



Innflytelse, utforskning og spenning

Ungdomsskoleelevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning

Influence, Exploration, and Excitement

Adolescents' Experiences with Aesthetic Expressions in Teaching

Hanne Alterhaug

universitetslektor/stipendiat i pedagogikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Alterhaug utforsker betydningen av estetiske undervisningstilnæringer på ungdomstrinnet i sitt doktorgradsprosjekt. Hun er medlem av forskningsgruppen BULKIS (Barn og unges livskvalitet i skolen)

hanne.alterhaug@ntnu.no

Sammendrag

Til tross for at de fleste elever i Norge trives godt på ungdomsskolen, er det en utfordring at stadig flere ungdommer opplever undervisningen som lite relevant og stimulerende. Ungdomsforskere etterlyser mer sammenheng mellom ungdomskulturen og skolekulturen og påpeker at for eksempel det å eksperimentere med estetiske uttrykk som musikk, hårstiler og klær er karakteristiske trekk ved ungdomskultur. Med dette som bakgrunn blir undervisning med estetiske uttrykksformer fra ungdommenes perspektiv utforsket i denne kvalitative studien. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan kan ungdomsskoleelevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning forstås i lys av kunnskap om ungdomskultur?* Spørsmålet blir undersøkt gjennom en kollektiv casestudie basert på tre strategisk utvalgte praksiser i henholdsvis norsk, matematikk og samfunnsfag, og datamaterialet består av observasjonsnotater, filmer og kvalitative dybdeintervju med 28 av de til sammen 159 deltakende ungdommene. Tematisk analyse av datamaterialet viser at det *creative*, det *flexible* og det *uforutsigbare* elementet ved estetiske uttrykksformer fanger ungdommene og er elementer som i lys av ungdomskulturell kunnskap kan kobles til ungdommers livsprosjekter. Studien gir innsikt i at det å integrere estetiske uttrykksformer i undervisningen kan være fruktbart for å skape en pedagogisk praksis mer på ungdommenes premisser, noe som kan bidra til en mer relevant og stimulerende skole for mangfoldet i elevgruppen.

Nøkkelord

estetiske uttrykksformer, undervisning, ungdomskultur, skolekultur

Abstract

Although most adolescents in Norway are satisfied with school, more and more pupils struggle to find classroom-based learning as stimulating and relevant to their lives. Researchers within Youth Studies are calling for better coherence between youth culture and school culture, pointing out that experimenting with aesthetic expressions like music, hairstyles, and clothes, for example, is a hallmark of youth culture. Against this background, this qualitative study explores, from the adolescents' own perspective, teaching that involves aesthetic expressions. The research question that the study aims to answer is: *How may adolescents' experiences with aesthetic expressions in teaching be understood in light of what we currently know about youth culture?* The adolescents' experiences are explored through a collective case study based on three strategically selected practices in the subjects Norwegian, Mathematics and Social Science. The data consists of observation notes, films, and qualitative interviews with 28 of the 159 participating pupils. Thematic analysis shows that it is the *creative*, *flexible*, and *unpredictable* elements of aesthetic expressions that most excite the pupils; these being elements that knowledge about youth culture shows us can be connected to the adolescents' life projects. The study demonstrates that integrating aesthetic expressions in teaching can contribute fruitfully to creating a pedagogic practice in line with aspects of youth culture, something that might lead to a more relevant and stimulating school for a broader segment of the pupil population.

Keywords

aesthetic expressions, teaching, youth culture, school culture

Ungdomskulturell kunnskap i skolen

De fleste ungdommer i Norge trives godt på skolen (Bakken, 2022; Ødegård & Pedersen, 2021). Likevel har ungdomstrinnet i lang tid hatt en utfordring med å fremstå som relevant, i betydningen meningsfullt og stimulerende, for mange av ungdommene (Dons & Eggesbø, 2003; Grepperud, 2000; Nordahl, 2000). I tillegg til at trinnet kritiseres for at læringsutbyttet ikke er høyt nok, synes utfordringene særlig å være knyttet til å skape et ungdomstrinn som i tilstrekkelig grad makter å engasjere og involvere ungdommene i skolehverdagen sin (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2022; Meld. St. 22 (2010–2011); Topland & Skaalvik, 2010).

Med bakgrunn i ungdomstrinnets utfordringer kan det være grunn til å spørre om i hvor stor grad skolen tar innover seg og inkorporerer ungdommenes interessedrevne erfaringer i sin organisering (Aagre & Wiig, 2022a). Et kjent pedagogisk prinsipp er å skape sammenheng mellom skolen og verden utenfor (Blossing et al., 2014; Dewey, 1902/1964). Forskning viser imidlertid at det er en kompleks og utfordrende oppgave å koble undervisningen til ungdommenes hverdagerfaringer slik at den er relevant for mangfoldet i elevgruppen (Silseth et al., 2017).

Aagre og Wiig (2022a) hevder at et kulturperspektiv på ungdomsskolens pedagogikk har vært lite behandlet i pedagogisk litteratur, og tar til orde for å betrakte ungdomskulturell kunnskap som en ressurs for skolen å ta i bruk. De etterlyser en skole som i større grad skaper sammenheng mellom ungdomskulturens uformelle læringsarenaer og skolefaglige aktiviteter og karakteriserer ungdomskulturens aktiviteter som drevet av frivillighet, lek og interessene til dem som deltar. Flere ungdomsforskere har poengtert at eksperimentering med kreative og estetiske uttrykksformer er karakteristisk for aktiviteter som mange ungdommer er engasjerte i på fritiden, for eksempel aktiviteter knyttet til feltene musikk, film, drama og dans (Drotner, 1991; Ziehe, 1989; Aagre, 2000). Willis (1990) refererer til ungdommers eksperimentering med estetikk i form av klær, hårstiler og musikk som symbolsk kreativitet og viser at ungdommer gjennom estetikken på denne måten skaper og opprettholder ulike individuelle identiteter og gruppeidentiteter.

