattes og oppleves av et publikum. Publikum på sin side svarer med sine følelser og refleksjoner på det de mottar, og slik oppstår en slags syklisk tilstedeværelse mellom scene og sal. Denne gjensidige påvirkningen foregår hele tiden, så lenge forestillingen varer, og gjerne lenge etterpå. Man kan si at det foregår en ordløs kommunikasjon mellom utøvere og publikum. Kjernen i disse opplevelsene kan være den intense følelsen av øyeblikkets nærvær, som oppstår i møtet mellom utøverne på scenen og i salen.

Dette nærværet rommer noe mer enn vanlig tilstedeværelse; det innbefatter også en *deltagelse* i hendelsen. Det avgjørende her er kvaliteten på deltagelsen, og hvorvidt deltagelsen omfatter alle tilstedeværende. Ifølge Dewey (referert i Biesta, 2014, s. 55) kan en slik aktiv deltagelse hos alle involverte bidra til å omdanne perspektiv, eller bidra til endring. På bakgrunn av dette dannes en forståelse for at publikum, med sin aktive deltagelse i hendelsen, kan være med på å skape forestillingen på nytt hver gang.

### 2.6.5. Eurytmiforskning

Det finnes liten tradisjon for forskning innenfor eurytmipedagogikken, og derfor lite litteratur knyttet til denne forskningen. Jeg vil i det følgende presentere noe viktige bidrag i den forskningen som finnes, i tillegg til bokutgivelser. I Norge har vi først og fremst en norsk bokutgivelse av Schjønby (2001) om eurytmi som scenekunst. Schjønby er en viktig referanse til denne oppgaven, da hun foruten å introdusere nye grunnleggende begreper og sammenhenger til eurytmilitteraturen, har et gjennomført taltalende språk. I 2012 kom hennes doktoravhandling innen dansevitenskap på NTNU: Om bevegelse og uttrykk: Gestiske strukturer i tidligmodernistisk dans.

Tvedt (2013) har skrevet en masteroppgave om hvordan det er å undervise eurytmi i norske steinerskoler, der perspektivet er eurytmipedagogenes. Ved Alanus Hochschule Für Kunst und Gesellschaft, Tyskland, utga Hasler og Heinritz (2014) boken *Den eigenen Eurythmieunterricht erforschen*. Denne boken er et viktig bidrag til eurytmiforskningen innenfor pedagogikk, og en oppfølger i to bind er under utarbeidelse. Et storslaget bidrag til eurytmilitteraturen innen pedagogikk er også Daniels (2015) trebindsverk om eurytmi. Her tar jeg med *Übung macht den Meister* for 6. til 9. trinn, og for 10.klasse og videregående *Sein oder Nichtsein*. Aktuell for denne oppgaven er bind nr. 2, som bl.a. omhandler utviklingen av følelsene i årene 7 til 14, og den didaktiske bakgrunnen for at eurytmiundervisningen må inneholde to øvelsestimer pr. uke i disse årene. Videre tar Daniel for seg de ulike eurytmiske kunstmidlene for hvert år, i tillegg til at boken inneholder et vell av praktiske øvelser og gode råd.

En som har forsket på studenters opplevelse av dans, er Kranz (2014). *Students experiences of dance: A hermeneutic phenomenological study* omhandler 18-årige studenters opplevelser med bl. a. eurytmidans. Kranz problematiserer forskning rundt erfaringer i kunsten, fordi opplevde erfaringer (lived experience) er vanskelig å verbalisere. Kranz har derfor utviklet en metode basert på hermeneutisk fenomenologi og kunstbasert forskning (arts-based research: ABR). Tre ulike kunstneriske aktiviteter er inkludert i studien: Dans, poesi og billedkunst.

De viktigste funnene fra Kranz` forskning er at dans oppleves som veldig viktig for personlig utforskning og forvandling (personal exploration and transformation), og opplevelser som «å finne hjem», sikkerhet, frihet, autensitet, følelse av velvære og glede var beviselig tilstede hos alle deltagerne. I tillegg styrket dansen studentenes motivasjon for å møte utfordringer ellers i



livet, samt evnen til konsentrasjon. Opplevelsen av (eurytmi)dansen ble beskrevet som en «extraordinary state of mind» (Kranz, 2014, s. 4).

Da det, som nevnt ovenfor, ikke er utgitt så mye forskningslitteratur rundt eurytmifaget og ungdom, har jeg valgt å søke videre ut for å vise hva som finnes av nyere forskning omkring kunstfaglig opplæring i skolen. Når det gjelder ungdom og kunsterfaring i skolen, finnes det en omfattende og pågående forskning, fra høyskoler og universitet, til statlige departement og globale organisasjoner. Det gis ut en rekke bøker og artikler og det skrives avhandlinger om temaet. Dette er utførlig gjort rede for ovenfor.

## 2.7. Begrepsrammeverk

Utgangspunktet for det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er studiens forskningsspørsmål: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene på ungdomstrinnet med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger? Hvilke kompetanser kan elevene utvikle, med bakgrunn i disse erfaringene?*

Rammeverket er utledet av mulighetene for å besvare disse spørsmålene, gjennom ideer, teorier og begreper fra litteraturkapittelet på den ene siden, supplert gjennom begreper fra intervjuundersøkelsen av elevene på den andre siden. Dannelse og kompetanse er begreper fra teorien, mens bevegelse, kropp og følelser er begreper elevene brukte mye. Livsmestring kommer fra Ludvigsen-utvalget (2015), som konkret forslag til et nytt fagområde. Til sammen danner disse begrepene begrepsrammeverket for oppgaven:

*Dannelse og Kompetanse, Bevegelse/kropp/følelser, Livsmestring.*

Hvilken forbindelse er det mellom disse begrepene i rammeverket? Begrepene står i et visst forhold til hverandre, og noen påvirker hverandre gjensidig. Dannelse som teori og begrep kan plasseres som utgangspunkt gjennom sin omfattende ide, formulert som oppdrag i den generelle delen av læreplanen og som inspirasjon for studien. Dannelse er den pågående prosess som foregår mellom mennesker og samfunn, spesifikt for denne oppgaven i et skolesamfunn, gjennom all undervisning og samvær. Dannelse blir på denne måten det overordnede perspektivet, som utleder de neste.

Kompetansebegrepet er konkretisering av dannelseselementer på detaljnivå. Kompetanse kan knyttes til begrepet bevegelse, og bli til en bevegelseskompetanse; videre til kroppsbegrepet og uttrykke kunnskap knyttet til kropp, og utvikles til emosjonell kompetanse i sammenheng med følelser. Kompetansebegrepet brukes om et mangfold av ferdigheter, og «henger sammen» med verdigrunnet i skolen, ifølge Fag-Fordypning-Forståelse (Meld. St. 28, s. 21). Kompetansebegrepet kan derfor plasseres under dannelsesbegrepet.

Etter kompetansebegrepet er det naturlig å sette inn bevegelse, kropp og følelser, slik jeg har vist ovenfor. Disse begrepene har en klar, gjensidig relasjon, og blir belyst og drøftet i forhold til hverandre. Det siste begrepet, livsmestring, har forbindelse med bevegelse, kropp og følelser ved at opplevelsen av mestring ofte henger sammen med positive opplevelser av kropp og følelser i bevegelse. Det avgjørende er at forståelsen av opplevelsen danner erfaringer, som igjen blir til kunnskap om egen mestring. Mestringserfaringer kan bli til livsmestring, ved at personer gjenkjenner og gjenopplever lignende utfordringer og situasjoner den har mestret tidligere. Livsmestring får dermed relasjon til kompetansebegrepet, gjennom nettopp mestringskompetansen. Motsatt kan manglende mestring gi negative konsekvenser for bevegelse/kropp/følelser, og manglende kompetanse.

Livsmestring kan slik plasseres etter bevegelse, kropp og følelser, som igjen har sammenheng med kompetanse. Livsmestringskompetanse vil på sin side påvirke dannelsen: Dannelsen er ikke lenger «bare» begrep eller perspektiv, uten nå som praktisk, deltagende erfaring.

## 3. Metode

### 3.1. Innledning

Formålet med dette kapitlet er å vise hvordan og med hvilken metode forskningsprosessen er gjennomført. Med forskningsspørsmålet: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene på ungdomstrinnet med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger* - ønsker jeg å undersøke elevenes egne opplevelser og erfaringer innenfor denne gitte rammen, og hvilken type kunnskap dette gir dem. Med tilleggsspørsmålet: *Hvilke kompetanser kan elevene utvikle, med bakgrunn i disse erfaringene* – vil jeg belyse sammenhengen mellom elevenes erfaringer og skolens dannelsesoppdrag i den generelle delen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), for deretter å peke på noen nye muligheter i forbindelse

med Ludvigsen-utvalgets (2015) anbefalinger for fornyelser av fag og kompetanser i fremtiden.

For å få svar på mine spørsmål, valgte jeg en grunnleggende kvalitativ metode, og ikke en kvantitativ. Dette begrunnes i at det er den vanligste metoden å bruke når det gjelder å undersøke folks erfaringer og opplevelser. Jeg er i denne studien ute etter virkelige beskrivelser og historier, ikke antall svar eller statistikk.

Eurytmifaget er et fenomen det er verdt å forske på, fordi det finnes lite forskning på dette temaet fra før. Den fenomenologiske tilnærmingen danner derfor et bakgrunnstappe for studien. Det finnes ulike metoder innenfor kvalitativ forskning, og jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Her støtter jeg meg på Kvale og Brinkmann (2009), som sier at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Jeg vil vise hvordan elevenes erfaringer med et særegent fag, kan peke frem mot en allmenndannende kunnskap.

I det følgende presenterer jeg det kvalitative forskningsintervjuet som metode, og viser 12 aspekter, eller bestemte forhold som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må være tilstede som kriterier for denne spesielle metoden. Deretter vil jeg problematisere det å forske på egne elever. Den nære forbindelsen mellom forsker og informanter i et forskningsprosjekt er utfordrende, fordi læreren som forsker på sine egne elever er dypt involvert i elevenes arbeid. Læreren har bl.a. utarbeidet undervisningsstoffet som elevene speiler tilbake i intervjuene, og relasjonen mellom lærer og elev vil være tilstede i intervjusituasjonen. Brekke og Tiller (2013) sier at lærere som forsker i egen praksis, lærer om sin egen undervisning og på den måten «kan lære nødvendig endrings- og utviklingskompetanse» (2013, s. 63). Det vil si at visse funn fra forskningen kan bidra til å endre min egen undervisningspraksis, for å utvikle nye metoder eller innhold i undervisningen. For at forskningen skal kunne følge kriteriene i en akademisk oppgave som denne, vil jeg bestrebe meg på å forholde meg åpen, og analytisk/kritisk til alle deler av oppgaven.

Materialet som jeg studerer; elevenes opplevelser og erfaringer i eurytmifaget på ungdomstrinnet, lot seg ikke så lett analysere og forstå ved å dele det opp i enkelte bestanddeler, slik begrepet analyse betyr. For min oppgave var det mer meningsfylt å belyse sammenhenger og kompleksitet i det innsamlede materialet gjennom datafortolkning. Her

støtter jeg meg til Savin-Baden og Major (2013, s. 451) som sier at det å bevege seg fra analyse til tolkning av teksten er en stor utfordring, fordi det innebærer en kompleks gjentakende prosess uten bestemte regler og lettvinde strategier. For meg besto det i å ta for meg ulike sider ved teksten, og tolke dem innenfor et mangfold av sammenhenger de inngikk i. Et eksempel er fenomenet samarbeid, som fremkommer i ulike situasjoner og som gir en bedre helhetlig forståelse ved belysning og fortolkning, enn analyse.

En gjennomgang av hvordan intervjuundersøkelsene er gjennomført i praksis, blir gjort rede for før jeg går inn på noen kriterier i belysningen av det innsamlede materiale. Deretter ser jeg på de etiske forhold i oppgaven, før jeg til slutt presiserer noen svakheter og begrensninger ved oppgaven.

### 3.2. Intervju som forskningsmetode

Til undersøkelsen har jeg valgt intervju som metode, forankret innenfor kvalitativ forskning. Ifølge Savin-Baden and Major (2013) er den kvalitative metoden den vanligste å bruke når det gjelder å undersøke hvordan mennesker erfarer og opplever verden. Kvale og Brinkmann spør i innledningen til sin bok at «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (2009, s. 19). Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill, og i en intervjusamtale er det forskeren som stiller spørsmål og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin.

Elevers opplevelser og erfaringer i eurytmitimene og ved elevforestillinger er et fenomen. Fenomenologi forklares av Malterud (sitert av Savin-Baden & Major, 2013, s.11) som teorier på menneskelige erfaringer. Fenomenologien ble ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 45) grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. Objektet for fenomenologien var i utgangspunktet menneskets bevissthet og opplevelse. Kvale og Brinkmann hevder at begrepet fenomenologi «peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann 2009, s. 45).

Senere ble fenomenologien utvidet til også å omfatte menneskets *livsverden*. Med livsverden forstås den intervjuedes daglige livsverden, og dette temaet er det første aspektet ved det kvalitative forskningsintervjuet. Elevene på ungdomstrinnet har alle et forhold til

eurytmifaget; eurytmi er en del av deres daglige liv på skolen. Elevenes opplevelser og erfaringer med eurytmifaget kan med bakgrunn i dette forstås som en del av deres livsverden.

Det andre aspektet ved det kvalitative forskningsintervjuet, er *mening* og fortolkning av sentrale temaer i den intervjuedes livsverden: «Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). De fleste elever på Steinerskolen har en mening om eurytmifaget; min oppgave som intervjuer blir å fortolke det som blir sagt, også måten det blir sagt på. Her er det viktig for undersøkelsens troverdighet, ikke bare å fortolke det i teksten som støtter mine egne meninger, men også la andre meninger komme frem. Dette er fulgt opp bl.a. i presentasjonen av funn i forbindelse med det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget, og elevenes opplevelser i forbindelse med elevforestillinger.

Et tredje aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet er at det skal være *kvalitativt*, i motsetning til kvantitativt. Jeg er interessert i elevenes beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger. Kvale og Brinkmann forklarer det kvalitative aspektet, i motsetning til det kvantitative, slik: «Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49).

Det fjerde aspektet i det kvalitative forskningsintervjuet, er *deskriptivt*. Det innebærer at jeg spør elevene om å beskrive sine opplevelser og erfaringer så nøyaktig og nyansert som mulig. Variasjon og forskjeller bør komme til uttrykk.

Det femte aspektet er *spesifisitet*, dvs. at jeg ber elevene beskrive spesifikke situasjoner eller hendelser. Slik unngår jeg at elevene kommer med generelle meninger om temaet.

*Bevisst naivitet* er et sjette aspekt, og det vil si at jeg som intervjuer er åpen for nye og overraskende fenomener. Her kommer jeg som lærer i nærkontakt med min forforståelse og serien av fordommer. Hvilke forestillinger har læreren i meg, som jeg i rollen som forsker må være oppmerksom på? For det første har jeg jo, som elevenes lærer, hørt uttalelser og synspunkter på eurytmifaget fra før. Jeg vet at jeg vet en hel del om elevers opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, og at denne kunnskapen skaper forforståelse hos meg, språklig så vel som innholdsmessig. Ifølge Gadamer (2010) kommer vi i berøring med vår forforståelse når en tekst ikke gir mening, eller vekker anstøt. Ved å fokusere på den andres opplevelser og erfaringer, kan jeg revurdere mine egne forforståelser, og være kritisk ovenfor

mine egne forutsetninger (som lærer) og hypoteser (samlet gjennom mange år). Gadamer hevder (2010, s. 306) at det er avgjørende å bli klar over egen forutinntatthet, slik at man stiller seg åpen for den andres oppfatninger. Denne åpenheten omtaler Kvale og Brinkmann (2009) som bevisst naivitet, et forsøk på forskerens fordomsfrihet i møte med nye fenomener.

Det finnes ulike typer intervjuer, og jeg har valgt *det semistrukturerte intervjuet* som metode for å få svar på mine spørsmål. Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som omhandler visse temaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Savin-Baden og Major (2013, s. 359), har det semistrukturerte intervjuet den styrken at intervjueren kan bestemme hvordan den tilmålte tiden best kan disponeres, og at fokuset kan bevares på samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. Oppfølgingsspørsmål og interessante tilleggsspørsmål kan bidra til nyansering og utdypning av svarene, mens intervjuguiden hjelper til å holde intervjuet på rett spor. Jeg vil presentere intervjuguiden i delkapittelet om den praktiske gjennomgangen av intervjuet. Det syvende aspektet ved det kvalitative forskningsintervjuet er altså *fokusert*, det vil si at intervjuet fokuserer på bestemte temaer. Verken det stramme strukturerte med standardiserte spørsmål eller det fullstendige «ikke-styrende» er gjeldende her.

Det åttende aspektet i intervjuet betegner Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) som *tvetydighet*, eller *flertydighet* i personens livsverden. Det kan være motstridende meninger som dukker opp i løpet av intervjuet, eller at enkelte utsagn kan tolkes på flere måter. Selvmotsigelser behøver ikke skyldes dårlig kommunikasjon, eller dårlig intervjuteknikk, men kan speile objektive motsetninger innenfor temaet. Jeg vil hevde at det for eksempel kan finnes motsetninger mellom opplevelser av eurytmifaget i timene, og eurytmiopplevelsen hos elevene ved elevforestillinger. Dette kan dreie seg om bestemte følelser i samspillet elevene imellom, og blir nøyere presentert i delkapitlet om elevenes møte med publikum.

Jeg har nå kommet frem til det niende aspektet ved det kvalitative forskningsintervjuet, som Kvale og Brinkmann (2009) kaller *forandring*. Dette er et kjent fenomen for alle lærere, hvordan elevenes utsagn og beskrivelser endrer seg i takt med refleksjon og samtale rundt et tema. Elevene kan plutselig oppdage nye aspekter og få øye på forbindelser som de tidligere ikke var oppmerksomme på. Intervjuet kan slik sett være en læreprosess for både den intervjuede og intervjueren.

Det tiende aspektet er *følsomhet*, eller *sensitivitet*. Ulike intervjuere kan få frem ulike uttalelser, selv om temaet og intervjuguiden er helt like. Ulike eurytmipedagoger ville fått ulike svar, selv fra de samme elevene. Mitt materiale hadde også sett annerledes ut, hvis jeg hadde intervjuet andre elever, eller elever fra andre skoler. Sensitiviteten gjelder både kunnskapen om temaet, i dette tilfelle eurytmi som fag i ungdomsskolen; og den følsomme stemningen intervjuet foregår i. Kvale og Brinkmann hevder at «kravet om sensitivitet og forhåndskunnskap om intervjutemaet står i motsetning til kravet om en forutsetningsløs holdning. Spenningen mellom disse to aspektene kan uttrykkes i kravet om en kvalifisert naivitet fra intervjuerens side» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51). Jeg forstår begrepet kvalifisert naivitet som en bevisst, åpen holdning der intervjueren er klar over sine foroppfatninger, men verken lar seg styre eller begrense av disse i den ekte interessen for den andres opplevelser og beskrivelser.

Nå har jeg kommet frem til det nest siste aspektet i det kvalitative forskningsintervjuet, nemlig at det er en *mellommenneskelig (interpersonell) situasjon*, der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). Den intervjuede og intervjueren påvirker hverandre i en spesiell dynamikk. Ved at læreren intervjuer sin elev, kan det oppstå situasjoner der eleven ytrer positive opplevelser fordi hun ønsker å glede læreren sin, eller for å oppnå bedre vurdering i faget. Jeg redegjør nærmere for denne problematikken under.

Den i utgangspunktet gjensidige respekten og tilliten i relasjonen dannet et godt grunnlag for den «produksjonen av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51) som ble skapt i samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. Med hver og en av intervjuerpersonene oppsto det et nytt samspill og det ble produsert en unik kunnskap.

Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) avgjørende at forskningsintervjuet «oppleves både som berikende og en fin opplevelse av intervjuerpersonene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51). Mine kollegaer kunne fortelle at elevene vendte tilbake til klassen stolte og glade, noe som stemte godt overens med min opplevelse i etterkant av hvert eneste intervju. Elevene ga uttrykk for at de lærte mye om seg selv i løpet av intervjuet, noe jeg ser på som en ekstra bonus og en presang tilbake til dem, som takk for at de stilte seg til rådighet for forskningen min. At intervjuet bør være en *positiv opplevelse* er altså det tolvte aspektet ved det kvalitative forskningsintervju.

Det kvalitative forskningsintervjuet er et håndverk, som kan læres (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er mange beslutninger som må fattes underveis i et intervju, og det er gjennomsyret av etiske problemer. Intervjuferdigheter læres ifølge Kvale og Brinkmann (2009) gjennom intervju praksis. Jeg gjennomførte derfor et pilotintervju, før jeg intervjuet de andre informantene. Slik lærte jeg bl.a. noe om hvordan påvirkningen fra meg som lærer burde reduseres. Allikevel kom jeg til å betrakte meg selv som en amatør i intervjuhåndverkets kunst. Det tar lang tid å lære et håndverk, og øvelsetiden var knapp.

I tillegg til håndverket, er det kvalitative forskningsintervjuet en kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). Intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen i en samtalerelasjon, og ifølge Kvale skjer det «en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). I presentasjonen av funnene gjør jeg en beskrivelse av denne kunnskapen, og en fortolkning og belysning av funnene i sammenheng med dannelsesaspektet og utvikling av nye fag og kompetanser slik Ludvigsen-utvalget (2015) anbefaler det i Fremtidens skole.

Til slutt kan et kvalitativt forskningsintervju ifølge Kvale og Brinkmann (2009) betegnes som en sosial praksis, der intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold. Jeg som forsker og lærer er den voksne, ansvarlige autoriteten, mens elevene er umyndige og fullstendig overgitt situasjonen de er havnet i. På den måten er samspillet mellom intervjuer og intervju person gjennomsyret av etiske spørsmål, noe jeg skal gjøre grundig rede for under. Nå først vil jeg presentere læreren som forsker - det nye samfunnsoppdraget? som ifølge Brekke og Tiller (2013) blir enda viktigere i fremtiden.

### 3.3. Læreren som forsker – det nye samfunnsoppdraget?

Tradisjonelt har tanken og praksisen ved landets lærersteder og skoler vært at lærere skal være pedagoger, og forskere skulle komme inn utenfra og forske på resultater og prosesser i skolen (Brekke & Tiller, 2013). Allerede for flere tiår siden lanserte den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse ideen om «læreren som forsker» (sitert i Brekke & Tiller, 2013, s. 11), noe som ble oppfattet om en provokasjon i skolen. I Norden har ideen vært utprøvd i ulike praksissituasjoner, uten at det store gjennomslaget har kommet.



Kan, skal og bør en lærer være forsker? Inspirasjonen til denne oppgaven oppsto gjennom at jeg hadde hørt mange ulike ytringer om eurytmifaget fra mine elever. Jeg ønsket at deres stemmer skulle bli hørt, da ungdom fortjener å komme frem med sine opplevelser og erfaringer. Elevene er midt inne i sitt livs viktigste utviklingsprosjekt, nemlig dannelsen av egen identitet. Å utvikle sin egen identitet kan være en kamp for å finne seg selv, og ved å etterspørre og lytte til elevenes historier ønsket jeg å kunne bidra til deres reise.

Kristiansen (2005) argumenterer for at tillitsforholdet mellom lærer og elev er av betydning for personlighetsdannende aspekter. Dette stemmer godt overens med egne erfaringer. Hvordan ville det forholde seg når jeg i intervjusituasjonen ikke primært var deres lærer, men inntok rollen som forsker? Tillitsrelasjonen mellom lærer og elev er vel dokumentert, men hvordan forholder tillitsrelasjonen seg i pedagogisk forskning?

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at alle intervjuundersøkelser er *moralske* undersøkelser: «Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på mennesket situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Hvilket moralsk sinnelag bør da en lærer ha, når hun intervjuer sine elever? Dette var en etisk og moralsk utfordring for meg, fordi jeg var interessert i elevenes *egne* opplevelser og erfaringer, og ikke de opplevelsene de eventuelt trodde at jeg ville høre. Hvordan kunne jeg skape en stemning i intervjusituasjonen, slik at informantene opptrådte sannferdige og ikke sa noe for å skape et godt inntrykk? I utgangspunktet hadde vi et skjevt maktforhold ved at jeg var voksen og hadde myndighet, attpåtil var jeg deres eurytmilærer som ville være sammen med dem også i tiden etter at intervjuene var gjennomført. For å skape en oppriktig holdning under intervjuene hadde jeg på forhånd, i samtykkeerklæringen og muntlig i klassen, presisert ovenfor elevene og deres foresatte at intervjuene ikke hadde noen forbindelse med noen vanlig elevsamtale, og at informasjonen elevene ga ikke ville ha noen innvirkning på karakteren, eller vurderingen i faget, hverken i positiv eller negativ retning.

Ifølge Brekke og Tiller (2013) hører analytiske ferdigheter og kritisk refleksjon til forskerrollen. Martin Buber mener at forskeren *også* må kunne «gire om» fra en distansert, analyserende holdning til en personlig og engasjert holdning» (siteret i Kristiansen, 2005, s. 32). Læreren i forskerrollen må altså kunne bevege seg mellom tillit og begeistring på den ene siden, og analyse og kritisk refleksjon på den andre siden. Slik jeg ser det, er denne

bevegligheten fundamental i forskningsprosessen, fordi det er en stadig frem- og tilbakevendende aktivitet mellom de ulike delene av forskningen.

Læreren som forsker vil alltid være en del av samtalen i et kvalitativt forskningsintervju, og med sitt nærvær kan læreren som forsker bidra med bl. a. bekreftende tilbakemeldinger (Brekke & Tiller, 2013, s. 130). Graden av påvirkning fra meg som lærer ble problematisert i samtale med veileder, og bruken av ledende spørsmål ble et tema for refleksjon i min rolle som forsker. Ledende spørsmål brukes om spørsmål som leder i en viss retning, og som kan utelukke enkelte svaralternativ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183). Hvordan kunne ledende spørsmål virke utdypende på svarene som jeg var ute etter å nyansere, og hvor var det hensiktsmessig å bruke dem? Min erfaring var at ved å styre spørsmålene i en viss retning, kunne jeg som intervjuer få utfyllende svar på det jeg var ute etter, jmf. forskningsspørsmålet. Ved bruk av ledende spørsmål kunne jeg verifisere, dvs. få bekreftet informantenes fortolkninger. Dette stemmer overens med Kvale og Brinkmann (2009), når de hevder at bruken av ledende spørsmål kan styrke intervjuenes reliabilitet (troverdighet), og at ledende spørsmål til og med brukes for lite i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183).

I St. meld. Nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen* foreslo Regjeringen at dagens allmennlærerutdanning fra studieåret 2010 – 2011 skulle erstattes av en ny grunnskolelærerutdanning differensiert i to hovedretninger. Den tidligere allmennlærerutdanningen ble erstattet av to grunnskolelærerutdanninger som ga grunnlag for å undervise henholdsvis på 1. – 7. og 5. – 10. trinn. Samtidig økte kravene til faglig kvalitet, bedre praksis, økt profesjonsretting og større vekt på forskning.

Det statlige kravet om økt forskning i skolen innebærer at forskning blir sett på som en viktig del i utøvelsen av læreryrket. Lærerrollen skal preges mer av forskerens arbeid, men det betyr ikke nødvendigvis at lærere skal bli forskere (Brekke & Tiller, 2013, s. 277). Noe av det aller viktigste er at «lærerne erkjenner at de kan lære mye fra sin egen hverdag, at de står midt i et viktig og uutnyttet empirisk felt, og at de selv, gjennom en forskende tilnærming, blir styrket i lærerrollen, til beste for elevene» (Brekke & Tiller, 2013, s. 278).

Etter å ha undervist i eurytmifaget på ungdomstrinnet i 25 år, var jeg motivert for å gjennomføre et forskningsarbeid sammen med mine elever. Tidligere har jeg gjennomført utviklingssamtaler, gruppearbeid og reflektert sammen med elevene, men denne oppgavens

krav til akademisk vitenskapelighet virket tiltalende på meg. Steinerskolene har ingen lang tradisjon for forskning, selv om mye av praksisen ved skolene er gjenstand for respekt i det offentlige. Forskning i eurytmifaget er enda mindre i utbredelse og antall, så et mål med denne oppgaven er å fylle et hull i denne litteraturen. Det at jeg som eurytmipedagog forsker på egne elever, har resultert i at jeg har fått en unik mulighet til å ta del av noen elevers historier rundt opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger. En vanlig klasseromsamtale, eller gruppearbeid, kan bidra til et mangfold i synspunkter og opplevelser på samme tema, uten at de er underlagt de spesifikke kriteriene for kvalitativ forskning.

Presentasjonen av disse opplevelsene og erfaringene følger i neste kapittel, og de blir belyst, tolket og sett i sammenheng med skolens dannelsingsoppdrag, som regjeringen gjennom Fag-Fordypning-Forståelse (Meld. St. 28, 2016) hevder skal få en tydeligere plass i skolehverdagen.

### 3.4. Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Det finnes ulike metoder for å samle inn forskningsmateriale på (datainnsamling). Jeg valgte å intervju 6 enkeltelever av begge kjønn i alderen 14-15 år; og benytte meg av semistrukturerte intervjuer for å få svar på forskningsspørsmålene mine. Kriteriene for det semistrukturerte intervjuet er beskrevet over.

Informantene er mine egne elever på ungdomstrinnet, som går på en Steinerskole på Østlandet. Elevene har jeg hatt siden 6. klasse, så vi kjenner hverandre godt. Ved starten av dette treårige masterstudiet fortalte jeg elevene at jeg skulle skrive en pedagogisk master om eurytmifaget, og at jeg ønsket å høre om deres opplevelser og erfaringer med eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger. Elevene ga uttrykk for at de syntes det var «kult» at det gikk an å skrive en master om eurytmifaget, og de stilte villig opp i timer med refleksjon og diskusjon. Foreldrene var muntlig informert om studien på foreldremøter.

Da tiden nærmet seg for å gjennomføre intervjuene, fikk alle elever med seg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring med hjem. Fordi elevene var under 15 år behøvde de foreldrenes samtykke til deltagelse i studien. Blant elevene som returnerte svarslippen med egen og foresattes underskrift, foretok jeg utvelgelsen av informanter litt tilfeldig. Klassen er

delt i to grupper i eurytmitimene, og begge grupper og begge kjønn var representert med like mange. Det var deltagende elever som hadde hatt eurytmi fra 1. klasse, og elever som hadde begynt senere i klassen. Det har ikke vært noe mål å sammenligne jenters og gutters opplevelser i eurytmifaget, fordi betydningen av kjønn ikke er vesentlig for funnene. Det kommer frem noen interessante funn i forhold til hvor lenge elevene har hatt eurytmi på timeplanen, noe som blir presentert i neste kapittel.

Rommet som intervjuene foregikk i, var et grupperom i et annet bygg enn der elevene hadde undervisning. Det var viktig for stemningen under intervjuet at elevene fikk være i et mer nøytralt, mindre rom, hvor vi kunne være uforstyrret.

Arbeidet med intervjuguiden i forkant av intervjuene, gjennomgikk flere stadier. Da intervjuguiden hadde som oppgave å danne en rettesnor for meg gjennom intervjuene, ble den bearbeidet flere ganger, også etter det første pilotintervjuet. Til slutt endte jeg opp med 5 hovedspørsmål; hvorav alle hadde oppfølgingsspørsmål.

Før hvert intervju fikk elevene igjen høre om formålet med studien, hva jeg var interessert i å finne ut, og hva jeg gjerne ville høre om. Jeg understreket at dette ikke var noen elevlærersamtale, og at de var frie til å fortelle hva de ville.

Åpningsspørsmålet var: *1) Hva synes du om eurytmi?*

Ved å bruke verbet *synes*, var jeg ikke ute etter noen «synsing» rundt eurytmifaget, men jeg har merket at dette verbet kan åpne for personlige oppfatninger hos elevene. Jeg valgte ikke å gå direkte på deres opplevelser og erfaringer, men ønsket å åpne opp for det uventede, det spesielle for hver enkelt elev. Det første spørsmålet hadde tre oppfølgende spørsmål, som alle på et eller annet tidspunkt under intervjuet kom til uttrykk og besvarelse:

*1a) Hva er viktig for deg i timene?*

*1b) Hva liker du ikke i timene?*

*1c) Kan du fortelle om en spesiell opplevelse i en time?*

Etter disse innledende spørsmålene om deres individuelle opplevelser i eurytmitimene, gikk jeg over til samspillet og samarbeidet elevene imellom, i timene: *2) Hva betyr samspillet med de andre elevene, for deg?* Oppfølgingsspørsmålene var:

*2a) Hvilke utfordringer kan samspillet med de andre bestå i?*

*2b) Hva lærer du av samarbeidet med de andre?*

Det tredje hovedspørsmålet omhandlet opplevelser og erfaringer ved elevforestillinger, altså fremvisning av eurytmi for et publikum: 3) *Hvordan opplever du det å vise eurytmi for publikum?* Dette spørsmålet hadde følgende oppfølgingsspørsmål:

*3a) Kan du fortelle om en spesiell opplevelse på en forestilling?*

*3b) Er det noe som er vanskelig ved forestillinger?*

*3c) Hvordan er det å se på andre som viser eurytmi på forestillinger?*

Det fjerde hovedspørsmålet gikk igjen på det sosiale samspillet, men nå som spørsmål om overføringsverdi til klassemiljøet spesielt: 4) *Hvilken betydning tror du eurytmifaget har for klassemiljøet?* Og motsatt: *Hvilken betydning tror du klassemiljøet har for eurytmifaget?*

Det siste spørsmålet omhandlet en refleksjon rundt læringsutbytte av eurytmifaget: 5) *Hvilke evner og ferdigheter mener du at du får utviklet gjennom eurytmifaget?* Spørsmål 5 hadde dette oppfølgingsspørsmålet: 5a) *Er det noe du lærer i eurytmifaget som du kan ta med deg videre i livet?*

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som samme dag eller senest dagen etter, ble transkribert. Til opptakene benyttet jeg programmet Killer Voice Recording, som fungerte etter planen mht. lyd kvalitet og mulighet for å spille av intervjuene gang på gang. Et intervju på ca. 30 min. tok ca. 5 timer å transkribere ord for ord, med innlagte pauser, latter og kremting.

Transkriberingen av opptakene ble utført på pc, uten bruk av dataprogram, men så eksakt som mulig. Lydopptakene fra nettbrettet ble spilt av igjen og igjen, dermed begynte jeg allerede under transkriberingen å gjenkjenne visse temaer i historiene som elevene fortalte. Under lesningen av transkripsjonene gjorde jeg notater i margin for å identifisere disse temaene. Viktige utsagn ble understreket. Deretter laget jeg lister over disse temaene. I denne prosessen brukte jeg tegneblokk og skrev for hånd i store bevegelser; ett eller flere ark under samme tema. I begynnelsen ble det veldig mange kategorier som jeg etter hvert strukturerte på en strammere måte. I første omgang var temaene knyttet til spørsmålene i intervjuguiden, som igjen var utarbeidet for å få svar på forskningsspørsmålene.

Under arbeidet med kategoriene, oppdaget jeg at enkelte temaer fremsto som tilsynelatende motsetninger; for eksempel det allmenne og det spesielle aspektet ved eurytmifaget. En annen

spenning var forholdet mellom individuelle og sosiale erfaringer, særlig i møte med et publikum; dvs. i forbindelse med elevforestillinger. Jeg valgte derfor å belyse forholdet mellom det individuelle og det sosiale i kategorien: Møte med publikum. Kategoriene ble til slutt oppsummert slik:

Det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget.

Kropp og følelser i bevegelse.

Møte med publikum: Sceneskredd eller mestring?

Dannelse og kompetanse: To sider av samme sak?

Lærerens rolle i eurytmifaget.

Kategoriene og funnene fra forskningen blir presentert i neste kapittel.

### 3.5. Belysning og tolkning av funn

I arbeidet med å analysere og tolke datamaterialet ble jeg oppmerksom på at det å analysere elevenes utsagn, opplevelser og erfaringer i flere henseender var lite fruktbart. Elevenes språk, både som innhold og form, ga lite mening ved å dele det opp i mindre deler. Det var heller ikke min intensjon med oppgaven å sette elevenes historier under lupen; tvert imot er formålet med studien å forstå elevenes utsagn og sette dem inn i en større sammenheng. Derfor behøvde jeg en annen tilnærming til bearbeidelsen av det innsamlede materiale, enn å skille stoffet fra hverandre i mindre deler, som jo en analyse innebærer. Kvale og Brinkmann stiller spørsmål ved om intervjuene bør analyseres på «det uttalte nivået», eller om målet kan være «å komme frem til de latente betydningene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). Ulike tolkninger av meningen med en tekst vil på denne måten få ulike svar. Faren for at forskeren ignorerer det som ikke støtter hennes egne meninger er absolutt til stede, og jeg har derfor forsøkt å holde meg til en *perspektivisk subjektivitet*, der jeg bevisst velger ulike perspektiv og ser på ulike fortolkninger av visse deler av teksten. Dette kan bl. a. gjenfinnes i kategorien om det allmenne og det spesielle i eurytmifaget, og om elevenes erfaringer i forbindelse med elevforestillinger.

Den viktige forståelsesrammen rundt funnene er begrep og teorier fra litteraturkapitlet.

Begrepsrammeverket inneholder de begrepene som oppgaven teoretisk kretser rundt:

Dannelse og kompetanse, bevegelse, kropp og følelser, og livsmestring. Begrepene er

implementert i kategoriseringen av funnene, sammen med aspektene om det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget.

Da en videre analysering av funnene ikke ga den forventede mening til teksten, valgte jeg å belyse den gjennom en *dialektisk* tilnæringsmåte (Løvlie, 1989). Dialektikk, gresk: dialektike tekhnē (Tranøy, 2011, avsnitt 1) betyr samtalekunst og innebærer en samtaleform der ulike argumenter inngår i en høyere enhet. Spenninger, eller det motstridende i en tekst, blir på den måten ikke stående som isolerte fenomen; tvert imot kan de være med på å forme ny innsikt til de opprinnelige begrepene. Ved å åpne opp for paradokser og det uventede i informantenes utsagn, kunne jeg samtidig bevare kompleksiteten og helheten i det materialet som elevene ga.

Savin-Baden og Major (2013) kaller denne fasen i arbeidet med funnene, for en tolkning av dataene. Ifølge Savin-Baden og Major (2013) betyr interpretasjon i denne sammenheng en detaljert utlegging av meningen med noe (explication), en forklaring (explanation) og en belysning (elucidation) av det innsamlede materiale. For å utføre dette arbeidet kreves det «en miks av logikk og intuisjon» (2013, s. 451). Forskjellen mellom analyse og tolkning av funn, forklares ved at analysen deler opp dataene for å lage begrep og temaer (kategorier), mens fortolkning innebærer, slik jeg forstår det, en slags oversettelse av disse begrepene og temaene.

Tolkingen av dataene begynner allerede, ifølge Savin-Baden og Major (2013) idet begrepsrammeverket kommer på plass, innsamlingen av dataene foregår, og når forskeren skal skille mellom det vesentlige og det uvesentlige i hva informantene forteller. Dette stemmer med egne erfaringer, da tolkingen som prosess foregikk over lang tid. Tolkingen som prosess fortsetter også hos leseren, idet hun leser og forstår meninger og sammenhenger.

Funnene fra forskningen sammen med belysningen og tolkingen blir presentert i neste kapittel.

Først mer om de etiske forholdene som jeg måtte forholde meg til under hele prosessen med denne oppgaven.

