

FoU-oppgave:

Hvordan kan undervisningen gi dybde til elevens læring?

- tanker om dybdelæring i steinerpedagogikken.

PEL 1, Emne 5

LU3, Høst 2020

Steinerhøyskolen, Oslo

Sunniva Bodvin

2. desember 2020

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	3
EN LENGSEL ETTER DYBDE.....	3
DYBDELÆRING	4
HVA ER DYBDELÆRING?	4
UTVIKLING AV DYBDELÆRINGSBEGREPET	4
FAGFORNYELSEN OG LUDVIGSEN-UTVALGET	5
VINKLINGER PÅ DYBDELÆRING	6
KOGNITIV LÆRINGSTEORI	7
KROPPSLIG LÆRING	8
RELASJONELL, SKAPENDE OG AFFEKTIV LÆRING	10
FORDYPNING OG PROGRESJON	11
TVERRFAGLIGHET	12
KREATIVITET	13
ROMMET SOM DYBDELÆRINGENS PREMISS	13
FLERDIMENSJONALITET	13
OVERFLATE VERSUS DYBDE.....	14
HELHET OG SAMMENHENG.....	15
LÆRINGSROM.....	16
ROM FOR DIALOG	17
KUNSTENS IBOENDE DYBDE	18
KUNSTENS VESEN	18
KUNSTVERKET	19
KUNST SOM OPPLEVELSE	20
DET SKAPENDE MENNESKET.....	21
UNDERVISNINGSKUNST.....	23
KUNSTNERISK UNDERVISNING SOM METODISK PRINSIPP	24
PERFORMATIV LÆRINGSTEORI	25
STEINERPEDAGOGIKK SOM HELHETLIG PEDAGOGIKK.....	26
SAMMENFATNING	28
DYBDELÆRING ELLER DYP PEDAGOGIKK	28
LITTERATURLISTE	30

INNLEDNING

En lengsel etter dybde

Tema for denne oppgaven er dybde i undervisning. Utgangspunktet for dette er at dybdelæringsbegrepet har fått ny aktualitet i den norske utdanningsdebatten i og med den store plassen det har fått i de nye læreplanene fra 2020. Norske myndigheter ønsker at undervisningen elvene får skal føre til dybdelæring. Men hvilken fremgangsmåte stokes ut for å oppnå dette målet? Svarer Fagfornyelsen på hvordan lengselen etter dybde skal møtes av skoleverket?

Jeg vil undersøke begrepet 'dybdelæring' gjennom problemstillingen «Hvordan kan undervisningen gi dybde til elevens læring? – tanker om dybdelæring i steinerpedagogikken.» Ved å se på ulike definisjoner og syn på begrepet, og på tanker om hvordan dybdelæring kan gjennomføres eller oppnås, prøver jeg å belyse begrepet fra flere sider. I løpet av oppgaven vil jeg gjennomgående stille 'dybdelæring' inn i en steinerpedagogisk sammenheng, og se på tankegods, metoder og virkemidler i steinerpedagogikken knyttet til dette.

Jeg vil tematisere rommets plass i dybdelæring, se på hvilke rom som leverer premissene for elevenes læring i skolen og på hvordan disse rommene kan tas i bruk. Videre vil jeg se på muligheter estetiske fag og kunstneriske arbeidsmåter åpner for i skolesammenheng, og diskutere deres verdi i forhold til dybdelæring.

Til slutt vil jeg prøve å danne meg et helhetlig bilde av hvor og hvordan dybdelæring opptrer i steinerpedagogikken.

I arbeidet med oppgaven bruker jeg ulike bøker og fagartikler, men bygger den ikke rundt noe hovedverk. Tanken bak dette er å prøve å få et bredt bilde av hvordan dybdelæringsbegrepet brukes. Jeg kommer ikke til å gå inn i undervisningspraksis i offentlig skole, ei heller foreta noen sammenligning av offentlig læreplan og steinerskolens læreplan.

DYBDELÆRING

Hva er dybdelæring?

Dybdelæring virker som et lettfattelig begrep. Det klinger godt og er selvforklarende. Eller? Jeg tror de fleste vil si at de vet eller forstår hva dybdelæring er, men kanskje bare på overflaten?

Dybde. Læring.

Hva er det å lære noe dypt? Er det å huske noe for bestandig? Dykker vi ned i kunnskapen, eller legger den seg dypt i oss? En dyp samtale handler om noe viktig, noe som berører oss, og den innebærer gjensidighet. To som ser hverandre dypt inn i øynene deler et øyeblikk, det finnes en kontakt dem imellom, og det skjer en utveksling i det møtet.

‘Dybdelæring’ som begrep er i vinden. Det er et moteord som ligger som en viktig premiss i Fagfornyelsen. Men er det konsensus om hva begrepet betyr og innebærer? Om hvorfor det er ønskelig og hvordan det kan oppnås? ‘Dybdelæring’ brukes mye, men det råder ingen ensbetydende oppfatning av begrepets betydning (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern, Selander, 2019, s. 39).

Oppføringen på ‘dybdelæring’ i Det Norske Akademis ordbok er: «læring som vektlegger dypere forståelse og som setter kunnskapen inn i en større sammenheng». Dette er det lett å gi sin tilslutning til, og det gir stor mening å forfekte at det bør foregå i skolen. Men hva er det som gjør at noe kan kalles dybdelæring, og hvordan skiller det seg eventuelt fra læring generelt?

Utvikling av dybdelæringsbegrepet

I artikkelen *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*, vises det til at svensk forskning gjort på 1970-tallet av utdanningsforsker Roger Säljö og psykolog Ference Marton, var startpunktet for utviklingen av forskning på dybdelæring. De to var interesserte i den kvalitative læringen som en motsetning til den kvantitative (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 22). Dette undersøkte de gjennom studier der ‘overflatelæring’ og ‘dybdelæring’ ble tatt i bruk som ulike læringsstrategier. Mens den første fokuserte på pugging av kunnskap, søkte den andre å sette kunnskapen inn i en større sammenheng. Denne forskningen tok

utgangspunkt i voksne, og ikke var ikke tilpasset barn eller undervisning i grunnskolen. Dybdelæringsbegrepet er altså ikke nytt i seg selv, men det har fått ny aktualitet i den norske utdanningsdebatten gjennom fokuset det har fått i Ludvigsen-utvalgets rapporter, og i den påfølgende utviklingen av det nye læreplanverket.

Fagfornyelsen og Ludvigsen-utvalget

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av Regjeringen i 2013 for å vurdere opplæringen i norsk grunnskole opp imot kravene som vil komme fra et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Utvalget leverte en delutredning i 2014 (NOU 2014:7), og hovedutredningen sin i 2015 (NOU 2015:8).

I NOU 2014:7 skriver Ludvigsen-utvalget blant annet følgende:

Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. Læringsforskningen sier at det har betydning for elevenes læring at de får mulighet til å fordype seg, får reflektere over egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger (NOU 2014:7, s.10).

Ludvigsen-utvalgets utredning er i stor grad utgangspunktet for Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, (heretter kalt Fagfornyelsen), som kom i 2016. Det er denne som ligger til grunn for de nye læreplanene som gradvis blir innført fra høsten 2020.

I Fagfornyelsen er definisjonen slik:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger (KD, 2016, s.14).

I Kunnskapsdepartementets retningslinjer for utforming av læreplaner i Fagfornyelsen defineres dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (KD, 2018, s. 9).

Definisjonene som presenteres i de ulike styringsdokumentene er ikke umiddelbart lett tilgjengelige. De utvikler seg fra dokument til dokument, og konturene av et begrep som kan ha flere betydninger trer frem.

Jeg oppfatter likevel et ønske om at det skal være helhet og sammenheng i det elevene lærer. At kunnskapen de erverver seg skal ha overføringsverdi til andre fag og situasjoner, og at dette vil ruste elevene for en usikker fremtid. Fordypning fremstår som særlig viktig for å oppnå dette, og den krever tid.

Vinklinger på dybdelæring

Ludvigsen-utvalgets rapport har videreført de svenske forskernes oppstilling av motsetningene mellom dybdelæring og overflatelæring, selv om disse ikke var utviklet med tanke på læring hos barn. Illustrasjonen som brukes i sammenligningen mellom de to virker som en sterk forenkling, der alt som hører inn under overflatelæring kan oppfattes som lite meningsfullt, mens det som er knyttet til dybdelæring er positivt fremstilt. Ludvigsen-utvalget konkluderte med at det er for lite dybdelæring i norsk skole, og sett i lys av det, kan det virke som om begrepet 'dybdelæring' brukes for å illustrere en kritikk mot noe som utvalget ser på som rådende praksis i dagens skole; en overvekt av overflatelæring (Melby-Lervåg, 2019). Til Klassekampen beskriver Gudmund Hernes dette som en karikert bruk av 'overflatelæring', og at 'dybdelæring', som er et gammelt fenomen, nå brukes begrepsmessig for å pynte på rapporter og presentere tilsynelatende nye tanker (Larsen, 2018).