Hvis man ser til skolen, viser forskning at undervisning med estetiske uttrykksformer, som for eksempel kan være rollespill, dans eller å utforske et emne gjennom kunst, er noe som interesserer og fenger elevene på tvers av fag og klassetrinn (Allern & Sæbø, 2010; Bamford, 2008; Eriksson et al., 2014; Garrett & MacGill, 2021; Lee et al., 2015; Stevenson & Deasy, 2005; Sæbø, 2009; Webster & Wolfe, 2013). I undersøkelser som utforsker elevers erfaringer med estetiske uttrykksformer som film, modellering, billedkunst og fortellinger i ulike fag på ungdoms- og videregående trinn i Norge, uttrykkes det at undervisningen oppleves som mindre stresspreget og mer stimulerende (Alterhaug, 2021; Ulvik, 2020). Forskningen det blir vist til her, er interessant i lys av at det etterlyses en sterkere sammenheng mellom skolefaglige aktiviteter og ungdommenes egne interesser (Aagre & Wiig, 2022a).

På bakgrunn av resultatene fra tidligere forskning samt ungdomstrinnets utfordringer blir i denne studien dette forskningsspørsmålet stilt: *Hvordan kan ungdomsskoleelevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning forstås i lys av kunnskap om ungdomskultur?* Forskningsspørsmålet blir undersøkt gjennom klasseromsobservasjon, filmer og uformelle samtaler med elever i klasserommene samt kvalitative dybdeintervju med 28 elever på 9. og 10. trinn. Datamaterialet er hentet fra strategisk utvalgte praksiser i norsk, matematikk og samfunnsfag, og de undervisningsoppleggene jeg fulgte, var det lærerne selv som hadde utarbeidet. Som teoretisk perspektiv blir det i tillegg til forskning og litteratur omkring ungdom (Lyng, 2004; Rosén, 2002; Vasbø, 2017; Ødegård & Pedersen, 2021; Aagre & Wiig, 2022b) tatt utgangspunkt i teori og forskning om estetiske undervisningsperspektiver (Østern et al., 2013; Østern et al., 2019). Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) av obser-

vasjonsnotatene, filmene og elevintervjuene viser at det kreative, det fleksible og det uforutsigbare elementet ved estetiske uttrykksformer fanger ungdommene og er elementer som i lys av ungdomsforskning kan kobles til ungdommers livsprosjekter (Rosén, 2002).

I det følgende vil det bli gitt en kort beskrivelse av de tre casene studien er basert på, og deretter vil det teoretiske rammeverket og studiens metodologi bli redegjort for. Så følger en presentasjon av analysene, og resultatene blir drøftet i en avsluttende diskusjon.

Studiens tre caser

Konteksten for studien er at jeg observerte og filmet praksisene til tre strategisk utvalgte lærere i henholdsvis norsk, matematikk og samfunnsfag, og de respektive lærernes utvalg av estetiske uttrykksformer utgjør grunnlaget for undersøkelsen. Elevene fikk oppleve og selv skape estetiske uttrykk som var tematisk relevante for undervisningen.

I norsk var temaet dramasjangeren, og elever på 10. trinn jobbet med Henrik Ibsens skuespill *Peer Gynt*. Etter å ha blitt kjent med stykkets innhold, karakterer og tematikk skulle elevene gruppevis gjøre om sekvensen «Bukkerittet» til sin egen versjon. Her skulle de anvende egne ord, øve inn sekvensen med kostymer og rekvisitter og til slutt fremføre den for sine medelever i skolens aula.

I matematikk var temaet geometri, og elever på 9. trinn fikk først presentert bilder av enkle og mer kompliserte mønstre fra byggverket Alhambra i Spania. Bildene ble utgangspunkt for en plenumssamtale om sammenhengen mellom matematikk og estetikk og om hva det var ved disse mønstrene som gjorde dem vakre og interessante. Deretter skulle elevene skape egne mønstre ved hjelp av tesselleringsteknikk, som innebærer å fylle en flate med et uendelig antall identiske geometriske figurer uten at det er noen åpninger mellom figurene. Mønstrene ble til slutt fargelagt og hengt opp på veggene i klasserommet.

I samfunnsfag var temaet 1. verdenskrig, og elever på 9. trinn fikk innledningsvis i grupper oppleve ulike kunstverk som var relatert til temaet. Kunstverkene besto av tre billedkunstverk (Egon Schiele: *Løytnant Heinrich Wagner*, Otto Dix: *Skull*, Christopher Nevinson: *French Troops Resting*), to dikt (Herbert Read: *The Happy Warrior*, Wilfred Gibson: *Back*) og to musikkvideoer (George M. Cohan: *Over There*, Paul McCartney: *Pipes of Peace*)¹. Etter at elevene hadde gjennomgått det faglige innholdet, skulle de skape egne, selvvalgte estetiske uttrykk med en relasjon til temaet.