### 3.6. Etiske forhold og personvern

Etiske spørsmål er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Visse etiske spilleregler gjelder for all kvalitativ forskning, uansett metode, og det er at all deltagelse skulle skje frivillig. Når deltagerne er under 15 år, kreves som tidligere nevnt foreldrenes eller foresattes samtykke, og et informasjonsskriv ble gitt til elevene og deres foresatte. Der beskriver jeg bakgrunn og formålet med studien, og hvorfor jeg ønsker å bruke elevene som informanter. Videre gjør jeg rede for hvordan deltagelsen i studien skal foregå, og sier kort noe om hva spørsmålene vil omhandle. Informasjonsskrivet inneholder i tillegg et notat om hvordan personopplysningene vil bli behandlet. Jeg presiserer at all deltagelse er frivillig, og at deltagelsen ikke på noen som helst måte får innvirkning på karakteren eller vurderingen i faget. Elevene kan når som helst kan trekke sitt samtykke, uten å oppgi noen grunn, selv om foreldrene/foresatte har skrevet under. Til slutt i informasjonsskrivet opplyser jeg om at studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

Det at elevene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet ble for meg et usikkerhetsmoment, fordi hele prosjektet kunne falle i fisk. På et tidspunkt syntes jeg at det var en stor risiko forbundet med dette, noe det selvfølgelig også var. Etter at intervjuene var gjennomført forsvant følelsen av usikkerhet, og den grunnleggende stemningen bar preg av en gjensidig tillit som jeg sporet mellom elevene og meg.

Elevene satte aldri spørsmålstegn ved selve saken, nemlig nødvendigheten av forskning innenfor eurytmifaget på ungdomstrinnet. Tvert imot, det var flere som gjerne ville la seg bli intervjuet, enn jeg hadde kapasitet til innenfor denne oppgavens rammer. Det var viktig ikke å ekskludere noen elever fra deltagelse, så alle har vært involvert i gruppearbeid og refleksjonsstimer. Disse samtalenes dannet et visst grunnlag for intervjuene, men tas ikke med som forskningsmetode. Til det var gruppearbeidene og samtalenes for improviserte og for lite strukturerte, og oppfyller ikke kravene til transparens og gyldighet (validitet) som må være tilstede i kvalitativ forskning.

Studien er innmeldt til NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, eller Personvernombudet for forskning. Fordi det kunne komme frem sensitive personopplysninger under intervjuene, ble jeg pålagt å følge strenge prosedyrer for lagring av materiale, anonymisering av elevenes identitet, samt sletting av lagret materiale innen en viss frist.



Personlig ble jeg glad for NSDs godkjenning av forskningsprosjektet, fordi det ga meg en viss anerkjennelse om at prosjektet var liv laga, i tillegg til tryggheten i det å følge oppsatte prosedyrer vedrørende behandling av sensitivt og sårbart materiale.

Informasjonsskrivet følger oppgaven som vedlegg.

### 3.7. Validitet og begrensninger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er spørsmål om validitet, eller oppgavens *gyldighet*, knyttet til hvilke slutninger det er gyldig å trekke fra forskningen. Når forskningsintervjuet har som formål å produsere kunnskap, har forskerens ansvar for å vise at de slutninger hun trekker medfører riktighet, eller gyldighet, og at metoden «undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Pervin sier det slik: «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (sitert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251).

For å kunne evaluere validiteten av slutningene, eller den vitenskapelige kunnskapen som er produsert i denne oppgaven, vil jeg først presisere noen begrensninger ved metoden:

Deltagelsen i studien var frivillig; det var bare elever som hadde lyst og var motiverte, som deltok. Dette kan innebære at elever med et negativt forhold til eurytmifaget, valgte å ikke delta. Negative opplevelser fremkommer derfor i liten grad, mens likegyldige holdninger til faget forekommer.

Eurytmifaget har en til dels høy status ved gjeldende skole, og det finnes en god kultur for faget. Dette kan bety at elevene generelt har et bedre forhold til faget enn ved andre skoler, noe som med stor sannsynligvis har betydning for resultatet.

Jeg som intervjuer har samtidig lærerens rolle, og det er naturlig at elevene vil gi et godt inntrykk ved å fortelle om positive opplevelser. Dette bidrar til overveiende positive resultater, noe som er allmennt kjent som «intervjueffekten».

Disse tre forhold er åpenbart en svakhet ved oppgaven. Studiens validitet må derfor evalueres på bakgrunn av at jeg har belyst og diskutert utsagn som ble lagt frem frivillig, på en skole med eurytmifaglig høy status og med lærerrollens betydning for resultatet. Ved å intervju andre elever enn de som deltok frivillig, ville resultatet kanskje sett annerledes ut. Andre

lærere ville fått andre svar fra mine elever, på samme måte som jeg ville fått andre svar fra andre elever. Opplevelsen av eurytmifaget vil også variere fra skole til skole. Store skoler med flere eurytmipedagoger har større muligheter for å lykkes i skape en god faglig kultur, enn mindre skoler med kanskje nedprioritering av både timetall og lærerressurs.

Det finnes to gjenkjennbare sider av validitet, en indre, intern side og en ytre side. Den indre, interne gyldigheten kan beskrives som en frem- og tilbakevendende prosess i arbeidet med oppgavens ulike deler. Til eksempel kom det frem elevutsagn og begrep som ble innlemmet i litteraturkapitlet: Følelser, samarbeide og tillit. Teorier og begrep fra litteraturen ble anvendt i inndelingen av det innsamlede materiale i kategorier, eksempelvis begrepene dannelse, kompetanse og risiko. Argumenter fra både empiri og teori ble benyttet under drøftingene. På denne måten oppsto det en indre sammenheng gjennom oppgavens ulike faser.

Den ytre validiteten i oppgaven kan gjenkjennes ved at Ludvigsen-utvalgets (2015) anbefalinger vedrørende fagfornyelser og fornyelser av kompetanser hos elevene, ble gjenfunnet i noen av informantenes egne opplevelser og erfaringer. Et eksempel kan være eleven som opplevde at det han lærte i eurytmifaget var verdt å ta med seg videre i livet; innholdet i faget var viktig kunnskap som han trengte for livet framover. Denne generaliseringen leder tankene til Ludvigsen-utvalgets forslag om et nytt livsmestringsfag i fremtiden, fordi mestring handler mye om livskunnskap.

Tillitsforholdet mellom meg og elevene dannet et viktig bakteppe for intervjuundersøkelsene, og funnene må sies å være relatert til dette forholdet. På den ene siden var dette forholdet risikofyllt, fordi jeg som forsker kunne bli uhildet og opptre blindt for forforståelser og elevenes ønske om å gjøre et godt inntrykk. På den andre siden åpnet tilliten opp for personlige historier fra elevenes side. Ved å være bevisst den grunnleggende risikoen og tilliten gjennom hele prosessen, har jeg forsøkt å håndtere denne dialektiske problematikken på en fruktbar måte; gjennom kritisk refleksjon og analyse på den ene siden, og en levende beskrivelse og tolkning av funn på den andre.

I arbeidet med det innsamlede materialet, oppsto det en fare for at jeg ensidig og subjektivt helst ville fortolke funn som stemte overens med mine egne meninger. Funnene skulle dermed bidra til å skape bevis for en skjult agenda. Ved å være klar over denne fallgraven har jeg forsøkt å få frem mangfoldet av ytringer gjennom en bred belysning og tolkning. Det empiriske materialet kan allikevel aldri fremstå helt objektivt. Da jeg med mitt andre

forskningsspørsmål ønsker å undersøke hvorvidt elevenes erfaringer med eurytmifaget kan bidra til utvikling av nye kompetanser, ville negative besvarelser ikke føre til noe resultat. Jeg har derfor argumentert for mine funn i den hensikt å finne konstruktive svar på forskningsspørsmålene.

En annen begrensning av oppgaven, er teori og analyse i forbindelse med publikums betydning for elevforestillingene. Her har jeg valgt å begrense studien til å gjelde elevenes opplevelser og erfaringer med publikum, og ikke vice versa. Det motsatte aspektet; nemlig publikums, kunne være et tema for videre forskning.

Til slutt vil jeg påpeke det problematiske i det å skulle drøfte lærerens rolle i eurytmifaget. Denne diskusjonen har jeg valgt ikke å gå inn på, selv om lærerens rolle inngår som en egen kategori. Valget begrunnes utfra personlige årsaker, og hensynet til oppgavens omfang. Det personlige består i at jeg ikke behersker kunsten å være objektiv nok på dette feltet, og med hensyn til omfanget vil ikke oppgaven som helhet lide under denne begrensningen.

## 4. Presentasjon av forskningsfunn

### 4.1. Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg resultatet av det innsamlede materialet, og gjør en tolkning av de viktigste funnene. Som tidligere nevnt medfører tolkningen visse drøftelser, derfor inneholder dette kapitlet både presentasjon og drøftelser. Mer utførlige diskusjoner kommer i neste kapittel og med det har jeg valgt å beholde presentasjon som overskrift for dette kapitlet.

I klassifiseringen av dataene i kategorier har jeg støttet meg til Merriam (2009) og hensynet til at kategoriene må tilfredsstillende fem krav: 1) Kategoriene må være i overensstemmelse med formålet for studien, dvs. temaene må inneholde svar på forskningsspørsmålene. 2) Kategoriene må være fullstendig uttømmende, dvs. at alle dataene som er viktige eller relevant for studien, er plassert i en kategori. 3) Kategoriene må være gjensidig eksklusive; det betyr at en spesiell data-enhet bare kan passe inn under en kategori. 4) Kategoriene må være meningsfulle, slik at navnet på kategorien gir mening til leseren. 5) Til slutt må kategoriene være i begrepsmessig samsvar med hverandre, noe som innebærer at abstraksjonsnivået må ligge på samme linje i alle kategoriene (Merriam, 2009, s. 185–186).

Når det gjelder mine funn, har jeg gjort et unntak fra krav nr. 3, noe som innebærer at enkelte data kan plasseres i ulike kategorier. Det overordnede formålet med kategoriene; nemlig å få svar på forskningsspørsmålene, inneholder et såpass stort mangfold at elevenes opplevelser og erfaringer kan gjenfinnes i flere kategorier. Kategoriene tilfredsstillers ellers de fire andre kravene, derfor mener jeg at det er relevant for oppgaven å knytte an til disse. Alle elevutsagn skrives gjennomgående i *kursiv*.

Det første delkapitlet presenterer og tolker det allmenne og det spesielle aspektet ved eurytmifaget. Det allmenne aspektet forstås med det som gjør eurytmi til et fag på linje med alle andre fag, eller som bare er der, uten at elevene opplever det som spesielt. Deretter kommer presentasjonen av noen spesielle opplevelser med eurytmi. Her tar jeg utgangspunkt i ett utsagn fra en elev som var uventet, og som ble fremført med stor kraft og overbevisning. Dette utsagnet er: *Alle elever burde ha eurytmi, ikke bare elevene på Steinerskolen!*

Det andre delkapitlet handler om kropp og følelser i bevegelse. Her vil jeg vise til kroppsbegrepet og kroppsførståelsen hos Steiner og Merleau-Ponty. Igjen vil to ulike uttalelser fra to elever stå i sentrum for dette delkapitlet: *Du kan ikke fake i eurytmien! Mye er fritt i Norge, men eurytmi – det er helt fritt!*

Møtet med publikum er viet det tredje delkapitlet, og er på den måten i samsvar med andre del av første forskningsspørsmål. Jeg presenterer elevenes opplevelser og erfaringer med en vesentlig del av eurytmifaget; den delen som berører hvordan det er å stå på en scene og vise eurytmi for et publikum.

Det fjerde delkapitlet tar for seg dannelsesbegrepet og utvikling av nye kompetanser. Her støtter jeg meg på danningsteorier fra Straume (2013) og Steinsholt og Dobson (2011), samt Ludvigsen-utvalget (2015) sin utredning av fire ulike kompetanseområder de mener elevene vil ha behov for å lære i fremtiden.

Det siste delkapitlet omhandler lærerens rolle i undervisningen. Dette var ikke et spørsmål jeg hadde med i intervjuguiden, men flere av informantene trakk frem betydningen av lærerens medvirkning for resultatet. Det er etter min mening derfor berettiget å ta med lærerens rolle som en kategori. I belysningen her støtter jeg meg til Biesta (2014) og hvordan undervisningen kan ligge i spennet mellom tillit og risiko.

Jeg har på denne måten kommet frem til fem hovedkategorier:

1. Det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget
2. Kropp og følelser i bevegelse
3. Elevforestillinger: Sceneskredd eller mestring?
4. Dannelse og kompetanse: To sider av samme sak?
5. Lærerens rolle i eurytmiundervisningen

Kategoriene vil bli presentert og belyst i de følgende delkapitlene, med supplerende og utdypende underkapitler. Inndelingen av kapitlene følger i hovedsak strukturen i kategoriseringen. Tolkning og belysning av funnene foregår i dette kapitlet, da en videre analyse ikke forekom fruktbar. Som forsker er jeg ute etter nyanser og mening i elevenes uttalelser, og ikke en oppsplitting av funnene. Forskningsfunnene utdypes eller belyses derfor gjennom mine refleksjoner, og ikke så mye gjennom analyse. Dette er begrunnet i metodekapitlet.

## 4.2. Det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget

I dette delkapitlet gjør jeg en tolkning av det allmenne og det spesielle aspektet ved eurytmifaget. Det allmenne, i betydning det vanlige, kan være opplysninger av det generelle slaget, som resulterer i en felles forståelse av et gitt emne, i dette tilfellet eurytmifaget. I denne sammenhengen blir det allmenne (generelle opplysninger) benyttet for å få frem det spesielle (eurytmifaget). Det spesielle, eller spesielle opplevelser i eurytmifaget kan så bidra til å utvide den allmenne kunnskapen om eurytmi. Eurytmifaget kan også betegnes som noe allment (faget er vanlig i Steinerskolene); på denne måten vil disse to perspektiver, det allmenne og det spesielle, kunne utvide forståelsen av hverandres ensidigheter.

Det allmenne kan være en betegnelse på erfaringer eller opplevelser som er felles for de fleste mennesker; mens det spesielle kan gjelde det enkelte menneskets livsverden. Hvordan det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget blir kommunisert i samfunnet for øvrig, kan innebære en spenning: Det allmenne kan være underkommunisert: «eurytmi er et vanlig fag i Steinerskolen» og det spesielle overkommunisert: «eurytmi er et spesielt fag i Steinerskolen».

Jeg presenterer det allmenne og det spesielle ved eurytmifaget på følgende måter: Først gjennom fagets tilknytning og berøring med andre kunstarter. Her ønsker jeg å få frem det

allmenne ved å vise til slektskapet med de andre «vanlige» kunsthagene, og det spesielle ved eurytmifaget, som gjør det unikt i sammenhengen. Dialogen med elevers erfaringer av det de opplever som en vanlig og felles forståelse for faget, i motsetning til det de opplever som spesielt og særegent, er flettet inn her. For elever som kommer fra offentlig skole til Steinerskolen og opplever eurytmifaget for første gang, har dette gitt spesielle erfaringer. Tilslutt gjør jeg en oppsummering av de viktigste funnene.

#### 4.2.1. Det allmenne og det spesielle

Kunst generelt (Bamford, 2008) og eurytmi spesielt (Schjønby, 2001) er nært knyttet til mennesket selv. Kunst kan være en del av måten mennesket fungerer i verden på (Bamford, 2008), og eurytmi er mennesket selv som beveger språk og musikk (Schjønby, 2001). Språk som meningsinnhold, og poesi og prosa som talt tekst, er i sitt fundament knyttet til mennesket, fordi mennesket er det eneste vesen i dyreriket som kan stille spørsmål og reflektere over sin egen eksistens: Hva er et menneske?

Eurytmiens forhold til de andre kunstartene er flere: Den har fellestrekk med dansen når det gjelder kroppsspråk og muligheten for å uttrykke følelser gjennom kroppen. Som en elev uttrykte det: *Jeg opplever meg helt fri når jeg gjør eurytmi*. Eurytmien er i slekt med drama og teater og er først og fremst en fremførende (performativ) kunst: *For når vi viste frem det teaterstykket, så måtte vi jo konsentrere oss og forberede oss for at det skulle bli bra, slik vi gjør med eurytmiforestillinger*. Sceneopptredener og møtet med publikum blir en naturlig del av faget for elevene, og noe de blir godt vant med.

Med sin visuelle bruk av farger og drakter har eurytmien tydelige forbindelser til maleriet og bildende kunst: *Jeg elsker fargene på draktene som vi bruker til oppvisninger (Jente, 14 år)*. Og: *Lyset fikk frem fargene på draktene på en veldig fin måte*. Skulptur og romlige former har også forbindelse med eurytmifaget:

*Når jeg ser formen (bevegelsesmønsteret) på tavla, så ser jeg bilder inni hodet mitt for hvordan jeg skal bevege meg. Hvis streken går til venstre, så går jeg til venstre, og går den bakover, så beveger jeg meg bakover. Jeg kan huske en lang form i hodet mitt. (Jente, 14 år)*

Skulpturale todimensjonale former (på tavla eller et ark) kan transformeres til tredimensjonal bevegelser i rommet. Dette er en vanlig foreteelse i kunstverdenen, særlig innenfor dans og

teater. Fenomenet er allment, mens det som gjør denne transformasjonen til noe spesielt, er jentas *bevissthet* om at hun kan huske en lang form. Det opplever hun som spesielt: ... *jeg vet ikke om det er vanlig, men jeg klarer på en måte å huske den tingen [formen] hvor jeg skal gå, i hodet mitt.*

Grunnelementer innen musikkfaget blir øvet hver eneste eurytmitime, og etter noen år på Steinerskolen har elevene mange timer med musikkundervisning integrert i eurytmitimene. Dette er helt vanlig, og en allmenn erfaring for alle elevene på Steinerskolen. Det uvanlige og spesielle er det underkommuniserte faktum at elevene på denne måten får et mangfold av grunnleggende og varierende musikalske erfaringer gjennom årelang øvelse og praktiseringen av musikalsk bevegelse.

På samme måte som musikkundervisningen er grunnelementer i språkundervisningen en aldeles vanlig foreteelse i eurytmifaget, dag etter dag, uke etter uke, og år etter år. Dette er ganske spesielt i skolesammenheng. At faget har en særstilling blant kunstfagene, viser seg tydelig i elevenes møter med andre elevers vanlige skoledag på offentlig skole. Flere av informantene sier: *Det første de spør etter, er eurytmi.* Eller: *Alle lurer på hva eurytmi egentlig er.*

Det allmenne aspektet ved eurytmifaget kan være opplevelser og erfaringer som gjelder for flere fag. Det kan også være knyttet til alderstrinnet. Allmenne opplevelser i eurytmifaget kan derfor være opplevelser som kan forekomme i andre fag: *Eurytmi er kjedelig* eller *Eurytmi er gøy*, for ikke å snakke om det generelle, midt-på-treet akseptable utsagnet *Eurytmi er greit*. Det allmenne kan være et uttrykk for at faget oppleves som vanlig, eller noe man ikke kan gjøre noe med: *Eurytmi er bare noe som er der. Alle har det [på skolen]*. På Steinerskolene kan altså opplevelsen av eurytmifaget være at *det er helt greit*; elevene har hverken en spesiell sympati for faget, eller noen antipati. Eurytmifaget er en del av hverdagen, så å si, enkelt og greit. En annen elev sier at hun opplever eurytmien som *et ganske enkelt fag*. Hun opplever at faget ikke er komplisert på noen måter, hun forstår meningen med øvelsene, og liker for så vidt godt å utføre dem. På samme måte som ved andre fag, er hun opptatt av å mestre det som kreves av henne, hun *liker få det til*.