Bruken av begrepet 'dybdelæring' viser seg å være mangfoldig og til dels uavklart. Ovenfor fremstilles det som *en motsats til 'overflatelæring'*. Bjørn Bolstad (2020, s.10) viser også til ulike tolkninger av begrepet: En tolkning handler om dybdelæring som *resultat*. Her er det elevens utbytte av undervisningen det er snakk om, og altså noe som skjer i eleven og blir en del av dennes identitet. Dybdelæring som *metoder* beskriver noe som lærere gjør eller bruker i sin undervisning. Mens dybdelæring som *læringsprosess* handler om hvordan elevene selv begynner å se og å konstruere sammenhenger. Og snakker vi om dybdelæring som

læringssyn, dreier det seg om en tilnærming til læring. Hvilket av disse perspektivene en går ut ifra i samtalen om dybdelæring, vil nødvendigvis kunne belyse begrepet på ulike måter. Vik viser i sin masteroppgave til at «måten vi forstår læring på, altså hvilke læringsteorier vi legger til grunn, får konsekvenser for hvordan vi forstår undervisning og dybdelæring (Vik, 2020)». Studien viser til at undervisningens form i seg selv er avgjørende for hvordan læring skapes i elevene.

Kognitiv læringsteori

Kognitive læringsteorier bygger i stor grad på kognitiv psykologi, og mens disse læringsteoriene har sin opprinnelse på slutten av 1800-tallet, så utviklet de seg som forskningsfelt fra 1950-tallet og utover (Brandmo, s.181). Kognitive læringsteorier har hatt stor betydning for hvordan læring betraktes i vår tid, og de bygger blant annet på konstruktivismen, med en grunntanke om at hvert enkelt menneske konstruerer kunnskap i møtet mellom egne forkunnskaper og nye inntrykk utenfra (Brandmo, s.182). Det er først og fremst de mentale og verbalspråklige prosessene disse læringsteoriene befatter seg med.

I boken *Dybde//Læring* søker forfatterne å utvide begrepet 'dybdelæring', fordi de mener det ensidig baseres på kognitivt orientert læringsteori i styringsdokumentene fra Kunnskapsdepartementet (Østern et al., 2019, s. 19). De stiller spørsmål ved at 'dybdelæring' er blitt akseptert som et udelt gode, uten at begrepet i stor nok grad er tydeliggjort hverken i forhold til hva det innebærer eller hvilke læringsteorier det hviler på (Østern et al., 2019, s. 41). En gjennomgang av litteratur- og forskningsgrunnlaget til NOU 2014:7 og NOU 2015:8 viser at Ludvigsen-utvalget har benyttet seg nærmest ensidig av forskning på kognitiv læringsteori i sine rapporter:

Det finnes ingenting om lek, 'embodied cognition', estetiske læreprosesser, kunstfag, kroppsøving og heller ingen post-koloniale, feministiske eller flerkulturelle perspektiver som utfordrer den kognitivistiske forståelsen som vokser fram. Kroppen og kroppslig læring er totalt fraværende i litteraturutvalget. Perspektiver på barn og barndom glimrer med sitt fravær (Østern et al., 2019, s. 43).

Dette virker lite utforskende fra Ludvigsen-utvalgets side, og urovekkende tatt i betraktning at Fagfornyelsen bygger sterkt på deres rapporter.

Professor i nevroanatomi Per Brodal beskriver at læring og hukommelse kan knyttes til kontakt mellom nerveceller gjennom synapser, og at disse kontaktpunktene er dynamiske og i stadig endring. Læring er en prosess med uforutsigbart utfall. Brodal setter læringen på mikronivå inn i en større kontekst, der vi som individer er sterkt preget av forventninger og motivasjon i møte med nye situasjoner. Utfra et syn på at læring forutsetter at vi erverver oss noe nytt, ligger det en potensiell trussel i læringen, fordi den vil innebære endring av oppfatninger vi allerede har. Det er derfor viktig både å føle seg trygg, og å oppleve at det vi møter i den nye situasjonen er meningsfullt for oss, og dermed virker motiverende (Brodal, Fadnes, Leira, 2010, s. 28-34). Det som også er interessant med Brodals perspektiv, er at selv om han er hjerneforsker, så setter han de kognitive prosessene inn i en større sammenheng, og han knytter blant annet læring til bevegelse.

Kroppslig læring

At vi mennesker lærer med kroppen, virker innlysende. Fra det øyeblikket et barn blir født mestrer det stadig nye ting, og kroppen, i likhet med hjernen og de kognitive ferdighetene, er i enorm utvikling. Å lære å sykle er et godt eksempel på fysisk, kroppslig læring. Man leser seg ikke til å kunne sykle, det oppøves gjennom prøving og feiling, mer prøving, utvikling av balanse og utholdenhet, samt muligheter og tilrettelegging utenfra. Men den som først har lært seg å sykle, glemmer det heller aldri. Ferdigheten setter seg som et minne i kroppen, og kan med fordel beskrives som dyp læring.

Begrepet 'læring' virker ofte først og fremst å være knyttet opp til tankevirksomhet i hjernen og abstrakte prosesser (Moser, s.257). Kroppen er et premiss for menneskets eksistens, og hele livet gjennom er bevegelse en del av hverdagen. Hodet og tanken virker i kroppen, og ikke løsrevet fra den. Moser viser til at diskusjonen om kropp og sjel, og om hvorvidt mennesket tilegner seg kunnskap gjennom ytre sanselige opplevelser eller gjennom det mer abstrakt tankemessige, strekker seg tilbake til antikken (Moser, s.253).

'Embodiment' er et begrep som brukes om kroppslig kunnskap, og som utvider den kognitivt baserte læringsteorien. 'Embodied learning' er beslektet med taus kunnskap, som erverves gjennom erfaringer av praktisk og konkret art. Den erfaringsbaserte kunnskapen vi tilegner oss med kroppen er ikke nødvendigvis høyt ansett i samfunnet i dag, kanskje fordi vi kan ta den for gitt og ikke tenker nevneverdig over alt kroppen lærer og husker for oss. Utsagnet

«det er lettere å styre hånden enn ånden (Brodal et al, 2010, s.43)», synliggjør hvordan kroppen er som et instrument som vi kan øve og beherske.

Brodal, Fadnes og Leira beskriver det de kaller 'læringsnøkkelen'. Denne er satt sammen av tre deler; *tanker og mental oppmerksomhet* er den ene, *viljestyrte bevegelser og handlinger* den andre, og *følelser og pust* den tredje. Samspillet mellom disse beskrives slik:

For å kunne påvirke og tilpasse oss livet i forandring, må våre handlinger, tanker og følelser samarbeide mot felles mål og ikke stadig forstyrre hverandre. Følelser og tanker kan være vanskelige å styre. Bevegelser og handlinger er enklere å bestemme over og kan ta på seg lederansvaret til et godt samspill mellom kropp og sinn. Hjernen lærer av kroppen (Brodal et al., 2010, s. 13).

I boken *Dybde//Læring* trekkes kroppen og kroppslig læring inn som nødvendig for å skape en meningsfull forståelse av begrepet 'dybdelæring'. Hvordan følelser håndteres og hvordan affekter virker i mennesket er også uløselig knyttet til den fysiske kroppen, og dermed del av prosesser som knytter seg til læring (Østern et al., 2019, s. 50). Moser konkluderer med at det er grunnlag for å si at «en mer kropporientert pedagogikk vil kunne fremme læring på mange ikke-kroppslige områder» (Moser, s.266).

Det er også relevant å snakke om lekens plass i barnets utvikling. At barn lærer med kroppen, gjennom erfaringer og gjennom lek, er det stort fokus på i barnehagepedagogikken. En opplevelse av noe man lærer setter seg i kroppen, blir til minner, og kroppen glemmer ikke. Det fysiske og lekende, som de yngste barna lærer så mye av, skulle vel også kunne ha en utviklende rolle for læring i skolen? Istedenfor å trekke mekanistiske læringsstrategier fra skolen ned i barnehagen, så skulle en lekende og sansende tilnærming til læring kunne løftes opp med alt sitt potensiale, og videreføres i skolen. I en forskningskartlegging utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, har Kunnskapssenter for utdanning i Forskningsrådet sett på hva som legger til rette for god læring for de yngste barna i skolen (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). I rapporten konkluderes det med at det er behov for en mer lekbasert pedagogikk de første skoleårene. Dette vil bedre overgangen fra barnehage til skole for mange barn, og bygge videre på det barna kjenner fra sin hverdag i barnehagen. Rapporten peker på viktigheten av å stimulere barns forestillingsevne, at det gis rom for barns fantasi og egen motivasjon i skolehverdagen. Vi lærer best når det er gøy å lære!