Teori

Kategorien *ungdom* henspiller på en formativ fase mellom det å være avhengig av omsorgspersoner i barndommen og forventninger om selvbestemmelse og ansvarlighet i voksenlivet (Ødegård & Pedersen, 2021). Ungdom er dog ingen ensartet gruppe, og hva som karakteriserer ungdom, ungdomstid og ungdomsliv, vil variere ut fra blant annet geografiske, sosiale, kulturelle og individuelle forskjeller (Vasbø, 2017; Ødegård & Pedersen, 2021; Aagre & Wiig, 2022b). Likevel er det en enighet blant ungdomsforskere verden over om at noen allmennmenneskelige behov i enda større grad enn ellers i livet aksentueres i ungdomsfasen (Rosén, 2002; Vasbø, 2017). Ungdoms *selvstendighetstrang* er for eksempel et gjennomgående tema innen ungdomsforskning (Andersson, 2002; Lyng, 2004; Løkke, 2021; Rosén, 2002; Smith, 2016) og en sentral komponent i det som ifølge Rosén (2002, s. 188–189) karakteriserer ungdommers *livsprosjekter*.

Ungdommers livsprosjekter

Med livsprosjekt menes ikke her nødvendigvis en livslang innretning mot et bestemt personlig mål, men å ta kontroll over egne valg ved å teste egne muligheter og begrensninger, bestemme mer selv og å ta mer ansvar både for seg selv og for andre. I dette ligger elementer av *selvoppdagelse* (Løkke, 2021, s. 12), i betydningen å oppdage sine interesser, egenskaper, sårbarheter og begrensninger, noe som er ulikt for alle, ettersom alle har en særegen måte å være menneske på. Livsprosjektene har på denne måten både et nåtidsperspektiv og et fremtidsperspektiv, hvorav det siste er knyttet til å ta egne valg relatert til det å prestere ut fra det man ønsker å oppnå i skole og i arbeidsliv (Rosén, 2002).

Ungdomsforskeren Andersson (2002) påpeker at ungdomstrinnet må relateres til ungdommenes egne livsprosjekter hvis det skal få betydning for elevene. Med betydning menes en opplevelse av at skolen angår ungdommene selv og deres liv (Willbergh, 2019). Hva som angår den enkelte ungdoms liv, vil variere, som Løkke (2021) er inne på, men i ungdomsforskningen trekkes det som nevnt frem at eksperimentering med kreative og estetiske uttrykksformer er en del av mange ungdommers fritidsbeskjeftigelser (Drotner, 1991; Willis, 1990; Aagre, 2000).

Pedagogikkforskeren Nordahl (2000) poengterer ut fra ungdommenes egne erfaringer at skolen også bør vektlegge andre typer kunnskap enn den reproduserbare. Blant annet anbefaler han å gi ungdommene mer innflytelse og ansvar i undervisningen. Å inkludere estetiske uttrykksformer i undervisningen kan være en måte å gi elevene mer ansvar og innflytelse i undervisningen på, da estetiske uttrykksformer gir rom for sammensatte prosesser som ikke gir entydige svar (By et al., 2020; Østern et al., 2013). Estetisk opplevelse og utøvelse gir rom for tolkning, noe som legger grunnlaget for dialogiske prosesser (Bourriaud, 2007) mellom elevene og et aktuelt kunnskapsinnhold. Med dialogiske prosesser menes prosesser der elevene selv gjennom sanselige erfaringer, kreativ aktivitet, fantasi og forestillingsevne aktivt bidrar i tolkningsprosessen med å skape mening relatert til et faglig innhold i undervisningen (By et al., 2020). Slik jeg tolker det, aktualiserer estetiske uttrykksformer spesielt tre begreper som ut fra sin dialogiske karakter kan åpne opp for å skape koblinger til ungdommers livsprosjekter, og disse begrepene er *kreativitet*, *uforutsigbarhet* og *fleksibilitet*.

Estetiske uttrykksformer: kreativitet, uforutsigbarhet og fleksibilitet

Kreativitet og *kreativ utfoldelse* er sentrale begreper innenfor forskningsfeltet estetiske læreprosesser (By et al., 2020; Lindstrand & Selander, 2009). Kreativitet er ikke unikt for kunstnerisk eller estetisk aktivitet (Jones, 2018), men arbeid med kunst og estetiske uttrykksformer fordrer i særlig grad fantasi, forestillingsevne og kreativ utfoldelse (Dahl & Østern, 2019; Garrett & MacGill, 2021; Thortveit, 2019). Begrepet kreativitet er imidlertid komplekst og lar seg ikke innfange i en enkel definisjon (Csikszentmihalyi, 2014; Sefton-Green & Bresler, 2011). Etymologisk stammer det fra det latinske *creare*, som betyr *skape*, og i denne studien er det snakk om en form for hverdagslig kreativitet (Jones, 2018; Willis, 1990), i betydningen noe alle mennesker er kapable til. Kreativ aktivitet inneholder et element av noe nytt og originalt (Robinson, 2001, 2013; Sawyer, 2011), men i hverdagslig forstand trenger ikke det originale være unikt, i betydningen originalt i relasjon til hva noen noensinne har skapt. Det kan være originalt i relasjon til en persons tidligere arbeider eller originalt i relasjon til jevnaldrende sine arbeider (Boden, 1991).