Det faktum at eurytmi som fag ikke finnes på offentlig skole, bidrar det til å gjøre det mer spesielt: *Ingen andre skoler som gjør det! Eurytmi er det mest spesielle ved Steinerskolen.* Når elevene skal beskrive hva som er det særegne ved Steinerskolen, så nevner veldig mange

eurytmifaget. En elev beskriver det spesielle ved faget slik: *Det er helt noe anna enn vanlig dans, og eh... egentlig alt. Det er helt noe anna enn det vi er vandt til!*

#### 4.2.2. Offentlig skole - Steinerskolen

Overgangen fra offentlig skole til Steinerskolen innebærer for elevene en introduksjon til et helt nytt fag, som kan fortone seg merkelig og til dels meningsløst: *Når jeg begynte, så tenkte jeg ikke på eurytmi at det var noen ting, og at vi i det hele tatt ikke trengte det...* En annen elev uttrykker opplevelsen av meningsløshet, eller resignasjon, på denne måten:

*Eurytmi... jeg har jo kommet [hit] i 6. klasse, så jeg har ikke hatt eurytmi hele tiden, men jeg synes personlig at det er noe som er helt «minioker», det er ikke noe som jeg er veldig glad for, men det er ikke noe som jeg hater, det er bare noe som er der, jeg kan ikke gjøre noe med det. Jeg føler at jeg ikke kommer til å få bruk for det, på en måte, i det jeg har lyst til å bli da, så er det ikke så veldig vanlig, sånn jeg ser det, at man kan eurytmi.. (Gutt, 14 år)*

Graden av mening varierer i dette utsagnet fra liten: *ikke noe jeg er veldig glad i*, til middels resignasjon: *det er bare noe som er der, jeg kan ikke gjøre noe med det* til å uttrykke at eurytmi ikke er viktig fordi det er uvanlig: *... i det jeg har lyst til å bli da, så er det ikke så veldig vanlig at man kan eurytmi*. Her tolker jeg utsagnet i retning av at det å kunne eurytmi har liten eller ingen betydning for fremtidig yrkesvalg, fordi veldig få mennesker i samfunnet for øvrig vet hva eurytmi er.

En annen elev gjorde denne erfaringen i overgangen fra offentlig skole til Steinerskolen:

*...for du tenker ikke på eurytmi så mye, men du bare merker at det er noe, jeg gjør i hvert fall det, at det er noe forskjell, for jeg gikk på offentlig skole, og jeg merker jo noe forskjell, på en måte, der var det veldig sånn...bortover, mens her er det mer fritt, på en måte... Der var det mer... karakterer, og ikke sant... du merker bare det å sitte hele tiden..! På eurytmi får du tid til å gjøre noe anna enn å måtte sitte på skolebenken og bare sitte og gjøre fag gjennom hele dagen. Det er helt nødvendig, mener jeg. Alle burde egentlig ha det. (Gutt, 14 år)*

Denne eleven opplevde det som en god variasjon at de fikk beveget seg i løpet av skoledagen: *å gjøre noe anna enn å måtte sitte på skolebenken* og at opplevelsen av skoledagen inneholdt mer frihet: *...der var det veldig sånn ... bortover, mens her er det mer fritt, på en måte.*

Vedrørende eurytmifaget unnet han alle elever å ha eurytmi, ikke bare elevene på



Steinerskolene: *Alle elever burde ha eurytmi, ikke bare elevene på Steinerskolen!* Denne eleven opplevde fordelene med eurytmifaget som så positive, at han gjerne så at faget ble innført i den offentlige skolen: *Det er helt nødvendig, mener jeg. Alle burde ha det.* En annen elev uttrykker det slik:

*Ja, jeg synes det er veldig viktig med eurytmi, selv om at alle andre skoler som er sånn offentlig, de synes det er teit med eurytmi. Jeg synes de skulle hatt det. Jeg synes at alle skoler burde hatt eurytmi. (Jente, 14 år)*

Dette utsagnet tolker jeg i den retning at jenta ønsker at offentlig skole bør ha eurytmi, for dermed å få slutt på at de synes det er teit med eurytmi. Årsaken til at andre (fra offentlig skole) synes det er teit, kan være kunnskapsløshet om hva faget egentlig handler om. Det er ingen god opplevelse for denne jenta at andre ser ned på eller dømmer eurytmi nedenom og hjem, særlig fordi hun setter pris på faget selv. Uvitenheten fra offentlig skole vedrørende faget kan være en belastning når du er i en sårbar alder, og du kanskje opplever å måtte forsvare noe som er viktig for deg.

En annen elev begrunner det på denne måten, når han sier at alle elever bør ha eurytmi, og ikke bare de på Steinerskolen:

*Du lærer så mye av det, selv om du kanskje ikke ser det, så lærer du ganske mye av det. Du merker det, du kjenner det... Eurytmi er noe du kan blande, og lære om livet og hvordan du skal holde deg oppe. Jeg synes alle elever burde ha det. (Gutt, 14 år)*

Læringsutbyttet ved faget; det at elevene lærer mye kanskje uten å vite det, det er noe denne eleven unner alle elever å få ta del i. Han kjenner hvorledes eurytmien virker på kroppen og bidrar til at han kan holde seg oppreist i livet.

#### 4.2.3. Oppsummering

I kategorien Det allmenne og spesielle ved eurytmifaget har jeg vist hvordan disse to aspektene kan innebære motsetninger: *Eurytmi er et vanlig fag* her et allment utsagn som samtidig inneholder noe spesielt i offentlig sammenheng. Motsatt: *Eurytmi er et spesielt fag* - et utsagn som i seg inneholder et spesielt fenomen, men som er helt vanlig i Steinerskolesammenheng.

Videre har jeg vist hvordan elever opplever det vanlige og det særskilte ved eurytmifaget, fra det likegyldige *det er bare noe som er der, og som jeg ikke kan gjøre noe med*, til ønsket om at *alle elever, også på den offentlige skolen, burde få ta del i eurytmifaget fordi du lærer så mye av det, du merker det, du kjenner det, du lærer om livet og hvordan du skal holde deg oppe*.

### 4.3. Kropp og følelser

For elevene i undersøkelsen var et viktig innslag i skolehverdagen å få beveget kroppen: *få ut litt energi og få strekt på musklene*. Ingen i dagens skoledebatt er vel uenig i at stillesitting ved pulsten time etter time, er usunt for kropp og sjel. Nok bevegelse i løpet av skoledagen synes å være en allmenn vedtatt sannhet. Eurytmi som bevegelsesfag på ungdomstrinnet oppleves allikevel av elevene som noe kvalitativt annerledes enn kroppsøving, der det gjerne konkurreres på både individ- og gruppenivå.

Når elever fra Steinerskolen møter venner fra offentlig skole, eller skal svare på spørsmål fra slekt og familie om hva eurytmi er, så sier en elev at de ofte svarer de andre med at *eurytmi er å uttrykke følelser gjennom dans*. Følelsene må være med i uttrykket, ellers blir det kjedelig for både dem selv, og de som ser på.

I dette delkapitlet presenterer jeg først elevenes opplevelse av den egne kroppen i forhold til bevegelse. Deretter kommer en presentasjon og en tolkning av følelsenes betydning for bevegelser og handlinger i samspillet med de andre i eurytmitimene.

#### 4.3.1. Kropp og følelser i bevegelse

Tidligere har jeg beskrevet hvordan kroppen er instrumentet i eurytmibevegelsene, og som ethvert instrument må den uopphørlig stemmes for å gi den beste klang. Oppvarming og finstemming er i så måte en viktig start på eurytmitimene. Ren oppvarming av kroppen kan skje gjennom løping og mye aktivitet: *Man kan bli litt sliten, for man løper jo, og trener muskler; får ut litt energi*. Dette beskriver både en kroppslig opplevelse og en sjelelig erfaring. Det å bli sliten i denne situasjonen opplevdes som positivt, fordi hun *får ut litt*

*energi*. Innestengt energi gjennom stillesitting i teoritimer trenger å få utløp gjennom skoledagen, hva er vel da bedre enn å få løpe litt og få brukt litt energi i eurytmitimene.

Eurytmitimene opplevdes allikevel som noe helt annet enn kroppsøvingstimene, for *der skal du konkurrere og slå det andre laget; dette slipper du i eurytmien*. Det å slippe konkurranseelementet i eurytmitimene ble av denne eleven opplevd som en lettelse.

Den største forskjellen på eurytmifaget og KRØ, var følelsenes betydning for bevegelsene: ... *hvis klassen har vært i stafett, for eksempel, har mange følt på det å bli kjefta på.. så ja, det er ikke så bra (jente, 14 år)*. I sporten kan det være mere kultur for kjefting, eller roping, når noen gjør feil, *men det skjer ikke i eurytmi, det gjør det ikke, for alle gjør feil i eurytmi (jente, 14 år)*. Feil i eurytmien kan være en nødvendighet for læring, og følelsene har andre vilkår i eurytmibevegelsene enn i sportsbevegelsene. Dette vil jeg komme tilbake til.

I eurytmifaget danner følelsene ofte selve utgangspunktet for bevegelsene, og registeret var omfattende:

*... hvis vi vil uttrykke sinne i for eksempel en sint sang, så kan jeg jo uttrykke det... eller en glad melodi... eller en trist... og nysgjerrighet! Alle følelser går å uttrykke gjennom eurytmi, tror jeg, det er ikke noen følelser som ikke er lov, og det er bra. (Gutt, 14 år)*

Denne eleven opplevde at han kunne uttrykke et mangfold av følelser gjennom eurytmien: *Alle følelser går å uttrykke gjennom eurytmi*. Det at det ikke var noen begrensninger i type følelser som var lov og ikke lov, var viktig: ... *det er ikke noen følelser som ikke er lov, og det er bra*. Selve opplevelsen; gjenkjennelsen av følelsene, kunne denne eleven hente ut fra egne og andres livserfaringer: ... *hvordan ellers hadde vi hatt de følelsene som vi har i eurytmi? Det kommer jo av at noen har hatt det på den måten ...*

Ektheten og ærligheten ved eurytmiens bevegelser er en viktig og eksistensiell forutsetning som elever kan oppleve: *Du kan ikke fake i eurytmien! (Gutt, 14 år)*. Den plutselige innsikten som dette utsagnet gjenspeiler, kom som lyn fra klar himmel og ble fremsatt med en sterk stemme. Opplevelsen av at følelsene i eurytmien må være ekte, sanne og ærlige ble fremført med overbevisningens kraft.

En annen opplevelse som var av vesentlig betydning for flere, var følelsen av frihet i eurytmibevegelsene: *Eurytmi er ganske fritt da, til å gjøre ting på din måte, f.eks. alfabetet i eurytmi, det er jo veldig mange forskjellige måter å gjøre det på.. (Jente, 14 år)*. Friheten ble

erfart som valgmuligheter innenfor bevegelsesuttrykket, variasjon i stemninger og selvstendigheten hos den enkelte elev: *...det er jo en selvstendighet i det også, å kunne lage en dans av alfabetet, på din måte, ikke sant...det er ikke bare en enkelt måte å gjøre det på.* (Jente, 14 år). Opplevelsen av frihet innen faget ble satt i høysetet en gang for alle, med følgende uttalelse fra en elev: *Det er mye som er fritt i Norge, men eurytmi – det er helt fritt!* (Gutt, 14 år)

#### 4.3.2. Følelser i samspill

Følelser har stor betydning for den enkelte elev og for samspillet mellom elevene i eurytmitimene. Følelser i samspillet kan oppstå gjennom oppmerksomhet rettet mot de(n) andre, slik som her:

*Det spesielle er vel... å lære seg å kunne føle hvor folk er, uten at du helt selv trenger å måtte se, men at du er avhengig av at folk liksom på en måte er der de er, og at det går sammen på en måte da, med å føle det uten å se, på en måte..* (Jente, 14 år)

Denne jenta opplevde stadig vekk at hun brukte andre sanser enn synet, når hun skulle bevege seg sammen med de andre. Dette betinget at *folk (liksom på en måte) er der de er, og at det går sammen (på en måte da)*, dvs. at de andre medelevene ikke bare befant seg på rett plass i koreografien, men at de også hadde en følelse for de andre. Denne følelsen var noe som helt klart strakk seg langt utover den fysiske kroppen, og som omfavnet alle i gruppen.

Denne følsomheten ovenfor de andre i samspillet henger sammen med at elever opplever at de bruker andre sanser enn synet, i eurytmibevegelsene: *Du kan jo lytte, og du kan liksom merke.. hvordan man beveger seg sammen..* (Gutt, 14 år). Fornemmelsen av at eurytmien benytter seg av et finmasket sanseapparat kommer her til uttrykk. Denne følelsen av ordløst samspill fikk en annen elev til å oppleve at eurytmien utviklet et nytt kroppsspråk hos ham: *Du får på en måte kontakt med andre uten å snakke, og kontakt med deg selv.* Kroppsspråket skaper en forbindelse mellom elevene, samtidig som det forutsetter at de er i kontakt med sitt eget følelsesliv.

#### 4.4. Møte med publikum: Sceneskrek eller mestring?

Høydepunktet for eurytmiundervisningen på ungdomstrinnet er Eurytmifestivalen for 10.klasser, som hvert år finner sted på Nesodden Steinerskole. Elever fra ulike Steinerskoler møtes og viser sine eurytmiprogram for publikum og hverandre. Andre scener hvor elever viser eurytmi, er offentlige teaterscener, kulturhus, kirker og skoler. Ofte foregår forestillingene på skolens egen scene, for foreldre, slekt og venner.

Hvordan opplever elevene det å vise frem eurytmi på en scene, og hvilken kompetanse kan de utvikle ved hjelp av disse erfaringene? I det følgende presenterer jeg elevenes opplevelser før, under og etter forestilling, og ser på det individuelle og det sosiale aspektet i deres møte med publikum.

##### 4.4.1. Opplevelser før, under og etter forestilling

Flere av informantene syntes det var skummelt å vise frem eurytmi for et publikum. Det var *en spenning i kroppen, eller sommerfugler i magen*, og de kunne være *veldig nervøse*. En elev var så redd for Eurytmifestivalen at han ville bytte skole: *Må jeg bytte skole hvis vi skal være med på Eurytmifestivalen?* Sceneskrekken satt så dypt i ham, at heller byttet han skole enn å stå på en scene og gjøre eurytmi for andre. Som jeg har redegjort for tidligere, gjennomgår elever ikke bare store ytre forandringer fra 14 til 15 år, men også store indre forvandlinger. Denne eleven overvant sin sceneskrek og endte opp med å innta en lederrolle i guttegruppen; siden gjennomførte han eurytmiforestillingen med glans.

Nervøsitet i forbindelse med oppvisninger er et fenomen de fleste elevene har kjent på:

*Det er jo...veldig skummelt, på starten. Så... men hvis du vet at du kan formen, da er det ikke så veldig skummelt. Men... man er jo ofte nervøs, uansett om man kan det eller ikke, men når du er i gang, så føles det ikke så vanskelig som man trodde. Også når du har klart det, da føler du liksom sånn glede over at du har klart det, da. At det ikke var noen vits i å være nervøs. (Jente, 14 år)*

Det å klare å stå på scenen og gjennomføre en forestilling ga denne eleven en lettelse over å ha klart det; at det egentlig ikke var noe å være redd for. Når forestillingen vel var i gang, ble vanskelighetene med nervøsiteten som regel overvunnet. Da kunne det hende at andre følelser av usikkerhet oppsto, for eksempel hos en annen elev som nesten boblet over av innvendig

latter: ... fordi jeg ville ikke se ut, for da begynte jeg veldig å le, og det... pappa tok video av meg, da, og da så det veldig rart ut at jeg så ned i bakken... (Jente, 14 år). Usikkerheten i møtet med publikum ble forsterket av videofilmningen. Løsningen for denne jenta ble å se ned i gulvet for ikke å begynne å le, men da opplevdes det *veldig rart* når hun fikk se opptaket etterpå. Møtet med publikum fikk en annen karakter når eleven ble videofilmet under forestilling.

En annen elev var slett ikke nervøs for å vise frem eurytmi, så sant han kunne det han skulle vise frem: *Når man kan det man skal gjøre, så er det jo enkelt, så da... jeg har jo ikke sceneskrek, akkurat, så..* (Gutt, 14 år).

Mange av elevene husket veldig godt når noe ble «feil» under en forestilling, at en hadde mistet staven, eller at man i småklassene hadde vært geipet til en annen da denne var litt hardhendt, eller at man var usikker noen steder i formen. Det kunne være sorg og flauhet hvis det gikk dårlig.

Hvis forestillingen hadde gått bra, kom godfølelsen etter at forestillingen var over. Det kunne være lykkefølelse, god stemning, glede, stolthet, og noe de likte veldig godt: *Å se tilbake på noe med stolthet, det er kult.*

Å vise frem hva man har lært, noe man har jobbet hardt med, og at man kan noe, var noe av det beste ved å være med på en elevforestilling. Planlegging og forberedelser av en forestilling kunne innebære, i tillegg til øvelser og bevegelsesmulighetene i diktet eller musikkstykket, å få lov til å være med og finne fargesammensetning på draktene til oppvisningen: *Draktene er så fine, de er av silke* (jente, 14 år).

En elev reflekterer over at *enkle ting kan se bra ut på scenen*, og trakk frem stavøvelsene som et eksempel: *Det ser så kult ut! Fordi det liksom flyr staver overalt, og det ser ut som ingen har noen kontroll, men vi har jo det!* (Jente, 14 år).

Overraskelsesmomentet; det uventede i forestillingen, var en ekstra dimensjon ved fremføringen som bidro til å skape en intens følelse av tilstedeværelse i møte med publikum. Det tilsynelatende kaotiske i situasjonen med de flyvende stavene hadde en god effekt på publikum, og så bra ut på scenen fordi elevene hadde kontroll på den.

Elevene befinner seg i en utsatt og sårbar situasjon på scenen. Hvis de blir sett på som objekter som skal prestere noe i full offentlighet, kan det være en stor belastning for enkelte.

Green (referert i Lindquist, 2010, s. 33) påpeker paradokset i det at på den ene siden skal dans være en uttrykksfull og befriende kunstart; på den andre siden kan dans fremstå som en objektivisering av kroppen, der den blir sett på og vurdert av publikum.

Den i utgangspunktet sårbare situasjonen ungdommene er i på scenen forvandles til en mestringsfølelse når forestillingen går bra. Tilbakemeldinger fra andre, foreldre og lærere og publikum betyr mye: *Det er en god følelse når folk liker det man ser, og man får applaus.* Når publikum lever med i det som foregår på scenen, og ikke bare titter på utøverne, kan det oppstå en helt annen form for kommunikasjon mellom scene og sal.

#### 4.4.2. Det individuelle og det sosiale i møte med publikum

Ved elevforestillinger og i møte med publikum kommer den enkelte elev i sterk berøring med seg selv og med de andre. Under øvelser i timene er det individuelle og det sosiale aspektet av eurytmien også tilstede som fenomener, men i møte med publikum blir disse aspektene forsterket gjennom de andres speiling og nonverbale tilbakemeldinger.

Steiner (1980, s. 184) taler om barneurytmi som en besjelet bevegelseslek, og som en gjennomåndet gymnastikk (1980, s. 241). I tillegg til utdannelsen av det rent kroppslige, blir også sjelelivet hos barna utdannet gjennom eurytmien. Det åndelige er deltagende i disse prosessene gjennom imaginasjon, inspirasjon og intuisjon. Det individuelle aspektet i den unges utvikling blir dermed et komplekst fenomen, som ifølge Steiner (1980) ikke kan betraktes uten dette sjelelig-åndelige perspektivet.

Kompleksiteten i det individuelle kan være en årsak til sceneskrek i møte med andre. Denne kompleksiteten kan arte seg som en lidelse i det kroppslige eller sjelelige hos barna, og Steiner (1980, s. 292) anbefaler spesifikke eurytmiske øvelser, eller eurytmilignende øvelser for å hjelpe barn og unge til å overkomme disse lidelsene.

Kranich (2003) omtaler forholdet mellom det individuelle og det sosiale aspektet ved å si at de unge har en indre trang til selvstendighet, samtidig som de søker etter personlige relasjoner. På den ene siden er de på sin individuelle dannelsesreise, på den andre siden foregår denne reisen gjennom utvikling av relasjoner til andre, i det sosiale livet.

Forvandlingsprosessene som foregår hos unge mennesker i 10-15 årsalderen, innebærer bl.a. at de unge begynner å oppleve seg selv som personligheter. Med frigjøringen av krefter

oppleves forholdet til både seg selv og andre mennesker mer intenst; hele spennvidden av følelser blomstrer opp (Kranich, 2003, s. 193).