Hvis målet er å gi de yngste barna lærelyst og motivere for livslang læring, er det ikke å anbefale en praksis hvor de store deler av skoledagen sitter i ro og blir undervist. Heller ikke er det bra for deres langsiktige utvikling at de i for stor grad må følge opplegg og aktiviteter som er bestemt av andre. Elever lærer ikke bare det som undervises, men hele konteksten det undervises i. Derfor betyr det mye hvordan læringen foregår, og skolen må ikke skille mellom faglig og sosial læring (Lillejord et al., 2018, s.49).

Relasjonell, skapende og affektiv læring

«Ikke å fylle en kanne, men å tenne en ild». (Bøhn, 1997, s.12)

I sosialkognitiv læringsteori tillegges samhandling med andre mennesker og de sosiale rammene for læring også viktighet for hvordan de mentale tankeprosessene utspiller seg, og motivasjon trekkes frem som en drivende kraft i kunnskapservvelsen (Brandmo, s. 193). Relasjonene mellom elever og mellom elev og lærer spiller inn i lærings situasjonen. Det samme gjelder klassemiljøet, og både elevenes og lærerens trivsel totalt sett. Elevenes innstilling til skolen, til læreren og til det å lære er også med på å legge grunnlag for at læring skal kunne skje.

Og hva skal til for at elever skal ville lære?

De yngste barna lærer hele tiden, de leker og lærer. Når leken har en fremtredende plass, lærer barn tilsynelatende ubesværet. Det går lekende lett. Lek, glede, utforskning og interesse er ord som går hånd i hånd i mye barnehagepedagogikk. Hvordan kan disse impulsene tas med videre inn i skolen? Læring kan ikke skje kun fordi læreren underviser, den må oppstå i eleven selv. Den oppstår i møtet mellom undervisningen og eleven, og har som forutsetning at eleven er tilstedeværende i situasjonen. Det stilles krav til elevens oppmerksomhet og mottakelighet, og aller helst også til motivasjon og interesse, fordi mennesket blant annet drives og motiveres av følelser og vil vie sin oppmerksomhet til det det finner interessant. Når eleven er med i situasjonen, da kan læring skapes – *i eleven*.

Et skapende arbeid bygger i stor grad på følelser eller affekter. Gjennom arbeid med det affektive kan forholdet til egne følelser utvikles, og det kan oppstå muligheter for å bli kjent med seg selv, sine egne reaksjoner og tilbøyeligheter. En kunstnerisk undervisning kan i så måte kalles en relasjonell prosess, der utforskningen retter seg både utover og innover.

Touchon endrer begrepet dybdelæring, og snakker heller om 'dyp læring'. Hans definisjon av denne formen for læring fokuserer på «meningsskaping, og engasjerer elever både kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig» (Østern et al., 2019, s. 48). Det å bli emosjonelt berørt i undervisningssammenheng, kan sette i gang prosesser som virker både innover i en selv og utover mot forholdet til omverden.

Fordypning og progresjon

Med utgangspunkt i Fagfornyelsen har de nye læreplanene fått færre kompetansemål. Ludvigsen-utvalget viste i sin rapport til at mengden fagstoff som undervises i skolen måtte nedjusteres til fordel for at fagenes kjerneelementer skulle gis større plass gjennom fordypning (Bolstad, s. 15). Denne fordypningen vil kunne gi rom for en gradvis utvikling av kunnskap, kommer det frem i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9).

Å fordype seg i et fagstoff krever både tid og konsentrasjon. Dette griper potensielt sett inn i strukturering av skoledagen, og organisering av hele skoleåret. En timeplan kan legge til rette for fordypning, og slik brukes som et pedagogisk virkemiddel. Det kan gis rom for å skape sammenhenger i undervisningen på alle nivåer; på dagsbasis, ukebasis og årsbasis. Når et skoleår betraktes som en helhet, kan fag og temaer settes i sammenheng med hverandre og bygge videre på hverandre. Den tradisjonelle oppbyggingen av skoledagen, der elevene stadig skifter mellom ulike fag, som krever tilsvarende skifter i deres konsentrasjon, kan ifølge Ludvigsen-utvalget være en hindring i målet om å legge til rette for dybdelæring (Bolstad, s. 16).

Steinerpedagogikken møter denne problemstillingen med en annen type organisering, der fagene undervises periodevis og konsentrert gjennom året. Dette kalles hovedfag, og legges til de første timene av hver skoledag. Weisser poengterer at denne organiseringen av undervisning i perioder, «legger til rette for dybdelæring og åpner for en veksling mellom fagområder (Weisser s. 74). Progresjonen i fagene og helheten i undervisningen gjennom året styres og styrkes gjennom denne organiseringen, der lærerne har oversikt over hvilke emner som har vært undervist og fullført, i og med at disse hovedfagsperiodene kan ses på som avsluttende enheter.

I prosessen med å få færre kompetansemål har det blitt definert kjerneelementer i de ulike fagene. Hva vinner man og hva ofres, når det skal fokuseres på dybden i noen såkalte

kjerneelementer? Og hva gjør det med allmenndannelsen at mengden fagstoff reduseres? Dersom dybdelæring blant annet handler om å oppdage meningsfulle sammenhenger, så kreves det også en bredde i undervisningen, og et bevisst samspill mellom bredden i fagstoffet og dybden i tid og organisering av timeplanen.

Tverrfaglighet

«Dybdelæring må handle om å styrke kontakten mellom det språklige og ikke-språklige». (Lindholm, under utgivelse)

Tverrfaglighet er viktig i Fagfornyelsen, både gjennom at det fokuseres på tre tverrfaglige temaer; *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*, og fordi tverrfaglighet kan knyttes til dybdelæring. Begrepet 'tverrfaglig' brukes ifølge Bolstad (2020, s. 26) på ulike måter i læreplanverket, og kan beskrive både *innhold* som benyttes i flere skolefag, og *organisering av undervisningen* utfra et pedagogisk prinsipp.

Det er ikke vanntette skott mellom fagene, og fagområder berører hverandre og beveger seg over i hverandre. Det som er tverrfaglig lar seg ikke fange i én kategori, og når undervisningen åpner opp for fagenes kontaktflater, kan det bidra til forståelse for sammenhenger og at helhetlige bilder oppstår. «Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag (KD, 2016, s.14)», står det i Fagfornyelsen. Det å knytte fagene sammen og se på sammenhenger og vekselvirkninger mellom dem, er med andre ord viktig. Men hvordan er forholdet mellom dybdelæring og tverrfaglighet? En tverrfaglig tilnærming til undervisning handler om å forholde seg til og å sette fokus på kontaktflatene mellom ulike fag. En tverrfaglig undervisning skulle også kunne handle om å ta i bruk ulike inngangsporter til et fagfelt, og at noe både belyses og bearbeides gjennom ulike kanaler og metoder.

Når Lindholm (under utgivelse) trekker frem møtepunktene mellom det språklige og ikke-språklige som et omdreiningspunkt for dybdelæring, tenker jeg at det åpner opp for å se tverrfaglighet som noe som ikke kun skjer på tvers av fag, men som også handler om det å bruke hele spekteret av menneskets uttrykksformer.

Kreativitet

Stellan Ohlsson (2011) har i boken *Deep learning – How the mind overrides experience*, skrevet inngående om ‘dyp læring’. Dette oversettes ofte til norsk som ‘dybdelæring’, men jeg vil her kalle det dyp læring. Han mener at ‘dyp læring’ er knyttet til at det skjer dyptgripende kognitive forandringer hos oss. Disse deler han i tre ulike typer forandringer eller systemer som griper inn i hverandre på komplekse måter.

- *Kreativitet*. En kreativ problemløsning krever at vi bryter med noe eksisterende, og ser og setter sammen kunnskap på en ny måte.

- *Tilpasning*. I tilpasningen endres og tilpasses kunnskap vi allerede innehar, i møte med en ny og ukjent situasjon.

- *Omdannelse*. Antagelser endres på et dypt kognitivt nivå, og endrer vår oppfattelse av virkeligheten.

Ohlsson har et ensidig kognitivt perspektiv fokus på dyp læring i sin bok.

Det er særlig hans fokus på kreativitet som er interessant i denne sammenhengen. Dette deler han inn i å *skape*, å *oppdage* og å *oppfinne*. For dersom kreativitet er grunnleggende når vi skaper noe nytt, og en viktig bestanddel i vår evne til å oppnå dyp læring, så bør vi også ha et gjennomgående fokus på å utvikle kreativitet og å øve kreative ferdigheter i skolen.