Å legge til rette for at elever kan være kreative i en undervisningssituasjon, innebærer at det åpnes opp for prosesser der utfallet ikke kan bestemmes på forhånd. Ved å innlemme

estetiske uttrykksformer i undervisningen planlegges det for et element av *uforutsigbarhet* i undervisningen. Nettopp i det at det skapes noe nytt og originalt, ligger det uforutsigbare, i betydningen noe man ikke kan kontrollere. Dermed oppstår øyeblikk der det risikofylte også får en plass i undervisningen. Med risikofylt menes at det finnes en mulighet for at det man prøver på, ikke lykkes (Gadamer, 2010), for eksempel i form av at elevene ikke får det til, eller at undervisningssituasjonen blir noe helt annet enn deltakerne kunne se for seg på forhånd. Kreativt arbeid med estetiske uttrykksformer legger til rette for utforskning og risikotaking i undervisning, fordi dette innebærer å integrere prosesser som ikke gir entydige svar i arbeidet med et faglig tema. Utforskning og risikotaking gir muligheter for å leke med nye idéer og sette disse sammen på nye måter, til å eksperimentere, improvisere og også til å «feile» (Eisner, 1994). Åpenheten som på denne måten er til stede i kreative prosesser, har derfor et personlig element, ifølge Lindstrand og Selander (2009). Det personlige elementet er knyttet til at når man skaper noe, er dette ikke bare en representasjon av noe som allerede finnes, men også et uttrykk for hvordan man har forstått noe. Det å tolke og skape estetiske uttrykk innebærer frihet til å sette sitt eget preg på det arbeidet som gjøres.

Sentralt innenfor forskning og litteratur omkring estetiske læreprosesser er også betydningen av det kroppslige elementet (By et al., 2020; Dahl & Østern, 2019). Det kroppslige elementet handler ikke bare om det å være i fysisk bevegelse (Dahl, 2021), men også om kroppens evne til å føle og sanse (Bresler, 2013; Hickey-Moody, 2009). Estetiske uttrykksformer gir muligheter til å utvide repertoaret for ulike presentasjons- og representasjonsformer i undervisningen. Med dette menes at et faglig innhold for eksempel kan presenteres gjennom ulike modaliteter som dramatiseringer, musikk, bilder og dans, og at elevene selv kan bearbeide et faglig innhold gjennom et mangfold av representasjonsformer. Hver enkelt modalitet tilfører et undervisningsinnhold ulike nyanser, og flere modaliteter gir til sammen flere erfaringer og dypere forståelse av et innhold (Dahl & Østern, 2019; Eisner, 1994). På denne måten kan det skapes mer *fleksibilitet* i undervisningen. Med mer fleksibilitet menes her at estetiske uttrykksformer fremmer mangfoldige alternativer til de verbalspråklige uttrykksformene som dominerer undervisningen på ungdomstrinnet (Dalland & Klette, 2014, 2016; Hodgson et al., 2012; Klette, 2020).

Metodologi

Formålet med studien er å utforske ungdommers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning på ungdomstrinnet. Forskningsdesignet som artikkelen bygger på, kalles en «collective case-study» (Stake, 1995; Yin, 2003), noe som innebærer at mer enn én case studeres. Jeg valgte mer enn én case for å redusere muligheten for at kontekstuelle faktorer, for eksempel en enkeltlærers betydning, skulle påvirke resultatene i dominerende grad (Yin, 2003). Casene er strategisk utvalgt (Flyvbjerg, 1991; Johannesen et al., 2009), basert på praksiser der estetiske uttrykksformer var integrert i undervisningen i fagene norsk, matematikk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. Elevene var da 15–16 år, og balansen mellom kjønnene er jevnt fordelt.

For å rekruttere deltakere med relevant erfaring tok jeg kontakt med rektorer ved flere ungdomsskoler. Grunnet labor respons kontaktet jeg etter hvert to lærere jeg ikke hadde privat kontakt med, men som jeg flere år tidligere hadde intervjuet i forbindelse med at jeg utforsket lærerperspektivet på estetiske uttrykksformer i min masteroppgave (Alterhaug, 2015). Disse to lærerne sa seg villig til å delta i denne studien også og tipset meg om en tredje lærer jeg ikke kjente til, men som kunne være aktuell. Alle de tre lærerne jobber ved samme skole, som er en stor, urban offentlig ungdomsskole i en større by i Norge. Skolen

ligger i et høyinntektsområde med liten grad av etnisk mangfold i elevgruppen, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen. I et møte med lærerne fortalte de om prosjektene de skulle gjennomføre, og som jeg da vurderte som egnet til studiens formål.

Karakteristisk for casestudier er at datamaterialet fremskaffes gjennom et mangfold av informasjonskilder (Stake, 1995), og i tråd med dette valgte jeg både å observere de tre praksisene, filme deler av disse og i tillegg gjennomføre semistrukturerte dybdeintervju med 28 av de til sammen 159 deltakende ungdommene. Utgangspunktet for datainnsamlingen var at jeg fulgte hver praksis som observatør i henholdsvis to uker per fag. Hver av de tre klassene var delt i to, så lærerne gjennomførte hver økt to ganger på rad med det samme innholdet, men med ulike elever. Dette ga meg anledning til å studere forskjeller og likheter mellom gjennomføringen av det samme opplegget. Studien har et eksplorativt utgangspunkt, der poenget med observasjonen var å være åpen for det som skjedde i undervisningen. Av den grunn valgte jeg strategien ikke-strukturert observasjon (Bryman, 2016; Hammersley & Atkinson, 1998), som innebærer at jeg underveis noterte det jeg vurderte som interessant i relasjon til studiens tema, fremfor å anvende et på forhånd utarbeidet observasjonsskjema.