I møte med publikum kommer det personlige, individuelle hos den enkelte elev tydelig til uttrykk. Nærvær og utstråling strømmer fra den enkelte elev, mens samspillet mellom alle på scenen farger det totale sceneuttrykket. Det sosiale samspillet kan ses på som sterkere enn summen av hver enkelt prestasjon, fordi det sosiale aspektet først og fremst handler om det som skjer mellom aktørene; dynamikken, rytmen, stillheten og flyten i forestillingen. Når fremføringen lykkes, gir energien fra gruppen og publikum en forsterket følelse tilbake til hver enkelt elev: *Så når vi virkelig vil, fungerer jo samspillet bra, og vi får det til [på scenen]; nervøsitet, stolthet og glede.. ja, alle følelser gjør at du husker det godt, lenge etterpå! (Gutt, 14 år).*

Elevene husker eurytmiforestillinger de har deltatt i, i årevis etterpå. Sterke opplevelser av et intenst nærvær, elevene imellom, og mellom publikum og elevene, bidrar til en totalopplevelse av det egne subjektet i en eksistensiell relasjon med de andre og med den andre. Det finnes ikke mange arenaer i skolens hverdag som kan gi elevene disse eksistensielle erfaringene: møtet med seg selv, og møtet med de(n) andre.

#### 4.5. Dannelse og kompetanser i eurytmifaget

Dannelsen i kunstfag; herunder eurytmifaget, foregår på minst to ulike nivåer: Gjennom fagstoffet som øves i timene, og gjennom refleksjon og problemløsning som bevisstgjør opplevelser og skaper erfaringer. Erfaringene kan utvikles til kompetanser; dvs. ferdigheter innenfor gitte temaer. Forholdet mellom erfaringer, dannelse og kompetanse i eurytmifaget vil jeg drøfte mer utførlig i neste kapittel.

I dette delkapitlet presenterer jeg elevenes opplevelser og erfaringer vedrørende deres læringsutbytte av eurytmifaget, og belyser kompleksiteten i sammenhengen mellom disse ved hjelp av begrepene dannelse, refleksjon, tillit og risiko i undervisningen.



#### 4.5.1. Dannelse i kunstfag

Dannelsen i kunstfag foregår bl.a. gjennom det faglige undervisningsstoffet, og det har for de fleste elever en stor verdi i seg selv. En av elevene i undersøkelsen var helt fornøyd med å lære eurytmi i eurytmitimene, grunnleggende øvelser og øvelser i fagstoffet tilpasset alderstrinnet: *Å få erfaring i eurytmi. (Jente, 14 år)*. For denne eleven hadde faget en verdi i seg selv, og det var ikke viktig med overføring til andre fag, eller sekundære ferdigheter. Faget var nok i seg selv, kan man kanskje si, og uten uoverkommelige utfordringer: *Min erfaring er at eurytmi er et ganske enkelt fag, egentlig.. ja, rett og slett. Det viktigste er at jeg lærer eurytmi.*

I løpet av hvert enkelt intervju fikk elevene tid til å tenke seg om, tenke etter, ombestemme seg og komme med oppklarende spørsmål. Det var tid til refleksjon, noe som hadde en slående virkning på flere av elevene: De kunne bli begeistret over alt hva de kom på i løpet av denne halvtimen intervjuet varte: *Eurytmi er på en måte noe du kan velge selv, da, det er veldig fritt til å gjøre det du vil, på en måte! Det mener jeg, at du er veldig fri til å gjøre det... Ja (gutt, 14 år).*

En elev reflekterte over sin egen utvikling fra barneskolen til ungdomsskolen, og påpekte hvordan hun som 14-åring hadde blitt både glemsk og mindre klok: *Det høres ut som barneskole-meg var litt smartere enn det jeg er nå? (Gutt, 14 år)*. Han kjente seg selv rett og slett ikke igjen, men husket at han var ganske smart på barneskolen. Nå kjente han seg glemsk og litt utafor: *.. jeg vet ikke, jeg husker ikke... jeg har litt dårlig hukommelse, da, så.. det kan være det..». Videre reflekterte han over hvorfor det kunne gå galt i timene: Hvis du ikke vet hva du skal gjøre, eller forstår hva du skal gjøre, så blir det egentlig bare ... kluss alt sammen, vil nå jeg si (Gutt, 14 år).*

En annen elev reflekterte slik over sin egen utvikling: *Når jeg begynte [i 6. klasse], så tenkte jeg ikke på at eurytmi var noen ting, at vi i det hele tatt ikke trengte det, men jeg merker på en måte at... jeg vil ikke slutte med å ha eurytmi nå! Jeg synes vi trenger det på ungdomsskolen! (Gutt, 14 år)*. Erfaringer med eurytmifaget gjorde denne eleven helt trygg på at eurytmi var et viktig fag på ungdomsskolen:

*Det er noe helt anna enn å sitte og følge med på en tavle. Det [eurytmi] er nødvendig, mener jeg, du lærer så mye av det – følelsene, kroppsholdningen, selvstendigheten, samarbeid, du får det med deg videre i livet. Det er noe du har i*

*livet videre, du har jo følelser videre i livet, du har selvstendighet videre i livet, du har samarbeid videre i livet, og kroppsholdning har du med deg videre i livet. Det [eurytmi] er noe du trenger, jeg merker i hvert fall at jeg er veldig glad jeg har det. Ja, jeg er veldig glad jeg har det, og lærer om det, på ungdomskolen. (Gutt, 14 år)*

Denne eleven klarer å abstrahere og generalisere kunnskap fra eurytmifaget over til livet. Læringsutbyttet knyttes til kunnskapen han kan ta med seg videre, og slik setter han ord på både innholdet i dannelsen og dannelsesprosessen som foregår i ham. Innholdet i dannelsen er i dette tilfellet følelsene, kroppsholdningen, selvstendigheten og samarbeidet eleven har erfaring med. Dannelsesprosessen består i refleksjon, videreføring og transformasjon av kunnskapen fra eurytmifaget til eget liv i fremtiden.

Danningspotensialet i eurytmifaget knyttes i dette elevsitatet til mangfoldet av læring: *Du lærer så mye av det.* Refleksjon over fagets betydning for fremtiden er en vesentlig side av dannelsesprosessen: *... du har jo følelser videre i livet, du har selvstendighet videre i livet, du har samarbeid videre i livet, og kroppsholdning har du videre i livet...* Slik kommer også innholdet i dannelsen frem. Følelser og kropp i bevegelse er analysert og belyst ovenfor, og samarbeidet blir tema nedenfor. Tilbake står selvstendigheten; den sterke opplevelsen av å være et selvstendig individ. Denne eleven reflekterer over det essensielle i oppdragelsen av et ungt menneske: Det sunne samspillet mellom refleksjon (det tankemessige), følelseslivet og menneskets handlinger.

Humbolt (Straume, 2013, s. 188) sammenligner menneskets dannelsesmuligheter som et frø. Frøet inneholder ikke en allmenn form, men er unik. For at mennesket skal nå den høyeste form må det kunne få utfolde seg gjennom allsidig virksomhet, og ikke minst forbinde seg med verden «i den mest allmenne, livligste og frieste vekselvirkning» (sitert i Straume, 2012, s. 187). Dannelse skjer ifølge Humbolt hovedsakelig gjennom tenkning og refleksjon, mens realiseringen av dannelsen først kan skje i møtet med andre mennesker.

#### 4.5.2. Tillit og risiko ved samarbeid

Samarbeidet med de andre elevene innebar en risiko, men også en avhengighet av hverandre: *Man må samarbeide i eurytmien, ellers blir det bare kaos. Hvis man bare tenker på seg sjøl, og ikke hører eller ser de andre og hvordan de beveger seg, så blir det kræsje.* I eurytmien må

en konsentrere seg på flere ting, ikke minst ha oppmerksomheten rettet mot de andre i gruppen. Elevene samarbeider om å gjøre for eksempel armbevegelsene likt, de kan se på hverandre og lære av hverandre. Noen blir «hermere» hele ungdomstrinnet, mens andre utfører armbevegelsene «selvstendig»; dvs. de former bevegelsene innefra seg selv.

Samarbeidet går også på koreografien, de bevegelsesformene som elevene utfører i rommet eller på scenen. Oftest skal bevegelsene starte samtidig uten signal, og ende opp samtidig: *Å komme frem samtidig kan være vanskelig.* Å lære seg å samarbeide var en vesentlig erfaring fra eurytmitimene: *Det er veldig lærerikt når det gjelder å samarbeide og sånne ting....*

Hørselen ble trukket frem som et viktig sanseorgan i samarbeidet:

*Man kan jo på en måte høre hvor de andre er, og da vet man hvor man skal gå. Som for eksempel et åttetall, som når man skal krysse og man går mye fortere enn den andre, så blir det bare helt feil, og da blir det ikke noe speilvendt. Så man må liksom gå i likt tempo, og sånn.. man ser seg litt bakover og sånn, men man kan jo også prøve å høre hvor den andre er...(Jente, 14 år)*

Det å bevege seg baklengs og krysse i full fart krever et samarbeid på et høyt nivå, ... *fordi det er egentlig litt skummelt å gå baklengs uten å kræsje!* Man sanser hvor de andre er, ved hjelp av synet, men også hørselen.

Hvem elevene samarbeidet med, hadde ulike betydninger: Det behøvde ikke bety noen ting, og det kunne ha betydning. Ikke minst fantes det en forutsetning for at samarbeidet skulle fungere: ... *de [andre] må gidde å gjøre noe da... hvis de ikke gidder å gjøre noe, da blir det kjedelig.* Der det ikke betydde noen ting hvem man samarbeidet med, så uttalte en elev: *Jeg kan samarbeide med alle, selv om vi ikke er bestekompisser.* På den annen side, hvis man var veldig god venn med den man skulle samarbeide med, kunne det også medføre visse utfordringer:

*... hvis jeg er mye bedre venn med en, enn en annen, men det gjør ikke noe akkurat det, for uansett hvem du er med så blir det akkurat det samme, eller: det kommer an på om du ler mye med den du er god venn med da, for eksempel, da blir det jo mye mer latter, men.. (Jente, 14 år)*

Interessant var at hvis denne eleven samarbeidet med en annen, så beveget denne eleven akkurat slik hun gjorde til vanlig, bare at det ikke ble så mye latter. Skifte av samarbeidspartnere i en speilbildeform kunne medføre denne erfaringen: *I går da samarbeidet jeg med L. og da gikk begge to helt korrekt, ikke sant, og da blir det sånn...*

*annerledes, det ble en annen måte å samarbeide på. Men begge to synes jeg er bra måter.*

Bytte av partnere var hovedsakelig en god opplevelse, men eleven ga uttrykk for at det også kunne oppstå usikkerhet hvis det skjedde for ofte: *Jeg tror at man må holde seg til den partneren man har, at man ikke bytter seg helt bort...*

En spesiell opplevelse oppsto da en elev beveget seg litt utenfor formen i en bestemt gruppeform:

*Alle passer jo på hverandre, og fordi at jeg så at K. gikk litt borti der, så vet jo jeg at jeg må passe på at jeg ikke kræsjer med henne for eksempel. Så selv om hun gikk feil, så betyr ikke det at selv om du går riktig da, så kan de hende at dere kræsjer allikevel! Så om du da gjør litt feil og går utafør og ikke kolliderer, så blir det riktig! (Jente, 14 år)*

Å kunne stole på hverandre var en viktig forutsetning for et godt samarbeide i eurytmitimene. Den grunnleggende gode avhengigheten; *fordi du må stole på folk for at alt skal bli riktig*, var gjennomgående betydningsfull for alle elevene.

En elev mente at det å øve koordinerende, eller ulike bevegelser med armer og ben, har en positiv effekt på hjerneutviklingen: *Jeg tror man trener hjernen på det og det utvikler et eller annet med hjernen, lærer å beherske kroppen og koordinere bevegelser.* Det å oppøve kroppskontroll har betydning: *... det kom en ball veldig fort mot hodet mitt, så snudde jeg meg unna, uten å få tenkt meg om, så det var litt instinkt... veldig, veldig rart!* Denne eleven satte sin raske reaksjonsevne og hurtige omstilling i sammenheng med visse øvelser i eurytmitimene. En ballspillsituasjon som i utgangspunktet inneholdt risiko, ble taklet takket være oppøvede ferdigheter i eurytmitimene.

Å kunne uttrykke følelser gjennom eurytmi har betydning for klassemiljøet: *... siden vi alle føler på den samme følelsen, at alle føler det sammen, da blir det et bra klassemiljø.* (Jente, 14 år). Den gode følelsen av mestring og samhold er med på å styrke tilliten elevene imellom.

Klassemiljøet kunne også bli bedre gjennom alt samarbeide i eurytmitimene:

*Jeg har opplevd det noen ganger, fra altså... 6.klasse til 7. klasse, tror jeg det var, så ble det [klassemiljøet] liksom annerledes... altså, folk forsto andre folk bedre, og sånn... så alt samarbeidet i eurytmien gjorde at folk samarbeida mer utafør eurytmien... (Jente, 14 år)*

Det å kunne samarbeide godt var en viktig ferdighet i seg selv, for en selv og for et fremtidig yrkesvalg:

*Hvis man ikke samarbeider, så går jo folk i hytt og pine og i sitt eget tempo, og det blir kaos! Så er det jo en veldig fin måte å lære elevene på.. å samarbeide mer i livet. Altså hvis man skal utdanne seg til arbeider, da, elektriker eller snekker, eller sånn, så er det veldig viktig å samarbeide, og da er det veldig fint å lære om det siden man går i andre klasse, på eurytmi, og da har man jo samarbeida ganske mye. (Jente, 14 år)*

Det ble hevdet at eurytmitimene gjorde at elevene klarte å konsentrere seg bedre, i eurytmitimen, men også utover dagen: *Jeg får mer ut av dagen. Eurytmi hjelper meg å konsentrere meg.* En annen elev sier det slik:

*Vi er samlet og gjør noe bestemt med hele kroppen. Jeg får liksom... strekt meg, og når vi gjør bevegelser sånn, så får musklene trent seg, og da blir jeg liksom klar i hodet til neste time. (Gutt, 14 år)*

Elevene sier at de lærer *mye forskjellig* i eurytmitimene. Først og fremst lærer de eurytmi, de kan mye i eurytmi, for eksempel alfabetet og intervallene i musikken. De lærer seg å forstå meningsinnholdet i et dikt, en forståelse som grunnlag for bevegelsesuttrykk. De lærer å uttrykke følelser gjennom eurytmi, og ikke minst:

*Eurytmi er ganske fritt til å gjøre det du på en måte lærer selv da... for eksempel alfabetet i eurytmi, det er jo veldig mange forskjellige måter å gjøre det på, og da passer de inn til.. kanskje sånn ting du vil lage.. noe du vil lage selv da, og det er jo en selvstendighet der også, å lage på en måte en dans av alfabetet, ikke sant? Det er ikke bare en enkelt måte å gjøre det på, du kan velge litt selv, og ta den selvstendigheten til å velge det, på en måte... (Gutt, 14 år)*

Selvstendighet, det å kunne være selvstendig og gjøre ting alene, var en viktig lærdom for denne eleven. Det fantes ingen motsetning mellom selvstendighet i det egne uttrykket, og det å hjelpe hverandre der det var vanskelig, i koreografien, til eksempel: *Du lærer å kunne stole på folk.* Elevene mente at de lærte både selvstendighet og den positive avhengigheten, nemlig tilliten til de andre, gjennom eurytmifaget.

Selvstendigheten ble videre knyttet til friheten og bevegelsesmulighetene eleven erfarte i eurytmien. Det ble beskrevet slik: *... det er noe du merker, du merker at du er litt friere da, til å gjøre det du vil, med kroppen, på en måte, og kunne bevege deg på den måten som du lærer på eurytmi, det er noe mye mer!*

En elev som tidligere hadde gått på offentlig skole, uttrykte det på denne måten: ... *for jeg gikk på offentlig skole, og jeg merker jo noe forskjell, der var det veldig sånn... bortover, mens her er det mer fritt, på en måte da...*

En viktig lærdom for en annen elev, var at det tok tid å lære noe ordentlig. Man måtte være tålmodig for å klare noe: *ha tålmodighet til å lære.*

#### 4.5.3. Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg presentert elevenes opplevelser og erfaringer med hva de anser som viktig læringsinnhold når det gjelder eurytmifaget. Funnene er belyst og tolket ved hjelp av begrepene dannelse, refleksjon, tillit og risiko. Dannelsen i eurytmifaget foregår bl. a. gjennom det faglige undervisningsstoffet som øves i timene, og gjennom refleksjon over ulike tema fra undervisningen. Dannelsen fremstår som både innhold og prosess i denne sammenhengen. I samspillet med de andre elevene spiller tillit og risiko en vesentlig rolle, i timene og spesielt ved elevforestillinger.

Noen av elevene kom inn på lærerens betydning for eurytmifaget. Det var ingen spørsmål som omhandlet dette i intervjuguiden, så det kom som en overraskelse at elevene selv snakket om læreren, og delte av sine erfaringer. Lærerens rolle i eurytmifaget har derfor fått et eget lite delkapittel.

#### 4.6. Lærerens rolle

Her presenterer jeg kort hva elevene forteller om hvilken betydning læreren har for eurytmifaget, i timene og ved forestillinger. Det er særlig tre forhold som fremsettes som avgjørende for innsatsen og holdningen til faget hos elevene. Disse tre er motivasjon; som i tillegg innebærer inspirasjon, gode tilbakemeldinger og få lov til å se læreren sin opptre på scenen.

Elevene sier det slik:

*Å få positive tilbakemeldinger av læreren er motiverende.*

*At læreren motiverer oss slik at vi gjør vårt beste og litt til, og selvfølgelig de gode tilbakemeldingene.*

*Læreren må være bra og inspirerende og kunne vise eurytmi for elevene. At elevene får lov å se læreren sin på en framføring, er morsomt. Det er morsomt å se læreren danse eurytmi.*

*Først og fremst må læreren vise engasjement og forståelse for elevene.*

Motivasjon, inspirasjon og gode tilbakemeldinger gir trivsel i timene, og elevene føler seg sett, forstått og akseptert. Overraskelsesmomentet for meg i denne sammenhengen var at elevene satte så stor pris på å se læreren sin på scenen; at læreren også var utøver av kunstarten eurytmi, og at elevene denne gang fikk lov å være publikum.

Biesta (2014) hevder at utdanningen må inneholde en risiko, fordi den handler om møte mellom mennesker. Læreren må ha risikovillighet for at elevene skal utvikles til «å bli handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2014, s. 23). Undervisningen er en dialogisk prosess, der resultatet ikke er gitt eller garantert. Ved å utsette meg for elevenes blikk idet jeg var utøver på scenen, fikk jeg selv kjenne på nervøsitet og risiko. Elevenes takknemlighet og stolthet over læreren, ga energi til undervisningen.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg funn fra de ulike kategoriene fra analysen, og setter dem i sammenheng med litteratur og begrep fra litteraturkapitlet. Dannelse gjennom kunstfag, kompetanse, bevegelse, kropp og følelser og livsmestring er sentrale begreper. Først diskuterer jeg allmenne og generelle aspekter ved eurytmifaget, før jeg går over til kropp og følelser i bevegelse. Deretter drøfter jeg ulike momenter i møtet med publikum, før jeg ser på eurytmifaget i forhold til ulike kompetansebegrep. Delkapitlene følger i hovedsak kategoriene fra temaanalysen.

### 5.1. Eurytmifaget i Steinerskolen

Elevene opplever på den ene siden at eurytmifaget er et vanlig fag, fordi alle på skolen har det. Elever som har hatt eurytmi siden 1. klasse får gjerne et naturlig forhold til faget, på linje

med de andre fagene. Hvorvidt de liker faget eller ikke, kan variere, men de fleste synes å akseptere at faget har sin naturlige plass i skolehverdagen. Eurytmifaget kan ses på som et av de grunnleggende fagene i steinerskolen, og undervises på alle trinn i grunnskolen og videregående.

På den annen side opplever elevene at eurytmi er et spesielt fag, fordi ingen andre skoler har det. Ingen land har så langt innført eurytmi som eget fag i grunnskolen. Derimot finnes faget på Steinerskoler over hele verden, på alle kontinenter. Det innebærer at tusenvis av barn og unge gjør eurytmi hver dag, året rundt. Faget fremstår dermed som internasjonalt, uten begrensninger til den enkelte skole, og som et betydelig kunstfag globalt for en stor gruppe elever.