ROMMET SOM DYBDELÆRINGENS PREMISS

Som scenograf har jeg forholdt meg mye til rom, og rommets virkning. I en teaterforestilling er rommet og scenografien en premissleverandør for regien og skuespillernes muligheter.

Jeg vil se på hvilke rom som leverer premissene for elevenes læring i skolen, og på hvordan disse rommene tas i bruk.

Flerdimensjonalitet

Hva er rommets kvaliteter? Høyde, bredde og dybde. Romlighet innebærer tredimensjonalitet. Når vi er i et rom preges vi av rommets kvaliteter. De kan åpne opp, stenge og gi oss ulike emosjonelle og fysiske opplevelser. Hva kan rom være i pedagogikken?

Det snakkes mye om dybde i undervisningen. Men bør vi ikke også snakke om høyde, bredde og til og med om fylde?

Alt kan ikke festes til papiret på en tilfredsstillende måte. Rommet er vår naturlige dimensjon, mens flaten, det todimensjonale er en abstraksjon av vår virkelighet. Det todimensjonale er en forenkling, som kan anskueliggjøre og bearbeide det tredimensjonale med sin iboende kompleksitet. Når vi observerer det tredimensjonale, ser vi aldri hele helheten på en gang. Vi ser til enhver tid noe, og så må vi forestille oss det usette for å skape et helt bilde. Det er bestandig flere sider ved en sak, sier vi. Det meste får større kompleksitet dersom det belyses fra flere sider. Vår verden er også kompleks, og den må oppleves i alle sine dimensjoner. I dette ligger det også, mener jeg, at undervisning får større kompleksitet når ulike tilnæringsmåter tas i bruk.

Overflate versus dybde

«Hva er refleksjon annet enn en overfladisk speiling av et fenomen?». (Østern et al., 2019, s. 45)

Overflater skal en ikke kimse av – det er de vi ser flest av på vår daglige vandring. En overflate er i seg selv interessant. Materialiteten eller fremstillingen kan egge til nysgjerrighet, vi kan bli interesserte i selve overflaten, og bli nysgjerrige på hva den skjuler eller hva den formes av. Overflater møtes, de krysser hverandre, står i motsetning til hverandre, det skapes friksjonssoner og nye sammenstillinger.

Ulike flater, materialer og kvaliteter.

Ulike emner, fakta og teorier.

Overflatelæring fremstilles i Ludvigsen-utvalgets rapport som noe udelt negativt, og settes opp imot dybdelæring. «I utvalgets framstilling av disse to formene for læring framstår hovedforskjellen som en forskjell mellom memorering og refleksjon (Østern et al., 2019, s. 45).»

I styringsdokumentene fremstilles det nærmest som unødvendig å lære seg faktakunnskaper i vår tid, da all informasjon er lett tilgjengelig på diverse plattformer. Har det da ingen verdi å memorere kunnskap lenger? Skal vi gjøre oss totalt avhengige av å kunne slå opp alt vi lurer på hele tiden? Og hvordan kan vi oppnå varig forståelse av fenomener om vi ikke kan noe om dem også på et overfladisk plan?

Den såkalt overfladiske kunnskapen er kanskje ikke meningsfull om den betraktes løsrevet, og den må settes inn en større sammenheng for å gi mening. Da vil den ikke stå i kontrast til dybden, men i et forhold til den.

Helhet og sammenheng

Helheten er der alle delene er med. Den er sammensatt.

I Stortingsmelding 28 er det et uttalt mål at elevene skal oppnå helhetlig forståelse av fag. At dette så er borte igjen fra definisjonen i læreplanene i 2020 er kanskje et tankekors. Men hva innebærer det å ha en helhetlig forståelse av et fag, og hvordan oppnås det?

Mennesket består av flere dimensjoner. En påstand er at skolen i dag i hovedsak tiltaler kun én av dem; hodet, tanken. En videre påstand vil da kunne være at undervisningen lett kan bli endimensjonal, flat eller fattig i sin form. Å bruke kun én side av noe som er sammensatt, virker unødvendig begrensende. Og dersom vi kun tiltaler elevenes kognitive side i undervisningen, kan vi da regne med at de skal kunne oppnå en opplevelse av meningsfulle helheter?

Fagfornyelsen viser til at tverrfaglig undervisning skal sørge for at elevene forstår sammenhenger og helhet. Men dette skal de i hovedsak oppnå gjennom en lite sammensatt læring, først og fremst med fokus på det rent kognitive.

Mennesket er også en helhet, og den helheten består av mer enn kun tanker.

Rudolf Steiner var en av mange som så på mennesket som sammensatt, og han delte mennesket i både to, tre, fire og flere. En av inndelingene han gjorde var i *tanke, følelse* og *vilje* (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 9). Ved å betrakte disse som ulike dimensjoner, vil det å ta dem alle i bruk i undervisningen også kunne tilføre læringen flere dimensjoner. En flerdimensjonal eller romlig læring, som dermed ikke kun ligger i flaten, vil da bygge seg ut i flere retninger og skape et rom med potensiale for dybde. Jeg ser for meg at dette er en annen form for dybde enn den som beskrives i Ludvigsen-utvalgets definisjon av begrepet 'dybdelæring'. Denne dybden knytter seg til mennesket i sin helhet. Her handler det kan hende mer om å bygge et *nettverk* av kunnskapen, der det ikke bare er snakk om å skape overføringsverdi fra et fag til et annet, men om å skape kontaktflater og møtepunkter som gir grunnlag for meningsfull helhetsforståelse.

Som tidligere nevnt omfatter Touchons definisjon av 'dyp læring' mer enn den rent kognitive siden av læring. Touchon ser i sin teori helhetlig på dybde i flere deler av samfunnet, og tar til orde for at 'dyp utdanning' eller 'dyp undervisning' rommer både hele eleven og hele læreren. Samtidig har den som mål å se på sammenhenger i et helhetlig økologisk perspektiv, der elevens egen identitet i seg selv og i relasjon til samfunnet berøres og er i utvikling (Østern et al., 2019, s. 48). Dette synet tar opp i seg bevisstheten om mennesket som et handlende, følende og tenkende vesen, noe som også danner en grunnstamme i steinerpedagogikken. Hvis målet er å skape opplevelse av og forståelse for helhet, hvordan kan det oppnås gjennom undervisningen? For å være meningsfull for elevene, må den rettes mot dem som mennesker. I sin helhet.

Å ta utgangspunkt i helheten, for så å dele den opp, er en metode steinerpedagogikken bruker aktivt. Den gir rom for å se flere ulike muligheter for hvordan noe kan bygges eller deles opp.

Læringsrom

Det fysiske rommet er i stor grad utgangspunkt for lærings situasjonene i skolen.

Klasserommet er både et fysisk og et sosialt rom, og et av de stedene der elever og lærere møtes. Dette rommet må formes til et sted der kunnskap kan utvikle seg, der læring kan forekomme.

Men, som allerede nevnt, selve læringen skjer i eleven. Og det må åpnes opp for flere dimensjoner i læringen, slik at læringsrommet i eleven også kan vokse. En fysisk dybde er avhengig av at også bredde og høyde er til stede, og slik er med på å skape rom. Dette tror jeg også gjelder for mennesket. De mulighetene som finnes i eleven, må aktiveres for å skape interesse.

Pedagogen Pestalozzi er en av mange som har vært opptatt av det helhetlige mennesket. Med fokus på både hode, hånd og hjerte, mente han at hele mennesket ville kunne utvikle seg, lære og trives. Han knyttet sammen teori og praksis, og anses å ha vært retningsgivende for 'arbeidsskolepedagogikk' (Aasen, 2006, s.146). Den balansen mellom hode, hånd og hjerte som Pestalozzi befattet seg med, er også en bærebjelke i steinerpedagogikken.

Rommet for læring kan åpnes ytterligere opp når vi som mennesker bruker flere sider av oss selv. Dette rommet handler om å skape gode forutsetninger for læring. Lærerens tilrettelegging, forberedelse, tilnærming, og undervisning kan åpne læringsrommet. Og

gjennom sin kontakt med klassen som helhet og elevene som individer, kan læreren skape muligheter for læring.

Rom for dialog

En dialogisk undervisning er en undervisning som ikke har preg av å overføre kunnskap fra lærer til elev, men som heller preges av to aktive parter som møtes i samtale. Rommet der undervisningen foregår er et møtested, et sted der det skjer en utveksling. Det oppstår en kontaktflate mellom menneskene som inngår i læringssituasjonen og der kan lærestoffet utforskes i et samspill. En slik dialog forutsetter gode relasjoner mellom lærer og elever, og et godt klassemiljø der det er rom for å ytre seg, prøve og feile. En god relasjon legger grunnlag for at elevene kan føle seg trygge, og det igjen gir rom for at læring kan skje.