Før observasjonsperiodene startet, hadde jeg vært inne i hver klasse og presentert både prosjektet og min rolle, slik at elevene var forberedt på at jeg skulle være der. Min rolle under observasjonen kan karakteriseres som ikke-deltakende (Bryman, 2016), i den forstand at jeg ikke deltok i utarbeidelsen eller gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Jeg var likevel deltakende i timene, på den måten at jeg vandret rundt og snakket med elevene. At jeg var til stede som observatør i klasserommet, kan ha påvirket resultatene, på den måten at deltakerne ble mer selvbevisste og oppførte seg annerledes enn de ellers ville gjort (Hammersley & Atkinson, 1998). Her kan imidlertid tidsaspektet spille en rolle (Bresler, 1996), fordi etter de første par dagene i hvert klasserom stilnet spørsmålene som handlet om min tilstedeværelse.

På grunn av den kompleksitet som karakteriserer klasseromsaktivitet *in situ* (Blikstad-Balas, 2017), kan det være at man overser elementer som kan ha betydning for studiens resultater (Paasch & Raudaskoski, 2018). For å kunne analysere klasseromsaktivitetene mer i detalj valgte jeg å filme praksisene i tillegg, slik at jeg kunne studere situasjonene ved å spille av filmene flere ganger. Filmmateriale er finkornete, multimodale opptak som tillater forskeren å systematisk studere deltakernes interaksjon, hvordan de snakker, ansiktsuttrykk, blikk, gester og kroppsspråk i nærmere detalj (Blikstad-Balas, 2017). Planen var å anvende et statisk kamera (Kjærsgaard & Buur, 2018, s. 189), som jeg vurderte ikke ville være så iøynefallende i undervisningssituasjonen. Imidlertid ble et statisk kamera utfordrende å håndtere i praksis, da elevene beveget seg mellom flere ulike rom og arealer. For å få med mest mulig av det som skjedde i de ulike arealene, fremsto det mer hensiktsmessig å anvende et håndholdt kamera. Jeg vekslet da mellom en blanding av helklassevinkler og filming av arbeid i enkeltgrupper. I det siste tilfellet støtte jeg imidlertid på noen etiske utfordringer, fordi jeg i enkelte situasjoner opplevde det som påtrengende å filme elevene på nært hold. Av den grunn har jeg ikke filmer fra alle gruppene jeg observerte, men i ettertid ser jeg at dette kunne vært hensiktsmessig. Enda mer filmmateriale kunne vært nyttig for å mer detaljert utforske non-verbale uttrykk (Paasch & Raudaskoski, 2018) som en del av elevenes erfaringer av estetiske uttrykksformer i undervisning. Samtidig kan det tenkes at ungdommene opplevde det annerledes og opptrådte på andre vis enn de ellers ville gjort, selv om de virket uanfektet av kameraets tilstedeværelse.

Det filmmaterialet jeg har, har imidlertid vært nyttig å ha i tillegg til observasjonsnotatene. Selv om jeg har forsøkt å være bevisst min forforståelse (Gadamer, 2010), som handler om at jeg som tidligere ungdomsskolelærer har erfart at estetiske uttrykksformer kan være

fruktbare for undervisningen, ser jeg at mine observasjonsnotater kan være preget av denne forforståelsen. Filmmaterialet har fungert som både et korrektiv og en bekreftelse på umiddelbare tolkninger slik disse er reflektert i observasjonsnotatene. For eksempel var det ved å studere filmene flere ganger jeg ble mer bevisst på elever som *ikke* syntes å bli fenget av arbeidet med estetiske uttrykksformer, noe som bidro til å nyansere studiens resultater.

For å få mer direkte tilgang til deltakernes erfaringer gjennomførte jeg i tillegg kvalitative dybdeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med 28 av elevene. Til grunn for intervjuene ligger som nevnt observasjonsnotatene og filmene fra praksisene. Dette betyr at jeg ut fra mine observasjoner stilte elevene spørsmål som var relatert til mine tolkninger. For eksempel tolket jeg observasjonen av elevenes dramatiseringer av *Peer Gynt* som at de var engasjerte i både egne og andres fremføringer. I intervjuene spurte jeg om elevene kunne fortelle hvordan de opplevde de spesifikke dramatiseringssituasjonene. Ut fra elevintervjuene kunne jeg nyansere, korrigere, bekrefte og utvide mine tolkninger av observasjonene, og jeg opplevde at de ulike datainnsamlingsmetodene til sammen var nyttige på ulike vis i analysen av elevenes erfaringer.

Datamaterialet er som nevnt mangfoldig, og for å systematisere og kategorisere eventuelle fellestrekk på tvers av de tre casene og på tvers av de ulike metodene valgte jeg tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) som strategi. Tematisk analyse angir en fremgangsmåte for å identifisere mønster i et datamateriale. Etter å ha transkribert hele datamaterialet gikk jeg gjennom alt flere ganger og noterte meg tema som syntes å danne et mønster. Det som først og fremst fremsto som et gjentakende mønster på tvers av datamaterialet, var elevenes *interesse* for estetiske uttrykksformer i undervisningen. Elevene selv uttrykte dette direkte i intervjuene, og ut fra observasjonsnotatene og filmene tolket jeg også elevenes kroppsspråk og gester som uttrykk for at deres interesse var et gjennomgående tema. For eksempel tolket jeg elevenes respons på et kunstverk som ble presentert for en gruppe i en samfunnsfagtime, som uttrykk for interesse, basert på at elevene posisjonerte seg med kropp og blikk mot kunstverket, de snakket i munnen på hverandre og pekte på elementer i bildet for å tydeliggjøre hva de mente, de gestikulerte ved å rekke opp hånden og å legge fingeren over munnen for å hysje på de andre, og de var slik orientert mot kunstverket og de andre i gruppen gjennom hele prosessen.