Når elever vil trekke frem det mest «steinerske» ved Steinerskolen, nevner mange eurytmifaget. Ved presentasjon av skolene ved utstillinger og konferanser er det kultur for at elevene viser eurytmi for publikum. Eurytmifaget blir av flere karakterisert som et signaturfag for Steinerskolene, der signaturen kommer til syne gjennom bevegelser av språklige og musikalske grunnelementer i timene, til utøvelse av scenekunst, ofte på høyt nivå, i møte med et publikum. Her er det ifølge Bamford (2008) tale om en utdanning i kunstfag.

Fra en annen synsvinkel kan man betrakte eurytmi som en kunstnerisk tilnærming til realfag, språkfag, samfunnsfag samt kropp- og helsefag. Da snakker en, ifølge Bamford (2008) om en utdanning *gjennom* kunstfaget eurytmi: Eurytmiske grunnelementer kan variere, underbygge og synliggjøre aspekter ved andre fag. Eksempler på dette kan være geometriundervisningen på ungdomsskolen, der elevene overfører det tredimensjonale perspektivet på papiret til bevegelser i rommet. Kjemiundervisningens varme og kulde kan uttrykkes gjennom bevegelser, likeledes ulike kulturers særegne historier og språk. Kropp og helse er et viktig motiv innenfor eurytmifaget, og fra motsatt perspektiv kan temaer fra astronomiperioden beveges i eurytmien, gjennom eksempelvis de ulike planetes baner sett fra jorden.

På bakgrunn av dette ligger det ingen motsetninger i det allmenne og det spesielle aspektet i eurytmifaget. Ulike aspekter av det generelle, eller det allmenne ved faget, kan forstås gjennom en horisontal læreplan på hvert klassetrinn, mens det særegne ved faget best kan beskrives gjennom den vertikale læreplanen for faget.



Eurytmifaget kan ha sin selvsikre plass ved teateroppsetninger- og konserter, der hvor eksempelvis natur- og sjelsstemninger i språket eller musikken skal uttrykkes. Gjennom form og farge inspireres eurytmifaget av arkitektur og malerkunsten, og gjennom koreografi, lysdesign, video, scenografi og dramaturgi har eurytmien store muligheter innenfor scenekunsten. Det arrangeres eurytmifestivaler for ungdom hvert år, og grunnlaget for disse festivalene er den eurytmiundervisningen som foregår på Steinerskolene, dag etter dag, uke etter uke, år for år.

Et mangfold av erfaringer bidrar til å danne bakgrunn for elevers opplevelse at det er viktig med eurytmi, og at alle skoler burde ha eurytmi som fag, slik at andre elever kan dele disse erfaringene. Jeg tolker elevenes utsagn slik at de unner andre i å ta del i opplevelsene, i tillegg til bonusen det ville være om alle vennene og familien hadde kjennskap til faget, på linje med alle andre fag, og som det spesielle kunstfaget det er.

At eurytmifaget har en mening er viktig utfra elevenes synspunkt. Det meningsløse eller det som er uten poeng behøver de ikke bruke tiden sin på. Ethvert fag må ha en betydning, eller en mening, og ettersom eurytmifaget er unikt for Steinerskolene, er det særdeles viktig å kunne formulere ideen, eller tanken bak dette faget. Elevene har krav på å vite den teoretiske bakgrunnen for faget, fagplanen på det enkelte trinn og vurderingskriteriene, på linje med alle andre fag i skolen. Dette kan ha vært underkommunisert i eurytmiundervisningen, noe som kan forklare alle mytene om faget i skolesammenheng, også de negative. Elevene har ikke skjønt vitsen med faget, kanskje fordi ingen har kunnet forklare dem det, eller gitt dem opplevelser av mening og innhold.

På den andre siden finnes alle erfaringer som ungdommene selv har, med eurytmifaget generelt, og med særlige opplevelser spesielt. Med refleksjonstid, individuelt og i gruppe, kan alle elever få anledning til å komme frem med sine synspunkter og tanker. Det bør skapes tid og rom for dialog og refleksjon, hvert eneste år, og i hver eneste eurytmigruppe. Det er ikke hundre år gamle tanker som kommer (eurytmien som kunstart er hundre år gammel), men høyaktuelle og brennende bidrag til tidens debatt om utdanningens rolle og visjon i dagens komplekse samfunn. Ungdommene, som i 14 årsalderen er på sitt aller mest sårbare, ærlige og eksistensielle, fortjener å få sine stemmer hørt; det er bakgrunnen for at jeg ønsker å løfte frem elevenes opplevelser, tanker og refleksjoner i denne oppgaven.

## 5.2. Kropp og følelser i bevegelse

Lindquist (2010, s. 35) siterer Bond og Stinson som beskriver hvordan dansen kan få barn og unge til å føle seg som «real self», som om den personen de vanligvis er, ikke er den virkelige. De unge snakker også om «inner self» eller «transformed self»; en de vanligvis ikke viser til andre, og som de tidligere ikke visste fantes.

Hos Merleau-Ponty er forståelsen av mennesket basert på sanseerfaringer, nærvær og opplevelse (Schjønby, T., 2001), hvor kroppen er selve grunnlaget for eksistensen. Hos både Steiner og Merleau-Ponty står kroppen i tydelig sammenheng med opplevelsen, slik at de tre - bevegelse, kropp og følelser - danner en helhet.

Kroppsbegrepet i eurytmien er hos Steiner nært knyttet til sjelelige – åndelige dimensjoner hos mennesket (Schjønby, 2001), dvs. at kroppen står i nær forbindelse med tenkning, følelser og handlinger. Kroppen ses på som bærer av det sjelelige og på den måten har eurytmibevegelser alltid et sjelelig innhold, i tillegg til de fysiske bevegelsene. Steiner betoner i foredrag om eurytmipedagogikk at eurytmi er besjelet gymnastikk (1980, s. 156), og at det sjelelige alltid må være tilstede i bevegelsene. Det sjelelige rommer også det viljemessige i eurytmibevegelser, og slik kan eurytmien ifølge Steiner (1980, s. 164) fremme viljestyrken hos barn og unge. Viljeaspektet i eurytmien er utførlig gjort rede for tidligere. For denne studien er elevenes opplevelser og erfaringer i hovedsak knyttet til følelser og refleksjon, og slik følelsene gjennomsyrrer eurytmibevegelser vil refleksjon og tenkning ha selve handlingen, nemlig det å gjøre eurytmi, som fundament.

Det åndelige aspektet i mennesket kan ifølge Steiner (referert i Schjønby, 2001, s. 23) erfares gjennom imaginasjon: bilder og billeddannelse av en situasjon eller prosess, inspirasjon: begeistring, en flamme som «slår ned» og intuisjon: sannhet som slår igjennom. Det er sjelen som er bindeleddet til disse aspektene, slik den er knyttet til åndedrettet: Vekslingen mellom å rette oppmerksomheten ut i verden og mot andre mennesker, og innover i seg selv.

I dette kapitlet drøfter jeg to personlige utsagn fra elevene som var overraskende for meg, og som ble fremført med stort engasjement. Videre diskuterer jeg hvordan begrepene risiko og tillit kan ha ulike roller i samspillet mellom elevene.

### 5.2.1. *Du kan ikke fake i eurytmi*

Hvorfor kan ikke elevene late som, eller forstille seg, i eurytmi? Det faktum at de utfører eurytmibevegelsene på grunnlag av egne indre opplevelser, gjør at bevegelsene har en dyp forankring i dem selv; dermed kan de ikke late som eller gjøre tullebevegelser – det vil ikke være eurytmi, men noe helt annet. Dette vet elevene når de har kommet i 14 årsalderen og er i kontakt med sitt følelsesliv. Derfor stiller de seg også åpne og sårbare i eurytmitimene. Sårbarheten kan ta seg uttrykk i at enkelte elever i perioder ikke klarer å delta i timene, pga. stor angst eller uro. Opplevelsen av at du ikke kan ljuke i eurytmi er derfor eksistensiell, og handler om en moralsk følelse av sannhet hos elevene: *Du kan ikke fake i eurytmien!* (Gutt, 14 år).

Dette utsagnet sammenfaller med det jeg har presentert tidligere, der Steiner taler om sannhet og løgn i eurytmi som undervisningskunst:

Når barna blir hensatt til det opprinnelige, elementære uttrykket av sjelelige opplevelser, i de egne lemmenes bevegelser, kan hun *ikke lyve* eller forbli i noen frase. Derfor er denne eurytmiske undervisningskunst noe som på samme tid oppdrar barna til *sannhet*. Slik har man et viktig undervisningsmiddel i eurytmien. (Steiner, 1980, s. 205). (*min utheving og oversettelse*)

Dette betyr ikke at alle barn og unge utfører eurytmiske bevegelser i betydningen sanne bevegelser i alle eurytmitimer. Tvert mot er det en stor pedagogisk oppgave på ungdomstrinnet å forvandle de naturlig etterlignende bevegelsene på barnetrinnet, til innenfra førte eurytmi-bevegelser på niende og tiende trinn. Et hav av tullebevegelser, liksom-eurytmiske bevegelser, eller slapp ubevegelighet ligger der imellom.

Elevene i 14-årsalderen er midt i sitt livs store ombyggingsfase, der kropp og sjel gjennomgår store forvandlinger. Ifølge Kranich (2003) foregår det en sjelelig oppvåkning i puberteten, som innebærer «en utvikling av saklig bedømmelse og sakkyndig handling» (Kranich, 2003, s. 65). I eurytmitimer og gjennom intervjuprosessene erfarte jeg ofte at ungdommene er i ferd med å få et nytt forhold til både seg selv og omverdenen. Kroppen utvikler seg ved at armer og ben blir lengre, uten at elevene nødvendigvis har styring på dem. Tyngdekraften gjør seg gjeldende, og all bevegelse krever en ny viljeinnsats. Slik kan ungdommene få en opplevelse av at all virksomhet, inklusive bevegelsene, utgår fra dem selv.

På samme måte foregår det i 14 årsalderen store forandringer i følelseslivet. Ifølge Kranich (2003) oppstår det en ny inderlighet i den unge, som de før ikke har kjent til: «Opplevelsene

får en intensitet og intimitet som hører til det personlige. Det innebærer både et personlig forhold til hendelsene og at man kan være personlig berørt av dem» (Kranich, 2003, s. 66).

Måten eleven uttrykte det at du ikke kan ljuke i eurytmien på, setter jeg i sammenheng med den stemning av intensitet og plutselig oppvåkning i det sjelelige som Kranich (2003) taler om. Det storslåtte øyeblikket av inspirasjon, der den begeistrede tanken slår ned i en som en indre sannhet, slik Schjøsby (2001) beskriver det, er erfaringer de fleste mennesker kjenner til. Disse øyeblikkene av sannhet kan være avgjørende for det unge menneskets videre utvikling, og har etter min mening et innhold som bidrar til å bygge et fundament for videre dannelse. Jeg vil komme tilbake til dannelsesaspektet ved eurytmifaget under delkapitlet om dannelse og kompetanse.

Først et annet elevutsagn, som ble fremført med trykk:

### 5.2.2. *Eurytmi er helt fritt*

Flere av informantene erfarte at valgmuligheten var stor innenfor bevegelsesuttrykket i eurytmifaget. Dette stimulerte både den kroppslige og sjelelige oppvåkningen hos elevene, som Kranich (2003) beskriver. Selvstendigheten hos den enkelte ble stimulert ved at det ble gitt muligheter for flere måter å uttrykke for eksempel armbevegelsene på. I tillegg til variasjoner gjennom koreografi og stilarter, opplevde de en frihet i faget; en frihet som kunne uttrykkes gjennom kroppslig bevegelse og gjennom muligheten til å uttrykke hele følelsesregistret, nå ut fra seg selv: *Det er mye som er fritt i Norge – men eurytmi, det er helt fritt (Gutt, 14 år).*

Opplevelsen av frihet i 14-årsalderen henger nøye sammen med frigjøringen av tenkningen, slik Kranich beskriver det (2003, s. 68). I puberteten kommer elevene frem til rene, abstrakte begreper, fordi tenkningen frigjør seg fra det som faktisk foreligger og kan bevege seg fritt i et område av hypoteser og muligheter, av tankelovmessigheter. Slik kan en begrepsmessig tenkning gi muligheten til metodisk refleksjon; «dvs. den danner grunnlaget for selv å kunne styre sin tenkning og erkjennelse» (Kranich, 2003, s. 68). Eller, for å si det med andre ord: Tenkningen frigjøres fra sanseiakttagelsene.

Frihetsmotivet er sentralt i utdannelsen av elevene i Steinerskolene, der:

Frihet forstås ikke her som den størst mulige emansipasjon eller selvrealisering, men som idealet om at elevene skal kunne utvikle sine evner og talenter på en slik måte at de kan forholde seg aktive og ansvarstagede til seg selv og sin omverden. (Steinerskolens læreplan, 2014, s. 5)

Ved å si at eurytmien er helt fri, kan dette ha ulike betydninger for eleven: Eleven kan ha en fornemmelse eller anelse om et potensial i faget som overskrider andre fags begrensninger, eller eleven opplever seg selv som fri i det han gjør eurytmi. For eleven i intervjuet er friheten i eurytmien tydelig knyttet til selvstendigheten i utførelsen av eurytmibevegelsene.

På den ene siden rommer denne selvstendigheten en kunstnerisk frihet, og på den andre siden perspektiver på personlig og sosialt ansvar. Det personlige ansvaret kan knyttes til utviklingen av egen identitet, som et personlig subjekt, mens det sosiale ansvaret ligger på samspillet elevene imellom, som felleskap i gruppen. Neste avsnitt handler om følelser i dette samspillet.

### 5.2.3. Samspill og følelser

Med elevgrupper av 14-åringer, ti til fjorten stykker, er det mye følelser i sving i løpet av en eurytmitime. En sak er alle følelsene som elevene bærer med seg inn til timen, som kan være et resultat av ting som har skjedd tidligere den dagen, eller forhold som ligger utenfor skolen. Et annet aspekt er de følelsene selve øvelsene og fagstoffet i eurytmitimene fremkaller hos elevene, og som gir seg uttrykk i eurytmibevegelsene. Et tredje område henger sammen med samspillet elevene imellom, og hvordan de sanser eller opplever hverandre: *... man liksom merker hvor de andre er, uten å se.*

Merleau-Ponty (referert i Schjønby, 2001, s. 33) knytter sanseoppfattelsen til kroppen, og som sådan er den en foreteelse som går forut for tenkningen. Sanseerfaringene står i umiddelbar kontakt med et nærvær av opplevelser, og det er kroppen, ikke tanken, som bevirker opplevelsen av verden. Elevene opplever hverandres nærvær på en intens måte gjennom eurytmibevegelsene, og de er ikke lenger avhengig av synet for å vite hvor de andre befinner seg i en gruppeform, til eksempel. Sanseopplevelsen knyttes til følelsene, og disse forsterkes hvis følelsene er gjensidige: *... hvis alle føler det på samme måten, alle har den samme følelsen, det er viktig synes jeg...*

Det at elevene blir kjent med hverandre på nye måter i dansen, er et poeng som Lindquist (2010) bekrefter i sin doktoravhandling: Elevene synes det er sosialt å danse, og de opplever

seg selv og hverandre gjennom at de benytter seg av et større register av sanser, enn de gjør i hverdagen.

Sanseopplevelsen i eurytmifaget knyttes altså på den ene siden til kroppen, og på den andre siden i umiddelbar nærhet til opplevelsene. Følelsene synes å være avgjørende for samspillet mellom elevene, både i timene, og ved elevforestillinger.

### 5.3. Møte med publikum

Ifølge Bamford (2008, s. 88) er et av kjennetegnene for kunstundervisning av høy kvalitet, at det finnes muligheter for offentlige framføringer. Det er derfor av stor betydning for eurytmifaget at elevene får øvelse i å vise frem utarbeidede dikt, prosa eller musikkstykker for et publikum.

Øvelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av et eurytmiprojekt hører til en vesentlig side av faget, og kan i en viss forstand knyttes til Steinerskolens grunnleggende ide om oppdragelse til frihet: «Frihet betyr å kunne forholde seg både ansvarlig og kreativt nyskapende til livets utfordringer» (Steinerskolens læreplan, 2014). Ansvarligheten kan bestå i planlegging, utholdenhet og gjennomføringen av eurytmiforestillingen, elevene må være kreative i sitt eurytmiske skapende i selve programmet som vises, og ikke minst: Livets utfordringer kan være eksistensielt: å være tilstede med kropp og sjel, i sitt eget liv og i møte med et publikum.

Publikum kan etter en eurytmiforestilling med ungdom, fortelle hvordan de opplever at de unge liksom innenfra stråler ut og uttrykker et stort nærvær, og på samme tid alvor og glede i sine bevegelsesuttrykk.

Den viktige mestringsfølelsen elevene uttrykker etter en forestilling, har en stor verdi i seg selv, i tillegg til overføringsverdien til andre områder i livet. Amundsen (2012) sier at mestring handler om å bli kjent med sine sterke sider. Disse ressursene kan brukes på en effektiv måte i andre sammenhenger, slik at mestring kan oppstå på andre områder og i andre situasjoner. Mestring kan derfor sies å være en grunnleggende følelse i det unge menneskets utvikling som styrker selvbildet og danner selvtillit hos den unge. God selvtillit og selvfølelse kan videreføres til andre situasjoner i livet der elevene møter på uventede eller krevende hendelser, slik at de ifølge formålsparagrafen i grunnutdanningen kan «mestre livene sine».

Eller, slik det står i den generelle delen i læreplanen om det allmenndannende mennesket: «God allmenndannelse vil si tilegnelse av egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 25).

Å mestre noe krever tålmodighet. Slik uttrykker en elev det: *Tålmodighet til å lære!*

Planlegging av en eurytmifremførelse gjennom forberedende øvelser og gjennomgang av alle grunnelementene i diktet eller musikkstykket tar tid. Den kunstneriske utformingen likeså. Dette vet elever, derfor holder de ut og øver i lang tid for å komme frem til forestillingens gjennomføring og høydepunkt: møtet med publikum. Foreldre, venner, lærere, andre elever ved skolen eller fra andre skoler, kjente og ukjente, tanter, onkler, besteforeldre og småsøsken, kommer og tar del i forestillingen; en hendelse som i tillegg til dikt og musikkstykker formidler et nærvær som strømmer utover scenerommet, like inn i hjertene til publikum som forhåpentligvis gir oppmerksomhet og glede tilbake til de unge utøverne.

I kompetansemålene for eurytmifaget etter 10.trinn er det ikke uttalt noen målsetting at elevene skal kunne vise eurytmi for et publikum. Elevene skal «ha erfaring med en mangfoldig anvendelse av grunnelementene i tone- og lydeurytmi, som kan stimulere til kreativitet og forståelse for kunstnerisk variasjon og nyskaping» (Steinerskoleforbundet, 2007). Etter min mening er det en mangel ved kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn, at ikke elevene skal kunne vise eurytmi for et publikum. Min erfaring tilsier at elevforestillinger er en vesentlig del av faget på alle trinn, og noe som elevene etterspør og opplever som spesielle hendelser. Den viktige mestringsfølelsen er i høy grad knyttet til eurytmiforestillingene for et publikum, og nettopp derfor bør dette være et av kompetansemålene for eurytmiundervisningen i grunnskolen. Heldigvis kan eurytmipedagoger ha andre kompetansemål i tillegg til de av departementet godkjente målene, men en viktig del av faget blir usynliggjort på denne måten.

#### 5.4. Eurytmi som kompetansegivende fag

Gjennom kritisk refleksjon, problemløsning og det å ta risiko foregår en dannelse som bevisstgjør elevenes opplevelser og skaper erfaringer, noe som er et viktig kvalitetskriterium av kunstundervisningen (Bamford, 2008, s. 89). Som jeg har beskrevet ovenfor, brukes en del

av tiden i eurytmifaget til samtale og refleksjon, foruten diskusjoner om ulike måter å løse formoppgaver og bevegelsesuttrykk på.