Når elevene tas med i dialog, får de mulighet for å forme tankene sine i ord og ytringer. I denne prosessen er de aktive og skapende. Gjennom å formulere seg må elevene sortere og trekke ut mening, de reflekterer og de kan få kontakt med egne synspunkter eller usikkerheter. Dialogen er også en arena for formidling, og for å øve seg i det samarbeidet som en samtale kan være.

Dialogen kan også gi læreren innsikt blant annet i elevenes kunnskap, tanker, tilstedeværelse, formidlingsevne, trygghet.

Steinerpedagogikken er grunnleggende dialogisk, og det legges stor vekt på relasjonen mellom lærer og elever (Steinerskolen, 2016). Lærerens innstilling til hvert enkelt barn skal ifølge Steiner være individuell, og barnet skal møtes som det kunstverket det er, og på sine egne premisser. Den personlige kontakten, gjennom håndtrykk og blikk-kontakt gir forhåpentligvis en opplevelse av tilhørighet og mening.

En muntlig utveksling har frihet i seg, og i utvekslingen mellom flere mennesker kan vi oppleve å være del av noe som er større enn oss selv, og at vår stemme er betydningsfull i sammenhengen. Kollektive hendelser, som det å høre på noe samtidig mens man er i samme rom har en performativ kvalitet. Det gir elevene felles sosiale opplevelser, og gir dem felles historie. Slik er det også med dialogen i klasserommet, den har potensiale til å skape sosialt fellesskap der elevene kan styrke sin identitet og selvtillit i møte med andre. I denne utforskningen, både av lærestoff og i elevene selv søker innover i den menneskelige dybden, for dybde ligger kanskje også i at vi gir av oss selv og tar oss selv i bruk i møte med kunnskap og andre mennesker.

Båndet som dannes mellom lærer og elev kan være med på å gjøre det som formidles viktig for barnet. Denne opplevelsen bygger på at den muntlige formidlingen skaper en direkte kontakt, og slik skjer fra et menneske til et annet. En dialogisk undervisning går hånd i hånd med relasjonelle aspektet ved læring.

KUNSTENS IBOENDE DYBDE

Styringsdokumentene fra Kunnskapsdepartementet fremhever viktigheten av at elevene skal oppnå forståelse av sammenhenger og helhet. Er det rimelig å tenke at de skal oppnå en helhetlig forståelse av noe, gjennom en ensidig bruk av seg selv? Jeg vil se på ‘dybdelæring’ som uttrykk for noe som kan oppstå når vi bruker flere sider av oss selv enn den rent kognitive.

Kunstens vesen

Kunstbegrepet utviklet seg på 1700-tallet, og innebar en dreining i forståelsen av hva kunstneriske uttrykk handler om. Kunsten, som er et menneskeskapt fenomen, har tilsynelatende vært en del av menneskers liv i all tid, mens kunstens *rolle* har endret seg. I tidligere tider hadde kunsten et rent imiterende uttrykk, og den var bundet til funksjoner som ga kunsten mening, som religiøse sammenhenger blant annet. Rundt 1700-tallet endret kunstens funksjon seg, og den ble gradvis mer fortolkende (Danbolt, s.11). Tiden var preget av en dreining mot større grad av individualisme, og det nye kunstbegrepet rommet også kunstnerens indre liv, som i seg selv ble en aktør i kunsten. Det var en tid der følelser fikk stadig større fokus, og de fikk også en ny og mer fremtredende plass i kunsten.

Så hva er det med kunst? Hva er kunstens vesen?

Kunst sier noe om oss som mennesker. Den sier noe om samfunnet og om kulturen. Den bærer i seg vitnesbyrd om den andres indre liv, om en annens blick og ståsted. Kunsten er opplevelse, antakelse, tolkning, fornemmelse, påstand, subjektivitet og individualitet. Kunsten viser oss noe vi aldri har sett, og samtidig kan vi gjenfinne oss selv i den. Den speiler det kjente og det ukjente. Den tar oss med på reiser i den andre og i oss selv, og gir opplevelser

og perspektiver. Den kan berøre oss følelsesmessig, gi oss impulser og sette i gang tankeprosesser. Kunsten er fri, den er fantasi, og kunstneren kan definere sine egne regler for et univers ved siden av det konkrete livet. Og i så måte ligner den den frie leken.

Det skrevne ordet er konkret, men i høy grad tolkbart. Det kan fremstå som objektivt, men også *det* får liv gjennom en prosess i hver enkelt. Det tekstbaserte har høy status i vårt samfunn, mens det som fremstår som mer tolkbart og subjektivt kan virke å ha lavere status.

Ikke all forståelse kan settes ord på. Noe er vanskeligere å fange. Kunstens vesen er ikke håndgripelig eller konkret. Den har mange ulike språk og de utgjør et mangfold som skiller seg fra det verbalspråket som i hovedsak preger vår tid.

Kunsten er ikke statisk og definert en gang for alle, den lever i et møtepunkt. For en kunstopplevelse er et møte mellom kunstverk og individ. Eksisterer kunstverket i det hele tatt som kunst, uten sitt publikum?

Det er kanskje i det udefinerbare og ikke-materielle at kunsten fyller en særlig viktig rolle, både i samfunnet generelt og i skolen spesielt. Den gir oss tilgang til noe essensielt og vagt - la oss kalle det åndelig, eller dypt menneskelig.

Kunstverket

«At noe som har innhold og holdbarhet kan befinne seg i et øyeblikk av uforbeholden dvelen – det er det kunst er, i dag, i går og i alle tider». (Gadamer, 2013, s.117) (min oversettelse)

Gadamer filosoferer rundt tidsperspektivet i kunstverket, og hvordan kunsten rommer både det fortidige og det nåværende, på samme tid. Kunsten evner å overvinne tiden gjennom sitt vesen, spent mellom to skapende øyeblikk; verkets tilblivelse og møtet med den individuelle tilskueren. Tilværelsens menneskelige kvalitet har å gjøre med sammensmeltingen av dette som tilhører fortiden og øyeblikket her og nå, i og med at kvaliteter fra disse to ståstedene møtes i samtidighet (Gadamer, 2013, s.106).

Kunstverket krever et møte med en iakttager, og for å erfare kunst kreves en egenaktivitet. Kommunikasjonen mellom kunstverket og iakttakeren oppstår først når denne bygger videre på det som blir presentert gjennom kunstverket. Og for å kunne føre denne samtalen med kunstverket, må tilskueren utvikle et språk som tar utgangspunkt i verket. «Kun hos verket selv kan man finne det verket har å si (Gadamer, 2013, s.9)». Det handler for Gadamer om selve *erfaringen* av kunstverket, og at det er gjennom møtet at kunstverkets stemme kan

høres. Det som har skjedd før dette øyeblikket har liten betydning, mener han, og kunstverket skal ikke formidle noe budskap til sin iakttager.

Dette doble tidsperspektivet har uten tvil en dybde i seg. Her oppstår sammenhenger, og gjennom erfaringer i møte med kunst, kan det oppstå kontakt med en dybde i oss som mennesker. Sammenhengene er ikke nødvendigvis håndgripelige, men kanskje veves det et nett av tynne tråder også gjennom slike møter.

Kunst som opplevelse

«Kunsterfaringer er en spesiell form for kunnskap, ulik den kunnskapen som er basert på sanseiaktakelser og logiske begreper, men likevel kunnskap i betydningen formidling av sannhet». (Gadamer, 2013, s. 8) (min oversettelse)

I møte med kunstopplevelser kan det oppstå sterke følelser. Som betraktere kan vi gjennom innlevelse i en kunstnerisk hendelse oppleve at kunsten nærmest beveger seg gjennom oss, på en fysisk måte. Da er det tydelig hvordan emosjoner og kropp er uløselig knyttet sammen. 'Katarsis' betyr renselse på gresk, og ble blant annet brukt av Aristoteles for å beskrive hvordan kunstopplevelsen kunne ha en transformerende effekt. For Aristoteles knyttet det seg særlig til tragedien, og at publikums medopplevelse av det tragiske kunne forløse vonde følelser hos dem. Gjennomlevelsen av disse ville kunne virke som en renselse for sjelen. Den emosjonelle innlevelsens terapeutiske potensiale, gjør seg kanskje særlig gjeldende i den performative kunsten, fordi den er så nært knyttet til øyeblikket.

Kunsten gir tilgang på opplevelsesbaserte erfaringer, der sanser og følelser aktiveres.