For å få tak i hvordan denne interessen kunne forstås, måtte jeg studere datamaterialet mer i detalj. Gjennom en hermeneutisk hit-og-dit-bevegelse mellom datamaterialet og det jeg tolket som relevant litteratur (Ragin & Amoroso, 2011; Saldaña, 2016), støtte jeg etter hvert på begrepet *ungdommers livsprosjekter* (Rosén, 2002). Begrepet gjorde meg nysgjerrig, og ut fra datamaterialet ga det mening for meg å tolke ungdommenes interesse for estetiske uttrykksformer i lys av ungdommers livsprosjekter. I samspillet mellom mine tolkninger av datamaterialet og det jeg fant av teori om estetiske uttrykksformer og forskning og litteratur omkring ungdomskultur, konstruerte jeg til slutt de tre temaene *kreativitet og innflytelse*, *fleksibilitet og utforskning* og *uforutsigbarhet og spenning* som koblinger mellom estetiske uttrykksformer og ungdommenes livsprosjekter (Rosén, 2002).

Studien er godkjent av Sikt, og de etiske vurderingene er foretatt ut fra de prinsippene som er fastsatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Ungdommene og deres foresatte samtykket til deltakelse i studien etter å ha fått skriftlig og muntlig informasjon om hva det innebar å delta. For å ivareta skolen og deltakernes anonymitet er ingen navn nevnt. Deltakerne ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten konsekvenser for dem.

Estetiske uttrykksformer og ungdommers livsprosjekter – en analyse

Jeg har som vist tolket ungdommenes interesse for undervisning med estetiske uttrykksformer som resultat av at det finnes koblinger mellom estetiske uttrykksformer og ungdommers livsprosjekter. Som nevnt er det ikke slik at absolutt alle elevene i denne undersøkelsen viste interesse for estetiske uttrykksformer, noe som bidrar til å nyansere resultatene. Særlig filmmaterialet viste at noen elever var uvirksomme og fremsto som lite interesserte. Selv om disse erfaringene også er representert i datamaterialet, var det påfallende mange av de 159 deltakende elevene som uttrykte interesse, og dette gjaldt både elever som lærerne karakteriserte som «høytpresterende», og elever som hadde spesialpedagogisk støtte i form av ekstra lærerressurser i klasserommet. At estetiske uttrykksformer fenget påfallende mange elever i denne undersøkelsen, vil bli tatt opp i diskusjonen.

I det følgende vil jeg knytte de tre hovedtemaene *kreativitet og innflytelse, fleksibilitet og utforskning* og *uforutsigbarhet og spenning* sammen med utdrag fra det empiriske materialet og i lys av ungdomsteori- og forskning og estetisk teori vise hvordan jeg har tolket estetiske uttrykksformer som en kobling til ungdommers livsprosjekter (Rosén, 2002).

Kreativitet og innflytelse

Et gjennomgående tema i intervjuene er elevenes fortellinger om at det å få være kreative i undervisningen fenger dem fordi det kreative aspektet, slik jeg forstår det, innebærer at de settes i en posisjon der de har innflytelse på det som skjer i undervisningen. *Kreativ* er et begrep som elevene introduserer selv i intervjuene, og jeg forstår elevenes bruk av begrepet som i samsvar med det som innen kreativitetsfeltet refereres til som hverdagslig kreativitet (Boden, 1991; Jones, 2018). Å skape estetiske uttrykk i undervisningen, som disse ungdommene nylig hadde konkrete erfaringer med gjennom de prosjektene jeg fulgte sammen med dem, er for mange av dem «(...) en bedre måte å lære på, for da kan du faktisk like det du gjør», som en av ungdommene sier. I tråd med dette er det å få skape noe selv et element som gjennomgående blir trukket frem som noe ungdommene verdsetter i skolehverdagen, slik det fremkommer i dette elevsitatet:

Hvis man har en hel uke med bare kjedelige fag (...) når du må finne informasjon på nettet og så skrive om det, da sitter du der på søndagen og ... «Herregud, jeg har ikke lyst!». Da må du gjøre det enten du liker det eller ikke, så da bryr du deg ikke om det. Men når det er kreative læremetoder, sånn som skuespill og sånn ... Da gir det mer glede, da (...). Ikke bare en lærer som snakker bort hele timen og gir oss oppgaver. Hvis lærerne bare har kjedelige metoder, så blir det sånn at alt blir kjedelig. Du vil egentlig ikke være på skolen i det hele tatt.

I lys av anbefalinger fra forskere om at ungdommene bør få mer innflytelse og ansvar i undervisningen (Nordahl, 2000), kan denne elevens glede ved det han kaller «kreative læremetoder», forstås som uttrykk for at han verdsetter det å få anledning til å sette sitt eget preg på det som skjer i klasserommet. Å få mer innflytelse på det som skjer i undervisningen, innebærer å bli gitt mer ansvar og å bli tatt på alvor som selvstendig individ. Elevens glede kan forstås i lys av at ungdomsfasen preges av et pågående arbeid med å bli selvstendig og frigjøre seg fra andre gjennom å teste egne muligheter og begrensninger, bestemme mer selv og ta mer ansvar (Rosén, 2002).