Bamford (2008, s. 88) skiller tydelig mellom kunstundervisning i spesifikke kunstfag, for eksempel eurytmifaget, og kunstundervisning *gjennom* kunstfag; dvs. kunstneriske og kreative tilnæringsmåter til læring. Denne oppgaven handler hovedsakelig om kunstundervisning *i* kunstfag, da jeg er ute etter elevenes opplevelser og erfaringer i den spesifikke kunstarten eurytmi, og hvordan disse kan belyses i forbindelse med dannelsesoppdraget i formålsparagrafen. Oppgaven handler noe om kunstundervisning gjennom kunstfag, ved at eurytmifaget også kan virke inspirerende og belivende i tverrfaglig samarbeid.

I dette delkapitlet vil jeg drøfte hvorvidt eurytmifaget kan være et bidrag til målsettingen til Ludvigsen-utvalget (2015), om fagfornyelse og den nødvendige dannelsen av nye kompetanser for fremtiden. Jeg vil spesielt diskutere Ludvigsen-utvalgets forslag til et nytt livsmestringsfag; dvs. kompetanse rundt det å mestre livet. I denne forbindelse ser jeg på muligheter for eurytmifaget til å inngå som en del av en spesifikk fagfornyelse i den offentlige skolen. Her reflekterer jeg over eurytmifagets forbindelse til Steiners filosofi og estetikk, og om det i det hele tatt er mulig å integrere et slikt fag i en offentlig skole.

Først belyser jeg noen uventede opplevelser og erfaringer som elevene fortalte om i løpet av intervjuene.

#### 5.4.1. Selvstendighet, tillit og risiko

Flere av elevene uttrykte viktigheten av en selvstendig omgang med fagstoffet i eurytmifaget: Friheten til å utforme armbevegelsene på ulike måter, ut fra seg selv, og ikke lenger herme etter læreren eller hverandre. Dette sammenfaller med det Kranich (2003, s. 65) beskriver som å våkne opp i det sjelelige. Å bli bevisst sitt eget indre rommer både handlinger, til eksempel de eurytmiske bevegelsene, det følelsesmessige i registeret av gjenkjennbare følelser: *hvordan ellers hadde vi hatt de følelsene som vi har i eurytmi? Det kommer jo av at noen har hatt det på denne måten (gutt, 14 år)*, og ikke minst i tenkningen, gjennom refleksjon over hendelser i eget liv.



Selvstendigheten hos det unge menneske kan ha flere utfordringer, ikke minst i samspillet med andre elever. Elever kan være opptatt av å gjøre sin form på den eneste korrekte måten i eurytmitimene, uten tanke for de andres oppfattelser av koreografien. Selvstendigheten kan på denne måten bli et hinder for et sunt samspill, og utvikles til å bli en indre skråsikkerhet og egoisme. En annen kan drømme seg bort i koreografien, og ikke merke hvor de andre befinner seg. En sosial løsning på en slik utfordring viste en elev ved snarrådighet å bevege seg «feil» i koreografien, slik at det ble riktig allikevel, og kollisjonen ble unngått.

Ved å bevege seg litt utenfor mønsteret, forvandlet eleven en sannsynlig kollisjon i rommet, til en ny mulighet i samspillet, hvor bevegelsene kunne komme sammen igjen etter en stund. Risikoen for sammenstøt ble forløst gjennom evnen til å se nye muligheter og *samtidig gjennomføre dem*. Denne handlingens klokskap kan ikke oppstå uten øvelse, slik ferdigheter ikke kan utvikles uten øvelse.

Det å kunne stole på de andre var en viktig del av erfaringene fra eurytmitimer, og ved elevforestillinger. Tilliten til gruppen var vesentlig, særlig for at elevforestillingene skulle lykkes.

#### 5.4.2. Det utvidede kompetansebegrepet og eurytmifaget

Ludvigsen et al. (2015, s. 19) beskriver et bredt kompetansebegrep i sin utredning om Fremtidens skole. Mestring av utfordringer og løsning av oppgaver er ifølge utvalget betinget av både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring. For å kunne utvikle kompetanse kreves kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger, og for å vise kompetanse må elevene ofte anvende disse i sammenheng.

Hvordan kan denne beskrivelsen settes i forbindelse med eurytmifaget? Elevene forteller om den gode mestringsfølelsen de får ved positive tilbakemeldinger på øvelser eller forestillinger de har arbeidet hardt med over lang tid. Denne følelsen kan nok oppnås i flere fag, men de utøvende scenekunstarter står kanskje i en særstilling vedrørende de spesifikke erfaringene elevene får i møtet med et publikum.

Jeg har tidligere beskrevet det sosiale og emosjonelle læringspotensialet som ligger i eurytmifaget. Gjennom årelangt samarbeid i fagtimer og ved forestillinger har elevene lært mye om samspill og følelsenes betydning for dette samspillet. Faget er praktisk rettet gjennom

sin egenart, nemlig eurytmi-bevegelser. Det kognitive læringsutbyttet skjer gjennom refleksjon, løsning av til eksempel geometriske variasjoner innen formoppavene i koreografien, og hvordan forståelsen for en oppgave er en forutsetning for gjennomføringen av den.

Hva innebærer etiske vurderinger i eurytmifaget? Holdningen at en ikke kan opptre løgnaktig i eurytmien, kan være en slik etisk vurdering, likeså at elever behandler hverandre med respekt og anerkjennelse. Diskusjoner på saklig grunnlag kan utvikle toleranse og forståelse for det uventede eller fremmede. På denne måten kan ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger vises i sammenheng, et prinsipp som sannsynligvis kan overføres til flere fag, for eksempel til de praktisk-estetiske fagene i skolen.

#### 5.4.3. Fagspesifikk kompetanse

Ifølge Ludvigsen-utvalget (2015) regnes de praktiske og estetiske fagene med til de sentrale fagområdene i skolen, sammen med matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag. Kunstfagene tilhører dette fagområdet, derfor kan etter min mening også eurytmifaget tilhøre det samme fagområdet, selv om faget pr. i dag ikke eksisterer i den offentlige skolen.

Det sentrale innholdet og den sentrale kompetansen i fagområdene blir ifølge utvalget betegnet som byggesteiner, der fagenes metoder og tenkemåter i tillegg til kritisk tenkning og aktiv problemløsning er viktig. Hva betyr dette når det gjelder eurytmifaget?

Innholdet i fagplanen og i eurytmitimene danner grunnlaget for disse såkalte byggesteinene. Fagplanen i eurytmi sammen med det faktiske innholdet i timene på hvert enkelt klassetrinn må derfor synliggjøres i langt større grad enn i dag, gjennom forskning og publisering av artikler og bøker. Jeg har tidligere vist at eurytmiforskningslitteraturen er svært fåtallig innen forskningsfeltet dans i skolen, for ikke å snakke om forskningslitteraturen på kunstfag generelt. Ikke så rart, da kanskje, at eurytmifaget lever et så totalt ukjent liv for mange.

Etter min mening er det nødvendig å løfte frem det sentrale innholdet i eurytmifaget, for å vise hen på kunnskapsgrunnlaget for faget. Kunstfag har en underkommunisert kunnskapsside, eller teoridel; dette gjelder også eurytmifaget. Ved å kommunisere

kunnskapsdelen av eurytmifaget kan faget vinne forståelse for sin unike plassering innen kunstfagene, også utenfor Steinerskolene.

Det sentrale innholdet i eurytmifaget kan uttrykkes som synlig språk og synlig sang, også kalt lydeurytmi og toneurytmi. Innenfor lydeurytmien er det språkets struktur, innhold og form som gir grunnlaget for bevegelsene, mens det i toneurytmien er de musikalske grunnelementer som rytme, takt og melodi, som danner utgangspunktet for eurytmibevegelsene. I læreplanen for steinerskolene (2007, s. 69) sies det slik: «I eurytmi søkes det etter det totale kunstverk, der toner, ord, form og farge virker sammen og får et felles uttrykk gjennom bevegelse».

#### 5.4.4. Kompetanse i å lære

Ludvigsen-utvalget (2015) mener at elever i fremtiden vil ha behov for kompetanse i egen læring; dvs. at de må lære om det å lære. Metakognisjon betyr å kunne reflektere over hensikten med man lærer, hva man lærer og har lært, og hvordan man lærer. I tillegg kommer selvregulering inn som anbefaling i alle fag, i den betydning at elevene skal lære å regulere egen tenkning, handling og følelse. Metakognisjon og selvregulering skal ifølge utvalget til sammen inspirere elevene til dybdelæring. Et eksempel på dette er: «å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid kan gi elevene gode arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv» (Ludvigsen et al., 2015, s. 26).

Jeg har tidligere argumentert for betydningen av refleksjon og refleksjonstid i kunstfagene. Utvalget betoner at metakognisjon utvikles i samspill med lærere og medelever, et argument som underbygger mine funn. Hvor mye tid som skal brukes til refleksjon i et praktisk-estetisk fag kan være et pedagogisk spørsmål: Erfaring viser at tiden etter en elevforestilling kan være velegnet til refleksjon, likeledes når viktige spørsmål dukker opp hos elevene. Teoritimer kan erstatte øvelsetimer når praktiske hensyn tilsier det; uansett bør det avsettes et visst minimum av timer for å kunne tilfredsstillende nødvendigheten av refleksjon, gjerne som gruppearbeid i et annet rom enn øvelsessalen.

Begrepet metakognisjon brukes også om læringsstrategier og ulike tenkemåter. Dette kan kort og godt handle om kjennetegn på god undervisning, muntlig og skriftlig egenvurdering i fag og tydelige vurderings kriterier. Ifølge Hege Nilssen, sekretariatsleder i Ludvigsen-utvalget

(2015), er et mål med å prioritere metakognisjon og refleksjon i elevens læring i fag, å bidra til at elevene ser sammenhenger mellom fag, sine egne læringsprosesser, og at de kan knytte det de lærer, til dagens samfunn.

Et sitat fra en elev kan knytte disse målene til eurytmifaget:

*Det er følelsene, kroppsholdningen, selvstendigheten, samarbeid, egentlig alt det jeg har nevnt nå, du får det med deg videre i livet. Derfor mener jeg alle burde ha det [eurytmifaget], fordi det er noe du har i livet videre, du har jo glede, sorg, i livet videre, du har absolutt alt på en måte, du har jo følelser videre i livet, du har selvstendighet senere i livet og du har samarbeid, de fleste har i hvert fall det, ikke sant, og ja, kroppsholdning, den er fortsatt veldig viktig, senere i livet... og at du lærer å tenke over det og sånn... det er en kunnskap som kommer med senere i livet, som du møter på daglig egentlig, og jeg mener i hvert fall at vi lærer mye av det, og at det er veldig nødvendig. Like mye som ja, religion, eller norsk, for du lærer noe som kommer videre i livet, og det er veldig viktig. (Gutt, 14 år)*

Opplevelsene av og erfaringene i det å lære noe vesentlig i eurytmitime henger nært sammen med utvikling av en sosial og emosjonell kompetanse. Disse kompetansene er ifølge utvalget grunnleggende i det å kunne utvikle kompetanse i å lære, i tillegg til motivasjon for å lære, utholdenhet og vilje til å nå mål. Forventninger om egen mestring påvirkes av tidligere erfaringer med å mestre eller mislykkes, noe som har betydning for motivasjon og innsats i timene. Dette er noe enhver eurytmilærer kan kjenne igjen fra sitt eget virke som pedagog.

En gruppe nevrofysiologer presenterte i 2006 et arbeid, som viser at vi er utstyrt med en gruppe nerveceller som knytter opplevelser til læring:

*It is interesting to note that philosophers in the phenomenological tradition long ago posited that one had to experience something within oneself to truly comprehend it. But for neuroscientists, this finding of a physical basis for that idea in the mirror neuron system represents a dramatic change in the way we understand the way we understand» (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2006, s. 32).*

#### 5.4.5. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

Ludvigsen-utvalget (2015) ser kommunikasjon og samhandling som et felles kompetanseområde fordi de griper inn i hverandre. Samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre, og kommunikasjon handler om

evnen til å kunne arbeide i grupper og kunne argumentere og uttrykke seg ovenfor ulike målgrupper.

Deltagelse i samhandling og kommunikasjon er avhengig av godt samarbeid, og er det noe eurytmielever opplever at de er gode på, så er det nettopp samarbeid:

*Hvis man ikke samarbeider, så går jo bare folk i hytt og pine og i sitt eget tempo, og det blir kaos! Så det er en veldig fin måte å lære elevene på å samarbeide mer i livet. Altså hvis man skal utdanne seg til arbeider, da, elektriker eller snekker, eller sånn, så er det veldig viktig å samarbeide, og da er det veldig fint å lære om det siden man går i andre klasse, på eurytmi, og da har man jo samarbeida ganske mye. (Jente, 14 år)*

Å kunne utføre aktiviteter og oppgaver sammen med andre, er i følge utvalget viktig i arbeidslivet, og mange vil samarbeide om kompleks oppgaveløsning, ofte på tvers av yrker eller fagfelt. Samarbeid kan også bidra til å motivere og engasjere elevene, og bidra til læring. «Samarbeid, trygghet og gode relasjoner i læringsmiljøet har også stor betydning for elevenes selvfølelse og relasjoner til andre (Ludvigsen et al., 2015, s. 30).

Å kunne lytte til andre, forsøke å ta andres perspektiv og se ting fra flere sider, er ifølge utvalget viktig i et mangfoldig samfunn. I eurytmitime lærer elevene å lytte til hverandre gjennom sansning av hverandres bevegelser: *... for jeg hører jo hvor de andre er, og hvordan de beveger seg, for deretter å kunne diskutere ulike koreografiske løsninger med hverandre. Elevene kan «lese» hverandre gjennom eurytmibevegelser og utvikle en følelse for hvordan den andre beveger seg. På den måten kan elevene raskt unngå kollisjoner fordi at hvis jeg ser at K. går litt borti der, så vet jo jeg at jeg må passe litt på og gå litt utafor [formen], så om du da gjør litt feil og ikke kolliderer, så blir det riktig!*

Samhandling og deltagelse knyttes i rapporten opp mot demokratisk kompetanse. Å kunne samhandle med andre er en del av denne kompetansen, der forståelsen for at deltagelsen kan kreve en gjensidig forpliktelse mellom mennesker, er viktig. Holdninger som å se verdien av fellesskap og å respektere forskjellighet er sentralt i demokratisk kompetanse, likeledes å kunne forstå og vise sosial ansvarlighet.

De tidligere omtalte nevrofysiologenes syn på samhandling og kommunikasjon, kan oppsummeres slik: «These «mirror neurons» provide a direct internal experience, and

therefore understanding of another persons act, intention or emotion» (Rizzolatti et al., 2006, s. 32).

#### 5.4.6. Kompetanse i å utforske og skape

Skolen må, ifølge Ludvigsen-utvalget (2015), legge til rette for at elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger; noe som innebærer kritisk tenkning og problemløsning. For å kunne utvikle kritisk tenkning og problemløsning settes disse ferdighetene i sammenheng med kreativitet og innovasjon, som igjen inneholder følgende kriterier: Nysgjerrighet, utholdenhet, fantasifull, samarbeidende og det å kunne arbeide disiplinert. (Ludvigsen et al., 2015, s. 31). Under følger en kort gjennomgang av de ulike kriteriene sett i forhold til eurytmifaget.

*Nysgjerrighet:* Gjennom eurytmifaget kan undring vekkes over ulike fenomen, som deretter utforskes og undersøkes gjennom ulike måter å løse eksempelvis armbevegelser eller formoppgaver på.

*Utholdenhet* øves hver eneste time: «Det tar tid å lære!» Øvelse gjør mester, og elevene lærer og ikke gi opp, men tålmodig fortsette til de kan sine saker. Det å tørre å være annerledes er et kriterium som utvalget tillegger utholdenheten, likeledes det å tolerere usikkerhet. Slik formulerer en elev i 9. klasse sin opplevelse av annerledeshet:

*... at du liksom kan vise at du kan være deg selv da, og ikke nødvendigvis være en annen person helt lik, og liksom si nok er nok, eller noe sånt.. hm, for det er liksom det om setter litt (an) for fremtiden, mener jeg da, i hvert fall nå, fordi ja, jeg tror det er veldig lurt at du har sjølstendigheten nå, og lærer det, å tenke litt over det og sånn.. (Gutt, 14 år)*

Det å være seg selv, på godt og vondt, å utholde usikkerheten det ligger i å ikke være som alle andre; hvem det nå enn måtte være, uttrykkes tydelig av denne eleven som en nødvendighet på veien til å bli seg selv.

*Fantasifull:* Elevene møter i hver eneste eurytmitime problem som han eller hun må løse på en fantasifull måte, det være seg ulike koreografiske problem eller ulike muligheter for arm- eller fotbevegelser. Steinerskolelever er etter min mening mestere i å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon. Begrepet intuisjon brukes av Ludvigsen-utvalget (2015) til en beskrivelse av det å være fantasifull. I Steiners filosofi er intuisjon det

høyeste erkjennelsesnivået av åndelighet (Schjønby, 2001, s. 23), og beskrives som at sannheten slår inn: En opplever at noe er sant.

*Samarbeidende:* Jeg har ved flere anledninger i denne oppgaven argumentert for at elevene i eurytmifaget lærer å samarbeide på en hensiktsmessig måte, også ved å gi og motta tilbakemeldinger. Likeledes lærer de å *arbeide disiplinert*, for å komme frem til et program som de eksempelvis viser for publikum.

#### 5.4.7. Et nytt livsmestringsfag?

I tillegg til fornyelsen av kompetanser for fremtiden, setter Ludvigsen-utvalget (2015) søkelyset på fornyelse av fagområdene. De praktiske og estetiske fagene er et av de fire fagområdene som ifølge utvalget må styrkes i skolen. Som et eksempel på fagutvikling innen dette fagområdet foreslår utvalget å danne et nytt fag bygget rundt kompetanse i å mestre livet (Ludvigsen et al., 2015, s. 53). Utvalget nevner kunnskap om fysisk og psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk som ingredienser i et slikt livsmestringsfag, hvor den overordnede begrunnelsen for faget ligger i at elevene skal kunne gjøre ansvarlige valg i eget liv. Livsmestring læres og utvikles sammen med andre.

Jeg har tidligere argumentert for betydningen av mestring i forhold til elevenes selvfølelse og selvtillit, og vist hvordan elevene gjennom eurytmifaget kan oppleve mestring på et emosjonelt og sosialt nivå. Mestringen i eurytmifaget er intimt forbundet med samspillet med de andre, i tillegg til at hver enkelt elev bidrar ut fra sitt individuelle ståsted. Jeg tenker at eurytmifaget i Fremtidens skole skulle kunne være en del av dette livsmestringsfaget, fordi elevene kommer i tett kontakt med både sin fysiske og psykiske helse gjennom ulike utfordringer de møter i timene. Læringspotensialet i eurytmifaget er ikke først og fremst å utdanne elevene til å bli utøvende scenekunstnere; tvert imot viser opplevelsene og erfaringene fra ungdommene i undersøkelsen at eurytmien berører et vidt spekter av noe dypt allmennmenneskelige i hver enkelt elev.

På den annen side er det ikke til å stikke under en stol at eurytmifaget har en særstilling i Steinerskolene, fordi faget er så tett knyttet til Steiners filosofi og estetikk. Dette har jeg redegjort grundig for tidligere. Man kan da mene, tenke eller tro at eurytmifaget for alltid er reservert for steinerskolene, fordi faget ikke kan eksistere uten å være tilknyttet det

steinerpedagogiske idegrunnlaget. Eurytmifaget skulle så å si være avhengig av steinerskolene, på grunn av Steiners filosofi.

Jeg vil hevde at det er flere grunner for at faget *kan* integreres i den offentlige skolen, på selvstendig basis, eller som en del av et livsmestringsfag, slik jeg har skissert ovenfor. For det første fremstår eurytmifaget som et spesifikt kunstfag, som utmerket kan hevde seg blant de andre kunstfagene i den offentlige skolen. Faget begrunnes ut fra sitt formål og perspektiv, med en kunnskap og et innhold som kan kommuniseres i alle fora. Det sentrale innholdet i eurytmifaget er bevegelse som synlig språk og synlig sang: en speiling av det genuint menneskelige.