Tilstedeværelsen og våkenheten som følger av aktivitet er en forutsetning for at læring skal kunne skje. Og vi kan lære gjennom at noe belyses fra andre ståsteder enn vårt eget. Slik kan innlevelsen gi grunnlag for forståelse av ulike ståsteder og synspunkter, og rom for utvikling av empati.

Kunstens fiktive univers har mye til felles med leken, med sine muligheter for engasjement, og kreativitet, medbestemmelse og medopplevelse. Kunst og lek er språk som spiller på lag med barnet. De er kjente arenaer for barnet, og *det* i seg selv virker som døråpner inn til interesse og engasjement. Barnet har ifølge Steiner «en naturgitt kunstnerisk oppfatningsevne, en fantasi-evne som vi må ta i bruk (Steiner, 1978, s.24)». Når vi spiller på lag med den vil

barnet få en nærhet til undervisningen. Det frihetsrommet som ligger som en mulighet i leken, er grunnleggende kreativt og er et fellestrekk mellom lek og kunst.

Når vi er aktive i en læringsprosess og tar i bruk flere sider av oss selv, kan vi kanskje snakke om at læringen også beveger seg gjennom oss, både følelsesmessig, fysisk og tankemessig. Da kan den kanskje ligne en katarsisk prosess som kan skape endring og gi innsikt.

Det skapende mennesket

«Menneskets trang til å skape kunst kan ses på som et ønske om å overvinne vår jordiske eksistens gjennom å gi noe et videre liv (Gadamer, 2013, s. 107)». (min oversettelse)

Mennesket er av natur både utforskende og skapende. Helt fra barn er små, bygger de, de graver, tegner og setter sammen, undersøker og utfordrer. Den skapende impulsen er i naturlig samspill med barnets utforskning av alt det kommer over. Barnets interesse ligger først og fremst i selve den skapende prosessen, mens det ferdig skapte raskt mister sin verdi for dem. Det er i tilblivelsen av 'verket' at de opplever det som levende.

Det å være skapende knytter seg både til prosess og til produkt. Produktet kan være mer eller mindre viktig, avhengig av situasjonen. Det kan ha verdi som en påminnelse om de erfaringer, opplevelser og erkjennelser som ble gjort i løpet av den skapende prosessen. Det ferdige arbeidet har også i mange sammenhenger en stor egenverdi.

Når kunst er *handling*, så er det den skapende prosessen som er i sentrum. Den gir oss erfaringer gjennom at vi bearbeider noe og gir det et kunstnerisk uttrykk. Den skapende prosessen er i seg selv en fordypning, der materialet eller kunnskapen vi jobber med gis dybde i oss gjennom selve bearbeidelsen og tiden vi bruker.

Følelsene aktiveres gjennom det kunstneriske arbeidet og de prosessene som settes i gang kan ikke kontrolleres av hodet alene. For der tanken har evne til å være rasjonell og systematisk, har følelsene å gjøre med mer umiddelbare reaksjoner og en dyp kraft som knytter seg til vårt indre. Engasjement og nysgjerrighet er noen av nøklene til å lykkes med undervisning, for når eleven blir følelsesmessig engasjert og interessert, vil kunnskapen som formidles oppleves som betydningsfullt.

En kunstnerisk bearbeidelse krever tilstedeværelse og egenaktivitet. Vi må forholde oss aktivt til det vi skaper, og la det få spillerom mens vi prøver å fange noe vi kanskje bare fornemmer.

Vi prøver å forstå noe mens vi sanser, for så å befestet det og gi det et fysisk eller visuelt uttrykk. Det vi tar for oss blir bearbeidet i oss på en måte som er sansende og skapende. Når vi gir noe en form eller en farge, konkretiserer, abstraherer og kjemper med det, tolker og bearbeider, så handler det om å bli kjent med det *i* oss selv. Dette dreier seg om dybde, i og med at arbeidsmåten er fordypende, men også i og med at vi tar i bruk dybden i oss selv - våre emosjoner. Det som knytter seg til elevens eget liv vil ikke holde seg på overflaten, men synke inn og få dybde.

Hvilken verdi har den kunstneriske bearbeidelsen?

Når det kuttes i kunstfaglig undervisning eller kunstneriske fag i læreplanene, kan det virke som om disse fagene ses på som uviktige, eller kanskje som lystbetonte, men med et negativt fortegn. Sannheten er at vi i det kunstneriske arbeidet må være påkoplede og aktive for å få til noe. Det er snakk om et skifte av fokus, men intensiteten i arbeidet kan være vel så stor i kunstnerisk arbeid som i rent kognitive prosesser. Kunstfaglige øvelser i skolen kan representere pause fra noe annet, men det langt ifra passivitet som tilbys.

Det kunstneriske arbeidet gjør oss skapende, og for å skape må man være aktiv. Det er en aktivitet som retter seg innover og tar i bruk følelsene for å uttrykke seg, jamfør en affektiv læringssituasjon. Det nære forholdet mellom aktivitet og engasjement gjør aktive arbeidsmåter godt egnet for læringssituasjonen.

Kunstneriske arbeidsmåter i undervisningen kan ha verdi både som bearbeidelse og som utforskning. Vi skaper noe fra det vi har som utgangspunkt, og foruten den nye kunnskapen utenfra er det oss selv som er den andre bestanddelen. Noe nytt oppstår i dette møtet, og gjennom en kreativ prosess skapes noe nytt.

Kunst kan brukes på ulike måter i undervisningen. Man kan jobbe med rent kunstneriske uttrykk fordi de har en verdi i seg selv. Og kunst kan brukes som verktøy i andre fag. I steinerpedagogikken knyttes de kunstneriske arbeidsmåtene i stor grad til andre fag, og er grunnleggende tverrfaglig. «I steinerskolen utgjør læreplanenes faglige innhold en ramme for bruken av kunst i undervisningen. Det faglige utgjør materialet for den kunstneriske bearbeidelsen» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Kunstnerisk arbeid tilfører tenkningen fleksibilitet. Den innlevelsen og aktive deltakelsen som kreves i kunstnerisk arbeid kan tas med videre inn i det tenkende, inn i det teoretiske og det vitenskapelige. Det virker belivende og bringer dynamikk inn i tenkningen. Noe så konkret

som å tegne linjer og gjenskape former på papiret kan ifølge Steiner «øve opp evnen til å følge en tankerekke, og derved evnen til å tenke (Weisser, 2020, s.144)». Slik kan det kunstneriske styrke evnen til å tenke kreativt. Og dette er en kvalitet som er viktig i møte med uforutsigbarhet og livet i sin alminnelighet.

Og hva er det egentlig det spørres etter i Fagfornyelsen? Elevenes evne til å møte det uforutsette i fremtiden, den stadig skiftende tilværelsen som de må ta inn over seg og forholde seg til. Det stiller krav til elevenes problemløsende og kreative ferdigheter. Svaret på dette kommer først og fremst i form av instrumentelle virkemidler i læreplanen, fordelt på dybdelæring, tverrfaglighet, livsmestring og bærekraft. Det det burde spørres etter, og svares med, er kunst. Kunstens vesen, virkning og muligheter bringer dybde, mening og gjenklang. Kunsten ivaretar individet og individet i dialog.

Undervisningskunst

«Som alle lærere vet: pedagogisk gjerning er ingen teoretisk historie, den er intens livspraksis. Eller for å tale med Steiners ord: Ingen vitenskap, men en kunst (Lindholm, 2004, s.182)».

‘Undervisningskunst’ er den direkte oversettelsen av det greske *didaktike* (*tekhne*), som vi bruker om ‘didaktikk’ eller undervisningslære («didaktikk», 2020). Didaktikken hører innunder pedagogikken, og handler om selve undervisningen. Den har dermed å gjøre med samspillet mellom tre essensielle bestanddeler; lærer, elev og innholdet i undervisningen.

Når Steiner (2011) beskriver utøvelsen av lærerrollen, er det som en kunst – pedagogisk kunst. Det han beskriver innebærer et stort arbeid fra lærerens side, og en personlig involvering i oppgaven som kanskje strekker seg utover en gjengs oppfatning av hva lærerrollen innebærer. Det kreves ifølge Steiner at læreren er i kontinuerlig utvikling både faglig og menneskelig. Han trekker frem at læreren må vise uforbeholden interesse for alt som rører seg i verden, være engasjert og initiativrik, godt forberedt, samt ha humor, god timing og selvinnsikt. Læreren må med andre ord være hel ved. Det innebærer også å være tro mot seg selv og sannferdig både i undervisningen og i eget liv. Han trekker ingen skillelinjer mellom læreren som privatperson og som underviser. Han mener, slik jeg forstår det, at læreren må være ekte i alt hun gjør, fordi det virker inn på elevene.