Ungdommene selv kontrasterer også det å arbeide med estetiske uttrykksformer mot undervisning der de blir fortalt hva de skal gjøre. Nettopp det å selv få være kreativ blir av

mange av ungdommene trukket frem som en nøkkel til hva som gjør at de «bryr seg» eller ikke, slik denne eleven uttrykker det:

Jeg vil ikke si at jeg får en bra karakter hvis jeg sitter der og kjeder meg. Jeg vil heller ha noe vi kan gjøre ... liksom i stedet for at lærerne bare skriver på tavla og sier: «Gjør det der.» Så setter de seg på stolen, så ser de på, og så sier de at vi skal være stille. Da blir det jo sånn ... Da gidder du ikke å gjøre noe. Det blir jo så mye sånn, vet du, og tekster er det i alle fag, og vi har masse innleveringer, så ... Lærerne må jo i hvert fall *prøve* å få elevene til å bli engasjerte, da. Sånn som ... Når jeg kan være kreativ selv ... Da er jeg *på* det, liksom. Da vil jeg mer av det, og da orker du å bry deg mer om skolen.

Det å selv være kreativ leder altså til at denne eleven bryr seg mer om skolen enn hun gjør når skolen oppleves som et sted der hun ofte blir fortalt hva hun skal gjøre. Det å få være kreativ selv handler om å prøve ut noe nytt og finne ulike løsninger (Jones, 2018; Robinson, 2001; Sawyer, 2011), noe som kan knyttes til ungdommers livsprosjekter (Rosén, 2002). I ungdomstiden aksentueres gjerne behovet for å prøve ut noe nytt og utforske muligheter og begrensninger ved tilværelsen (Lyng, 2004; Vasbø, 2017; Aagre, 2000), og det at elevene setter pris på å få være kreative selv, kan forstås som uttrykk for at denne måten å arbeide på skaper en forbindelse til ungdommene og deres liv og derfor gjør at de vil «(...) bry seg mer om skolen».

Elevene selv knytter også det kreative og utforskende elementet ved estetiske uttrykksformer ikke bare til det faglige, men også til hvordan de kan relatere utforskningen til sitt liv og hva de kan være i stand eller ikke i stand til å gjøre, slik denne eleven uttrykker om opplevelsen av å skape et estetisk uttrykk i samfunnsfag:

Det å på en måte ta igjen kunnskapen og gjøre den om til et eget kreativt uttrykk, da, det var litt sånn kult, på en måte. Du kunne sikkert gjøre det på tusen forskjellige måter, men så var det jo bare du selv, da, som bestemte hvordan det skulle gjøres, så da gjorde jeg det på denne måten (ler). Jeg følte at «Okei, dette klarte jeg», og da kan jeg ta med det videre i livet. Da kan jeg tenke at «Okei, siden jeg klarte dette, så kanskje jeg klarer andre ting og!».

Sitatet kan forstås som uttrykk for at det er gjennom utforsking og eksperimentering at elevene kan oppdage egne muligheter og begrensninger (Eisner, 1994). Arbeidet med estetiske uttrykksformer kan for denne eleven synes å være meningsfullt i lys av at ungdommens egne livsprosjekter også handler om å prøve ut nye ting og å prøve ut og finne frem til hvem man er, og hvem man skal være (Lyng, 2004; Vasbø, 2017). Ut fra elevenes erfaringer synes kreativt arbeid med estetiske uttrykksformer å gi elevene større innflytelse over det som skjer i undervisningen. At kreativitet og innflytelse fenger elevene, kan forstås i lys av ungdommenes selvstendighetstrang (Løkke, 2021).

Fleksibilitet og utforsking

At et undervisningsstoff presenteres og representeres gjennom flere modaliteter enn det verbalspråklige, handler om at elevene gis anledning til å utforske stoffet på flere forskjellige måter, noe som synes å begeistre mange av elevene i denne undersøkelsen. For eksempel kan det å vektlegge kroppens evne til å føle og sanse i undervisning (Bresler, 2013; Hickey-Moody, 2009) utvide repertoaret for hvordan et undervisningsstoff kan fremstilles og bearbeides, slik at det blir mer fleksibilitet i undervisningen enn det ville vært om det

verbalspråklige var enerådende. Mange av elevene i denne undersøkelsen forteller om en opplevelse av å bli «revet med» når de opplever og skaper estetiske uttrykk, slik denne eleven forteller om fra det å skape et estetisk uttrykk i samfunnsfag:

Ja, du får jo sånn innblikk i hvordan det var, da. Du kan jo egentlig ikke helt forestille deg at ... «Oi, sånn var det faktisk!». Men det var jo sånn! Du skvatt jo med, liksom. Tenk deg hvis du hadde vært der i virkeligheten, da! Du ble jo litt sånn revet med, da (ler). Så du liksom tenkte at ... «Oi, shit!». Og så begynte du nesten å tenke at: «Hvis han gjorde det, så ... hvordan klarte de ...» Så begynte du å få liksom masse spørsmål rundt det, da.

«Å bli revet med» kan tolkes som det å forbinde seg emosjonelt med et faglig innhold på en slik måte at det oppleves som at noe angår deg, slik jeg oppfatter at denne eleven forteller om. Slik jeg tolker sitatet, appellerer det å skape et estetisk uttrykk til elevens forestillingsevne, slik at innholdet blir anskueliggjort, og at hun forbinder seg kroppslig-emosjonelt med det å erfare hendelser fra 1. verdenskrig. Jeg tolker elevens uttalelse som at hun opplevde at det faglige innholdet angikk henne, og at det dermed fikk betydning for henne.