For det andre inneholder eurytmifaget et sterkt dannelsespotensial gjennom muligheten for elevene å utvikle sin selvstendighet; sin subjektive identitet, sammen med en emosjonell og sosial kompetanse. Det moralske aspektet i eurytmifaget; nemlig det at man ikke kan ljuge i eurytmien, er en kvalitet som i seg burde kunne kvalifisere til å inngå som del av et livsmestringsfag.

Kan eurytmifaget på denne måten opptre adskilt fra det steinerpedagogiske idegrunnlaget i Steinerskolene? I vårt naboland Sverige mener de det, da eurytmifaget er et godkjent valgfag i alle de offentlige videregående skolene (Skolverket, 2016). Det er gjort et grundig arbeid med fagets kunstneriske profil og formål, med kunnskapskrav [kompetansemål] tilhørende fire ulike kurs på videregående trinn: Kurs 1 for nybegynnere i faget, kurs 2 for elever med en viss erfaring i faget, kurs 3 for elever fra Steinerskolene som har hatt faget siden 1. klasse, og kurs 4 for elever med en faglig eurytmisk bakgrunn som ønsker fordypning i faget.

Det finnes altså sterke stemmer som hevder at eurytmifaget ikke skal være reservert for steinerskolenes elever, og som har ført saken helt til topps i gymnasieskolen i Sverige.

#### 5.4.8. Oppsummering

I Fremtidens skole anbefaler Ludvigsen-utvalget (2015, s. 8) at ungdommene styrker den fagspesifikke kompetanse i tillegg til de fagovergrepene kompetansene i det å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, og å kunne utforske og skape. Jeg har argumentert for at eurytmifaget møter disse utfordringene i de nye kompetansene på alle de viktigste områdene. I tillegg foreslår jeg at eurytmifaget kan inngå som en del av det nye



livsmestringsfaget innen det praktiske og estetiske fagområdet. Begrunnelsen for mitt forslag er at den emosjonelle og sosiale kompetansen som utvikles gjennom eurytmifaget, inngår som en vesentlig del i alle kompetanseområdene. Videre inneholder eurytmifaget en moralsk side, som på et vesentlig punkt gir bidrag til allmenndannelsen av det unge mennesket. Det er perspektivet på at du ikke kan forstille deg, eller opptre løgnaktig i eurytmien; at mennesket i møte med seg selv og de andre oppdras til å handle sannferdig gjennom eurytmiske bevegelser.

Sist, men ikke minst, kan eurytmi som kunstfag utmerket stå på egne ben, også i den offentlige skolen hvis det er ønskelig. Eurytmifaget med sine bærende ideer og sentrale begreper kan kommuniseres utfra eget innhold, formål og perspektiv, og ikke minst gjennom viktige kompetanser for fremtiden, noe jeg har vist gjennom denne oppgaven.

## 6. Konklusjon

I løpet av den omfattende prosessen med denne oppgaven har det utkrystallisert seg flere svar på forskningsspørsmålene: *Hvilke opplevelser og erfaringer har elever på ungdomstrinnet med eurytmifaget, i timene og ved forestillinger? Hvilke kompetanser kan elevene utvikle, med bakgrunn i disse erfaringene?* I det følgende presenterer jeg svarene.

Noen elevers erfaring med læringsutbyttet i eurytmifaget så stort, at de mener alle burde ha eurytmi, og ikke bare elevene på steinerskolene. Kunnskap, ferdigheter og erfaringer fra eurytmifaget er noe elevene kan ta med seg videre i livet: Selvstendigheten i utførelsen av oppgaver samtidig som elevene utvikler evnen til samarbeid. Utvikling av kroppsholdning og kroppsspråk kan gi muligheter for en bevisst holdning til kropp, språk og uttrykk senere. Kunnskap og erfaring om følelser og følelsenes betydning for bevegelse og handlinger er også viktig for elevene videre i livet.

Eurytmifaget behøver ikke være reservert for steinerskolen, selv om faget er grunnlagt av Steiner. Med sitt innhold, formål og perspektiv kan faget stå på egne ben, også i den offentlige skolen. I Sverige finnes faget som valgfag i gymnasiet, noe som tilsvarer våre offentlige videregående skoler. At elever kan synes at alle elever burde ha eurytmi, er derfor ingen utopi, men et reelt ønske om å dele eurytmikunnskap og eurytmiferdigheter med alle. En følgeeffekt ville være, hvis eurytmifaget ble en del av den offentlige skoles fagområde, at

faget ble et kunstfag på linje med de andre kunstfagene, og ikke lenger et fag som mange ikke kjenner til.

En spesiell erfaring med eurytmifaget er at flere elever sier at du ikke kan fake i eurytmifaget; du kan ikke late som, eller opptre usannferdig med eurytmi. Dette vil umiddelbart synes, også fordi eurytmibevegelsene så nært er knyttet til en selv, direkte gjennom språket og musikken. Det moralske aspektet ved eurytmibevegelsene kan derfor sies å være noe unikt, noe som kan betegnes som ekte. Uttrykksmulighetene i faget oppleves av enkelte som ubegrenset. Det er ingen ting som ikke går an å uttrykke gjennom eurytmibevegelser, eller som ikke er lov. Eurytmi oppleves som helt fritt.

Elevforestillinger der elevene viser eurytmi for et publikum, er en viktig del av eurytmifaget. Stoltheten og mestringsfølelsen hos elevene når forestillingen går bra, kan gi selvtillit og mestringsfølelse i møte med senere utfordringer. Gjentatte opplevelse av mestring kan bidra til å utvikle livsmestring, en ferdighet som blir stadig viktigere i vår tid. Selvtillit og mestrings erfaringer er verdifulle i forhold til en selv og det sosiale fellesskapet, i arbeid og fritid.

Publikum kan oppleve et nærvær hos elever som opptrer med eurytmi på scenen. Dette nærværet rommer mer enn bare tilstedeværelse; det kan beskrives som en deltagende, ordløs kommunikasjon mellom elevene på scenen, og mellom elevene og publikum. Møtet med publikum gir energi til dette nærværet.

I sammenheng med utvikling av nye fag og kompetanser for fremtiden, viser funn fra studien at eurytmifaget kan bidra til å utvikle emosjonell og sosial kompetanse hos elevene. Årelang øvelse i samarbeid i eurytmitime innebærer respekt for og tillit til de andre i gruppen, samtidig en vilje til risiko i løsning av gruppeoppgaver. I utarbeidelse av dikt og musikkstykker for elevforestillinger kreves tålmodighet og langsiktighet for å nå målet. Motivasjon til å lære, utholdenhet og viljen til måloppnåelse avhenger av en viss emosjonell og sosial kompetanse.

Erfaringer fra eurytmifaget kan utvikle kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Elevene deltar i gruppekoreografier og løser formoppgaver gjennom bevegelser, men deltar også i diskusjoner om ulike måter å løse oppgavene på. Forskjellige løsninger kan prøves ut gjennom bevegelse, diskusjon og refleksjon. Kommunikasjonen i eurytmifaget er på denne

måten både verbal og non-verbal, noe som gir en ekstra dimensjon til samhandlings- og deltagelsesbegrepet.

Erfaringer fra eurytmifaget, i timene og ved elevforestillinger kan også bidra til kompetanse i å utvikle og skape. Med utgangspunkt i eurytmibevegelser utfra den enkelte lyd, utvikles arm- og fotbevegelser gjennom ord og hele setninger. Et dikts stemning og karakter kan endre hele bevegelsesuttrykket. Innenfor musikken skaper den enkelte tone bevegelse og form, som utvikles gjennom frasering og musikkstykkets ulike deler. Melodi, rytmer og harmonier synliggjøres gjennom bevegelser, enkeltvis og i samspill, alt prøves ut gjennom lytting og øvelser. Farger på drakter og scenebelysning kan gi publikum en opplevelse av et totalkunstverk, der bevegelse, språk og farger tilsammen utgjør et hele.

## 6.1. Perspektiv og videre forskning

En intensjon ved denne studien er å løfte frem noen elevhistorier, som kanskje kan inspirere flere til å utdanne seg til eurytmipedagoger. Jeg håper oppgaven kan fylle et hull i eurytmiforskningen på ungdomstrinnet, og inspirere studenter og eurytmipedagoger til å utføre mer forskningsarbeid. Tema kunne være en fordypning i møte med publikum, eurytmi på barnetrinnet eller videregående trinn, tverrfaglig samarbeid og kunnskap i sammenheng. Sansenes betydning i eurytmifaget og en undersøkelse av de ulike kunstmidlene kunne også vært spennende tema for videre forskning.

En som har satt spørsmålene om studenters opplevelser med eurytmidans i en større sammenheng, er Kranz (2014). Han utførte en forskningsstudie på studenter over 18 år i sin doktoravhandling, med et tema som var lignende mitt. Det unike hos Kranz er utviklingen av en ny metode for å styrke studentenes evne til å uttrykke disse opplevelsene og erfaringene. Kranzs perspektiv rommer også dannelses som ide, og han argumenterer for at studentenes opplevelser og erfaringer med eurytmidansen kan ses i sammenheng med en praktisk implementering av Gadamers ide om dannelses. Betydningen av studentenes erfaringer i dans diskuteres i forhold til dem selv, lærere og samfunnet for øvrig.

Ved slutten av dette prosjektet, anbefaler jeg at forskere *utenfor* det eurytmipedagogiske miljøet gjennomførte forskning på eurytmifaget i grunnskole og videregående. Å se på eurytmifaget med andre briller, kunne vært lærerikt og utviklende for faget og for

eurytmipedagogene. Eurytmi som kunsthøgskolefag berører tusenvis av barn og unge over hele verden, og behøver å bli forsket på både innenfor det steinerpedagogiske miljøet, og ikke minst ut fra et forskningsmiljø utenfor steinerskolene.

Den forskende lærer kunne være et tema for videre forskning. Eurytmipedagogens samspill med elevene, i spenningsfeltet mellom tillit og risiko, kunne frembringe ny kunnskap og innsikt i den komplekse praksisen det innebærer å være lærer i vår tid.

## 6.2. Begrensninger i metoden

Denne oppgaven har et innenfra-perspektiv, ved at jeg som forsker ikke bare er eurytmipedagog, men også elevenes eurytmilærer. Studiet er en del av min lærerpraksis, og jeg har derfor god kjennskap til både tema, problematikk og informanter. Som en følge av at deltagelsen til studien var frivillig, mangler besvarelsen de store negative opplevelsene og erfaringer fra eurytmifaget. Generelle uttalelser som at det er leit og kjedelig å mislykkes under øvelser og elevforestillinger gir ikke grunnlag for videre tolkning eller belysning, da de fremstår som selvsagte utsagn. Likegyldige uttalelser forekommer i viss grad, som at eurytmifaget oppleves greit, eller som et fag på linje med alle andre fag.

Det er rimelig at elever i en intervju situasjon fremhever de positive sidene ved eurytmifaget, hvorfor de liker det og hvilket læringsutbytte de anser for viktige. De kan ønske å fremstå som dyktige elever ovenfor læreren sin, for å glede henne og seg selv. De ulike positive erfaringene bør også sees på bakgrunn av den statusen faget har, i det bestemte skolesamfunnet studiet tar utgangspunkt i.

## 6.3. Sluttord

Eurytmifaget, med sin hundreårige historie, fremstår gjennom denne oppgaven som et interessant og moderne kunsthøgskolefag for vår tid. Gjennom elevers opplevelser og erfaringer med faget, i timer og ved elevforestillinger, viser studien at Ludvigsen-utvalgets anbefalinger for fornyelser av kompetanser i fremtiden, til store deler kan oppnås gjennom eurytmifaget. Et rimelig spørsmål er derfor om det er ønskelig å implementere hele eller deler av faget i den offentlige skolen, slik de har gjort i Sverige på videregående trinn? Faget ville kunne

tilfredsstillende regjeringens vilje til fagfornyelse i skolen vedrørende et nytt livsmestringsfag, alternativt fremstå som en fornyelse av kunstfagene i den offentlige skolen.

Som avrundning av denne oppgaven synes jeg det er passende å avslutte i disse dager da Dansens dager feires over hele Norge. Eurytmi som eurytmidans har vært deltager i denne feiringen i en årrekke. Med stor takknemlighet, ydmykhet og begeistring opplever jeg eurytmien som kilde til mitt eget virke som pedagog, utøver og forsker.

# Litteraturliste

- Amundsen, M. (2012). *En uventet hendelse: En pedagogisk filosofisk studie av dansens danningspotensial*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på [http://uio.no/marte\\_amundsen](http://uio.no/marte_amundsen).
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oversatt av Morten Nymoen. Musikk i Skolen.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber AB.
- Birkeland, E. (2014). *Det muliges kunst*. Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen, oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 år*. (2. utg.). Oslo: Antropos Forlag.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. San Diego, New York: Harcourt, inc.
- Daniel, H. (2009). *Übung macht den Meister: Eurythmie in den Klassen 5 bis 8*. Stuttgart: edition waldorf.
- Daniel, H. (2015). *Sein oder Nichtsein: Eurythmie in den Klassen 9 bis 12*. Stuttgart: edition waldorf.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and Education*. Simon & Brown.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forl.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*: Routledge.
- Helskog, G. H. (2011). Danning gjennom filosofisk dialog: En mulighet for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet? I Hagtvatn, B. & Ognjenovic, G. (Red.).(2011). *Dannelse: Tenkning. Modning. Refleksjon*. (s. 616 - 643). Oslo: Dreyers Forlag.
- Hernes, G. (2011). Statsdanning og allmenndanning. I Hagtvatn, B. & Ognjenovic, G. (Red.).(2011). *Dannelse: Tenkning. Modning. Refleksjon*. (s. 69-83). Oslo: Dreyers forlag
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. En veileder for skolen: Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kranich, E. M. (2003). *Pedagogisk Antropologi*. Oslo: Antropos Forlag AS.
- Kranz, G. (2014). *Students experiences of dance*. (Doktorgradsavhandling). Plymouth University.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet: St. meld. nr. 11 (2008 - 2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet: St.meld. nr. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Lindquist, A. (2010). *Dans i skolan: Om genus, kropp och uttryck*. (Doktoravhandling, Institutionen för estetiska ämnen). Umeå Universitet).
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (2009). Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Universitetet i Oslo.
- Ludvigsen, S. et.al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen, S. et.al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. (NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Læreplan for grunnskolen, Generell del (1993). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løvlie, L. (1989). Oppdragelse til samhold. I Thuen, H. & Vaage, S. (1989). (Red.) *Oppdragelse til det moderne*. (s. 47-70). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løvlie, L. (1995). Erfaring som handling. i Thuen, H. & Vaage, S. (1989).(Red.) *Oppdragelse til det moderne*. (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mathisen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene: Oversikt - steinerpedagogisk ide og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Merleau-Ponty, M., & Landes, D. A. (2012). *Phenomenology of Perception*. London, Routledge.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass. Fra kap. 8.
- Nilsen, H. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordbø, B. (2009) Kompetanse. *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. mai 2016 på <https://snl.no/kompetanse>
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).(2010). Helse og trivsel. Lokalisert på <http://www.ungdata.no/>
- Norsk Ordbok. (2016). Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/GAGN>
- Nymoen, M. (2006). *Veikart for kunstfaglig opplæring: Bygging av kreativ kompetanse for det 21. århundre*. Rapport fra UNESCOs verdenskonferanse i Lisboa, 6.-9. mars 2006. Musikk i skolen.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1 (2008). Kunnskapsdepartementet.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Mirrors In The Mind. *Scientific American*, November 2006, s. 30,31.
- Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. USA: Routledge.
- Schjønby, T. N. (2001). *Kropp, språk, bevegelse: Eurytmi som scenekunst*. Oslo: Antropos.

- Schjønby, T. N. (2012). *Bevegelse og uttrykk: Gestiske strukturer i tidligmodernistisk dans* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU
- Skolverket. (2016). *Læreplanen i eurytmi*. Lokalisert på <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>.
- Steiner, R. (1975). *Videnskapen om det skjulte: Fremstillet i omriss* (2. utg.). København: Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1980). *Eurythmie: Die Offenbarung der sprechenden Seele*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982). *Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie*. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Eurytmi som synligt språk*. Järna, Kosmos Förlag.
- Steiner, R. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1989). *Pedagogisk ungdomskurs*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2008). *Frihetens filosofi: Grunntrekk av en moderne verdensanskuelse* (3. utg.). Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskoleforbundet (2007). En læreplan for Steinerskolene. Steinerskoleforbundet.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.).(2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Straume, I. (Red.).(2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Telhaug, A.O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse: Introduksjon i et ullent pedagogisk landskap* (s. 211 - 254). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Tranøy, K.E. (2011). Dialektikk-filosofi. *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. mai 2016 på <https://snl.no/dialektikk%filosofi>
- Tvedt, M. (2013). *How To Teach Eurythmy In Norwegian Waldorfschools: Challenges and Opportunities*. (Masteroppgave). Plymouth University, Great Britain.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk Takt: Betydningen av pedagogisk omtensksomhet*. Caspar forlag.
- Westby, L. A. (2011). *Ungdom og identitet-En analyse av plandokumenter for skolen og RLE-faget*.(Masteroppgave). Oslo: Det teologiske menighetsfakultetet.
- Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Aasland, T. (2011). Dannelse, personlighet, ferdighet. I Hagtvet, B & Ognjovic, G. (Red.).(2011). *Dannelse: Tenkning. Modning. Refleksjon*. (s. 11-14). Oslo, Dreyers Forlag.



**Forespørsel til elevene i 9. klasse 2015/16, Steinerskolen .....,  
om deltakelse i ett forskningsprosjekt:**

***«Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?»***

**Bakgrunn og formål**

Eurytmifaget er et sentralt kunstfag på Steinerskolen, og undervises fra 1. klasse og utvideregående. De fleste elevene har en mening om eurytmifaget, men det finnes lite forskning på deres opplevelser og erfaringer. Jeg har undervist i eurytmi på ungdomstrinnet i 25 år og hørt et mangfold av ytringer fra elever vedrørende dette særegne faget for Steinerskolen.

Formålet med studien er å forske på hva elevene på ungdomstrinnet opplever og erfarer ved eurytmifaget, i timene og ved forestillinger for publikum. Jeg ønsker at elevenes stemmer skal bli hørt, og at refleksjoner og refleksjonstid kan være positivt for elevene selv, for fagets utvikling, min egen undervisning og være en inspirasjon for andre eurytmilærere.

Jeg er student i masterstudiet på Rudolf Steinerskolen i Oslo, og studien er en del av mitt masterprosjekt *«Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?»*

Jeg har valgt å spørre deg om å delta i denne studien, for å få et bredt grunnlag for mitt prosjekt.

**Hva innebærer deltagelse i studien?**

Innsamling av data til prosjektet vil hovedsakelig foregå som gruppearbeid i hele klassen. I tillegg vil jeg gjennomføre enkeltintervjuer av 4-6 elever på ca. 45 minutters varighet.

Dataene samles ved skriftlige besvarelser og gjennom lydopptak ved intervjuene.

Spørsmålene vil omhandle ulike typer erfaringer fra eurytmitime og ved forestillinger, på individuelt og sosialt nivå.

Da du er under 15 år, er det nødvendig med både din og din foresattes samtykke. På forespørsel kan dere få se intervjuguiden på forhånd.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptak og utskrifter oppbevares i et låsbart rom, som kun jeg har tilgang til. Etter planen skal prosjektet avsluttes i mai 2016, og alle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

I masteroppgaven vil du bli fullstendig anonymisert.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det får ingen innvirkning på vurderingen eller karakteren din, om du velger å delta, eller å trekke deg.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Anne-Marit Bårdseth 92 66 41 96** [anne.marit.bardseth@steinerskolen.no](mailto:anne.marit.bardseth@steinerskolen.no) eller

Høyskolelektor Marianne Tellmann, 22 54 05 94/ 920 80 415 ved Rudolf Steinerhøyskolen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og godkjent etter kravene i personopplysningsloven.

### **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....

(Signering av deltager, dato)

Jeg samtykker på vegne av mitt barn, at han/hun kan delta i studien

.....

(Signering av en forelder/foresatt, dato)

**Jeg ber om at samtykkedelen leveres tilbake innen 22. oktober 2015**

**Hjertelig takk! Beste hilsen Anne-Marit**