Lærerens eget arbeid med undervisningsstoffet virker i seg selv inn på betydningen det kan få for elevene. Gjennom å ha blitt kjent med stoffet og formidle det fra seg selv, vil egenarbeidet og engasjementet i forholdet til som undervises smitte over på elevene. Derfor må hun gjøre lærestoffet til sitt eget, gjennom egen bearbeidelse både av teori og kunstneriske oppgaver. Når læreren har det hele 'under huden', kan det formidles som en sannhet fra læreren til elevene. Dette skjer i en dialogisk prosess, og er en formidling fra sjel til sjel.

Hvordan kan så læreren gi dybde til undervisningen?

Dybden ligger kanskje i at læreren gir av seg selv. En menneskelig dybde.

Kunsten i undervisningskunsten er at vi må være *i* det. Vi må være fylt av noe, og det må formidles fra oss selv og med oss selv. Da er det en dyp kommunikasjon, og et læringsrom oppstår i møtet mellom lærer og elever.

«Steiner ser det formålstjenlig å betrakte pedagogikk som en kunstart – kunsten å undervise. Mens 'en kunstnerisk undervisning' er den 'metoden' Steiner finner hensiktsmessig for utøvelse av 'undervisningskunst' (Weisser, 2020, s. 55)».

Det er flere perspektiver på kunst og undervisning i steinerpedagogikken. Det ene er læreren som undervisningskunstner, som utøver faget sitt på en kunstnerisk måte, med kunstneriske virkemidler og med seg selv som instrument. Et annet er kunst som bearbeidelsesform for elevene, som erkjennelsesvei, arbeidsmåte, uttrykk og handling.

Kunstnerisk undervisning som metodisk prinsipp

En kunstnerisk undervisning, som metodisk prinsipp, er rettet mot at barnet skal utvikle en livsnær tenkning. Dette er særlig viktig, hevder Steiner, for å unngå det han mener kjennetegner vår tid: tendensen til abstrakt, livsfjern tenkning og en manglende evne til å se helhet og sammenheng i tilværelsen (Weisser, 2020, s.55).

Dette tenkte altså Steiner for omtrent hundre år siden, og likevel oppleves det beskrivende for vår tid. Hva er det han er inne på? Helhet og sammenheng er jo nettopp noe av det som etterspørres i styringsdokumentene for den nye læreplanen.

Jeg ser her på en steinerpedagogisk praksis. Lærerens kunstneriske tilnærming til undervisningen, både i utvalg av lærestoff og i egen bearbeidelse av det ligger til grunn. Så

kommer lærerens metoder, som fortellerkunst, visualisering, valg av arbeidsoppgaver og bearbeidelsesmetoder. Bruken av både kunstneriske og praktiske arbeidsformer er begrunnet i et ønske om å aktivere hele barnet i læreprosessen; både tanke, følelse og vilje. Og det er denne fremgangsmåten Steiner beskriver som ‘en kunstnerisk undervisning’ (Weisser, 2020, s. 55). Kunnskapstilegnelse ses med andre ord her på som en prosess som beveger seg gjennom hele mennesket. Med utgangspunkt i en opplevelse, blir innholdet eller situasjonen møtt med samtale og refleksjon, før det blir bearbeidet, gjerne både kunstnerisk og praktisk. Prosessen aktiverer hele mennesket, gjennom hånd, hjerte og hode. Intensjonen med en slik prosess som ‘kunstnerisk undervisning’ i steinerpedagogikken prøver å legge til rette for, er at eleven ved å gjennomleve stoffet går fra opplevelse til forståelse. Kunnskapen fester seg i eleven gjennom aktivitet, refleksjon og bearbeidelse, som gjør den til deres egen.

Fortelling og sang, maling, tegning og håndverk er lærerens verktøy i en kunstnerisk undervisning. Steiners tanke er at en slik metode vil ha betydning for barnets evne til selv å utvikle tanker og begreper, og også ha betydning for barnets evne til å gripe fatt i livet slik det utspiller seg, barnets evne til ‘å komme det levende inn på livet’ (Weisser, s.55-6).

Lærerens tilrettelegging handler i stor grad om å tilpasse undervisningen til de konkrete elevene som er i klassen. Den muntlige fortellerformen har i seg friheten som gir mulighet for dette, noe som i seg selv er en kunstnerisk kvalitet ved undervisningen. Ideelt sett aktualiserer læreren stoffet gjennom den muntlige formidlingen på en måte som engasjerer barnas følelsesliv, og ikke bare intellektet. Da kan kunnskap hentes ut av en helhetlig sammenheng for så å gjøres levende for elevene gjennom at de handler og skaper egne kunstneriske uttrykk.

Performativ læringsteori

Dahl og Østern omdefinerer begrepet dybdelæring «til å være performativ læring, som er relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv på en og samme gang (Østern et al., 2019, s.57)». Deri ligger en forståelse av læring som en skapende prosess i eleven, i det

møtepunktet som oppstår mellom elev og læringssituasjon, og ikke som en rent kognitiv tilegnelse av kunnskap.

Det performative er noe aktivt, handlende og kommuniserende. Det krever et rom der noe presenteres og det samme iakttas. For det performative er også, lik kunsten, kanskje helt meningsløst uten selve møtet mellom disse to. Det er i møtet at det performative eksisterer. En skuespiller tar opp i seg responsen fra publikum, og publikum påvirkes av det de opplever i teatersalen. Denne utvekslingen former hver forestilling, og gjør den unik. Dette er den virkelige skjønneten i performativ kunst – at den blir til i øyeblikket.

Steinerpedagogikk er i stor grad performativ. Læreren står i en kunstnerisk utøvende situasjon, der fortellerkunst og improvisasjon er i bruk i hver eneste time. Ikke for å si at dette ikke er en aktuell problemstilling i all undervisning, uansett hvor den skjer. Men gjennom å bruke seg selv i større grad som instrument, uten å bygge undervisningen på bruk av lærebøker eller powerpointer, er det performative elementet sterkt til stede i steinerpedagogikken. Også i klasserommet er selve tidsaspektet viktig, i og med at undervisningskunsten opptrer *i øyeblikket*, i utvekslingen mellom lærer, elever og lærestoffet. Læreren er å lede det hele, men uten å ta regien helt på egenhånd. Å lytte til medspillerne i klasserommet, ta imot deres uttalte og ikke-uttalte tilbakemeldinger, for så å improvisere frem et forløp – det er kanskje performativ undervisningskunst.

Lindholm fremmer også en ny definisjon på 'dybdelæring', som har visse likheter med Dahl og Østerns performative læringsteori. «Pedagogikk som dybdelæring består i å gjøre bruk av et utvidet spekter av virkemidler, for å fremme kontaktflatene mellom kroppslig, sosial og kognitiv utvikling (Lindholm, under utgivelse)». Hos Lindholm er fokus særlig rettet mot møtepunktene, der overgangene mellom de menneskelige kvalitetene får lov til å gli over i hverandre og skape flyt og meningsfulle forbindelser.

Steinerpedagogikk som helhetlig pedagogikk

All undervisning og all oppdragelse skulle være en helhet. Kunnskap, kulturell dannelse og øvelse i praktiske ferdigheter skulle munne ut i behovet for kunst; den kunstneriske opplevelsen skulle vekke trangen til å lære, utvikle iakttagelsesevnen og tilegne seg praktisk dyktighet. (Jünemann & Jünemann, 2019, s. 7)

Sitatet er hentet fra Steiners foredrag med tittelen «Pedagogikk og kunst».

Steinerpedagogikk bygger på antroposofi, kunnskap om mennesket, og barnet og barnets utvikling er premisser for pedagogikken. Den enkelte elev, det enkelte mennesket bringer med seg et unikt iboende potensiale som læreren skal respektere og gi gode vekstvilkår for utvikling. I møtet mellom mennesker, i relasjonene som bygges, starter dialogen. Gjennom den begynner en utforskende og lekende fordypning i det som interesserer og berører oss. Et av målene er livslang læring og ikke minst – gleden ved læring.

Begrepet 'dybdelæring' er kun nevnt fire ganger i steinerskolens nye læreplan. 'Helhet' og 'sammenheng', som er noe av det som etterspørres i Fagfornyelsen, er derimot nevnt henholdsvis 41 og 69 ganger. 'Kunst' topper listen her med 80 treff. Ett av treffene på 'dybdelæring' høres slik ut: «Gjennom kunstnerisk arbeid med fagene legges grunnen for en dybdelæring der begreper fra undervisningen kan være dynamiske, utviklingsorienterte og sees i et nettverk av relasjoner» (Steinerskoleforbundet, 2020).

Kunst og kunstens virkning på oss, har med dybde å gjøre. Og kunst kan frembringe dybde i vår forståelse av verden.

Dybdelæring var en kongstanke hos Steiner, og selv om han ikke brukte dette begrepet, kommer ønsket om dybde i undervisningen frem hos ham blant annet i måten han koplet pedagogikk til kunst på. Steinerpedagogikk er relasjonell, den er skapende og den er affektiv. Den har fokus på kroppslig læring, og den er kognitiv. Definisjonen som brukes av Dahl og Østern på performativ læringsteori (Østern et al. 2019, s. 53) kan steinerpedagogikken med andre også ord svare for. Det relasjonelle, affektive og skapende gjennomsyrrer den steinerpedagogiske modellen, der undervisningen veksler mellom å tiltale viljen, følelsen og tanken (Steinerskoleforbundet, 2020). Lindholms beskrivelse er ikke uttalt knyttet til steinerpedagogikk, men gir kanskje likevel et bilde av noe som etterstrebes i denne: «Om pensum både læres som faktuelle begrepsstrukturer, og modelleres, males og dramatiseres, blir begrepenes utviklingspotensial trolig befestet. De beholder lettere sin fleksibilitet og transformeres i takt med elevenes voksende erkjennelse og almene utvikling» (Lindholm, under utgivelse). Touchons syn på læring er også i tråd med steinerpedagogikken når det kommer til et helhetlig økologisk perspektiv på tilværelsen, og fokus på utvikling av individet både i seg selv og i relasjon til sine omgivelser.

Det er altså flere sider ved steinerpedagogikken som befatter seg med dybde. I tillegg til det som til dels sammenfaller med performativ læringsteori, så har steinerpedagogikken også en åndelig dimensjon. Synet på mennesket og naturen som besjelet griper gjennomgående inn i pedagogikken gjennom en etisk, ansvarlig grunnholdning overfor alt levende. Dette speiler en dybde i synet på hva mennesket og naturen for øvrig rommer, i og med at den erkjenner en åndelig tilstedeværelse.

Når jeg skal sammenfatte hva som gjør steinerpedagogikk til dyp pedagogikk, så står 'helhet' for meg som et omdreiningspunkt. Helheten som rommer alle delene. Helheten i de overordnede visjonære tankene om barnets utvikling som utgangspunkt for læreplanen, om individets ukrenkelighet og utviklingsveien som skal følge barnet til frihet og ansvarlighet. Helheten i tenkning rundt timeplanen, hovedfagsperioden og mattestykket. Helheten i synet på mennesket som sammensatt og i tankene om at hele mennesket skal tiltales i undervisningen.

Kunsten som en naturlig del av undervisningen i sin helhet, tror jeg er en av steinerpedagogikken forser. Det kunstneriske berører barnet tankemessig, følelsesmessig og viljemessig, og forbinder ånd, hånd og hjerte i en helhet. I det skapende kan vi artikulere det vi ikke har språk for. I kunstens kan den enkeltes genuine uttrykk finne sin form.

SAMMENFATNING

Dybdelæring eller dyp pedagogikk

Det skolepolitiske utgangspunktet for Fagfornyelsen var «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014:7, s.14). Kompetansekravene er blitt færre, og fagene har isteden blitt sentrert rundt kjerneelementer. Kompetansene framtidens elever trenger, fremstår ikke lenger som fagspesifikke, men de er *kognitive og praktiske, sosiale og emosjonelle*. Mer dybdelæring, samt tverrfaglighet skal tilrettelegges for dette ifølge Fagfornyelsen (Madsen, 2020, s. 66).

Det er liten hjelp i et begrep som 'dybdelæring' hvis det ikke er åpenbart hva vi legger i det. I de skolepolitiske styringsdokumentene er det en kognitiv forståelse som ligger til grunn for dybdelæringsbegrepet. Kanskje står et slikt begrep i veien for de gode intensjonene. Alle de

ulike definisjonene og synspunktene på hva og hvordan og på hvilket grunnlag gjør det uoversiktlig, mens målet var å gi dybde. Kanskje trenger vi ikke begrepet 'dybdepedagogikk' i det hele tatt, men vi trenger de gode intensjonene som ligger bak. Og vi trenger *dyp pedagogikk*. Pedagogikk som berører, engasjerer, opplyser, interesserer, aktiviserer og igangsetter individuelle prosesser. Vi trenger barn som er glade i å lære. Og barn trenger å få lære ut fra glede og nysgjerrighet.

Mens Ludvigsen-utvalget ensidig har basert rapportene sine på kognitivt fundert forskning, har forfatterne av boken *Dybde//Læring* har forsøkt å ekspandere den ensidig kognitive forståelsen av begrepet 'dybdelæring' ved å utvikle læringsteorier som gir rom for følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og det å skape. Dette er læringsteori som vektlegger det flerfaglige, det relasjonelle og det skapende. Hos Touchon omfatter definisjonen av 'dyp læring' et helhetlig og relasjonelt syn, som ivaretar både individet og forholdet til verden.

Dyp pedagogikk handler om å åpne opp hele det registeret vi som mennesker har. Dersom undervisningen kan bidra til å hjelpe eleven med å finne og å opprettholde kontakt med de ulike sidene i seg selv og til å skape kontakt og forståelse mellom dem gjennom å bruke ulike språk som virkemidler, så vil forutsetningene for livsmestring også være til stede i dette samspillet. Da vil undervisningen kunne inneha verktøy for å møte livets mangfoldighet med en individualitet som gir rom for mangfoldet som potensielt sett kan få leve og utvikle seg i klasserommet.

Jeg har i denne oppgaven belyst dybdelæringsbegrepet fra ulike sider og satt det inn i en steinerpedagogisk sammenheng. Jeg har tematisert rommets kvaliteter i møte med dybdelæring, for å belyse flere perspektiver på dybde. Videre har jeg sett på kunst og kunstens ikke-verbale kvaliteter som et mulighetsrom for fordypning.

Jeg har med dette prøvd å vise hvordan jeg mener at kunsten har en selvsagt plass i skolen, og hvordan kunstneriske arbeidsmåter gir dybde til elevens læring. At kreativitet styrker elevene i møte med det uforutsigbare i livet og fremtiden.

Vi er tenkende, følende og handlende vesener. Det er elevene i skolene våre også, og når de får ta i bruk hele sitt register, vil også sammenhengene i det de lærer tre frem med større helhet, og bli til en fyldig og dyp erfaring som finner gjenklang i dem, gir dybde og mening.

LITTERATURLISTE

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Oslo?: 2020.
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.179-196). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Danbolt, G. (2014). Kunst og barn i et historisk perspektiv. I I. Habbestad, A.T. Pettersen & S. Røyseng (Red.), *Begreper om barn og kunst* (s. 11-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brodal, P., Fadnes, B. & Leira, K. (2010). *Læringsnøkkelen. Om samspillet mellom bevegelser, balanse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild. Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos Forlag.
- Gadamer, H-G. (2013). *Kunst som spel, symbol och fest*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre Skole* 30(4), 22-27.
https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/gilje_landfald_ludvigsen_bredre_skole_2018.pdf
- Heggstad, K. (2014). Kunstmøter og læring. I I. Habbestad, A.T. Pettersen & S. Røyseng (Red.), *Begreper om barn og kunst* (s. 30-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jünemann, M. & Jünemann, F. (2019). *Kunstundervisningen i steinerskolen. Maling og tegning*. Oslo: Antropos Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Stortingsmelding 28. Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Larsen, D. E. (2018, 8. desember) Pedagoger på dypt vann. *Klassekampen*. Hentet fra: <https://klassekampen.no/utgave/2018-12-08/pedagoger-pa-dypt-vann>

- Lillejord, S., Børte, K & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. (KSU 3:2018)
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lindholm, D. (2004). *På menneskevei*. Oslo: Antropos Forlag.
- Lindholm, M. (under utgivelse). *Nysgjerrighet. Pedagogikk for dybdelæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag A. S
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Moser, T. (2014). Læring og kropp. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.251-269). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning. How the mind overrides experience*. New York: Cambridge University Press.
- Sjøberg, S. (2020, 13. mars). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/didaktikk>
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst. Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av menneskenaturen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskolen. (2016). *Fra Askeladden til Einstein. Kunnskap i sammenheng*. u.s.: Steinerskolen.
- Steinerskoleforbundet. (2020). *Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Hentet fra:
https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/11/Steinerskolens-laereplan_grunnskolen_web.pdf
- Thaulow, H. (2012). Noe står på spill – leken som læringens læremester. *Steinerskolen* 75(4), 8-13.
- Vik, M. K. (2020). Drama som læringsform i fagfornyelsen. Hentet fra:
<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/drama-som-laeringsform-i-fagfornyelsen/>

- Østern, P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L., Selander, S. (2019).

Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.

- Weisser, H. (2020). *Kunst og undervisning i Steinerskolen.* Oslo: Cappelen Damm AS.