At elevene ble «revet med» i undervisningen, var også fremtredende under observasjonene, for eksempel da de opplevde utsmykningen av Alhambra i matematikktimen. Den følgende gjengivelsen er hentet fra et filmopptak fra undervisningen på 9. trinn:

Elevene i 9A kommer inn i klasserommet, der matematikklæreren venter på dem. Rommet er kun opplyst av en storskjerm, som viser bilder av ulike mønstre fra bygningen Alhambra i Spania. Gradvis stilner praten blant elevene, og oppmerksomheten vendes mot bildene. En elev spør hva det er bilde av, og lærer repliserer ved å spørre om noen vet det. Mange kaster ut forslag, men ingen finner ut av det. Til slutt har alle elevene rettet seg mot bildene på skjermen, og mens noen av dem går inn i en dialog med læreren der de utålmodig spør ham ut om mønstrene, diskuterer andre elever seg imellom hva det er de ser. Lærer penser etter hvert inn på en plenumssamtale om matematikk, geometri, mønster og symmetri, og i samspill med elevene glir samtalen over til sammenhengen mellom kunst og matematikk. Elevene peker og gestikulerer, og klasseromsatmosfæren er preget av nysgjerrighet, begeistring og forbløffelse.

Situasjonen kan tolkes som at det å starte timen med et billedanslag som vekket elevenes nysgjerrighet, bidro til en kroppslig-emosjonell opplevelse (Hickey-Moody, 2009) av det faglige innholdet, som i dette tilfellet var geometri og sammenhengen mellom kunst og matematikk. På denne måten kan det å integrere kunstbilder i matematikkundervisningen forstås som bidrag til fleksibilitet i måten et stoff presenteres på (Eisner, 1994), fordi ulike representasjonsformer fremhever ulike nyanser og opplevelser av et faglig innhold. Nettopp det kunstneriske elementet i matematikken, som kom til syne i utsmykningen fra Alhambra, synes å bidra til at undervisningsinnholdet fenget elevene.

På samme måte kan ungdommenes uttalelser fra dramatiseringsprosjektet tolkes som uttrykk for at det å vektlegge det kroppslig-emosjonelle skaper mer fleksibilitet i undervisningen og muligheter for at flere elever kan koble seg på det faglige innholdet slik at det får betydning for dem, noe dette sitatet fra dramatisering i norsk kan være et eksempel på:

Så husker vi bedre når vi er med på det som skjer. Og så blir det igjen i hodet (...) Jeg synes det er bedre enn å skrive og lese. For da forstår du liksom ... Det er som å se en film, bare at det er du som utgjør filmen, på en måte. Det blir mer sånn ... I stedet for å bare tenke gjennom situa-

sjonen i hodet, som du kanskje ikke helt forstår, så er det mer som et ekte minne, på en måte, siden det er på ekte.

Elevens begrep «ekte minne» kan tolkes som et uttrykk for at det kroppslig-emosjonelle tilfører arbeidet med det faglige innholdet en opplevelsesintensitet som for ham ikke er til stede når han bare må «(...) tenke gjennom situasjonen i hodet, som du kanskje ikke helt forstår». For ham kan det tenkes at å bare bearbeide et stoff kognitivt kan redusere muligheten for at han skal bli interessert, og dermed for at han kan respondere og komme i dialog med det faglige innholdet.

Det å vektlegge det kroppslig-emosjonelle kan slik også bidra til at det gis mer rom for å håndtere heterogenitet i ungdomsgruppen. Ulike ungdommer har ulike ressurser, og for ungdommen i sitatet over synes nettopp det kroppslige elementet ved å gestalte sekvensen «Bukkerittet» i *Peer Gynt* å være det som fenger ham. Fleksibilitet i form av ulike representasjonsformer kan på denne måten bidra til at ungdommene får rikere anledning til å utforske stoffet og knytte det til noe som får betydning for dem, slik at de kan anvende de ressursene den enkelte har.

I lys av at stadig flere ungdommer finner skolearbeidet kjedelig og lite relevant for seg og sitt liv (Bakken, 2022; Meld. St. 22 (2010–2011)), kan det det fleksible elementet ved estetiske uttrykksformer synes særlig fruktbart på ungdomstrinnet. Fleksibiliteten kan på denne måten skape en forbindelse til ungdommenes selvoppgivelse (Løkke, 2021), i den forstand at det gis flere arenaer å utforske og oppdage eventuelle nye interesser, talenter, sårbarheter og begrensninger på. De estetiske uttrykksformenes åpenhet for å utforske og anvende ulike sider ved seg selv kan gi rom for å leke med nye ideer og sette disse sammen på nye måter (Eisner, 1994). Slik jeg tolker datamaterialet, kan estetiske uttrykksformer bidra til fleksibilitet i form av et mangfold av presentasjon og representasjon av et faglig innhold, noe som i sin tur kan skape sammenheng mellom ulike ungdommer og det faglige innholdet. I tillegg kan fleksibilitet bidra til at et undervisningsinnhold kan erfares på mangfoldige måter av en og samme person, noe som kan bidra til mer nyanserte erfaringer av det faglige innholdet.

Uforutsigbarhet og spenning

Et fremtredende trekk i datamaterialet er videre det jeg tolket som en spenning blant elevene, knyttet til hvordan de estetiske uttrykkene de hadde skapt, ville bli mottatt blant de andre elevene, og hvordan de andre hadde valgt å løse oppgaven de fikk. At alle elevene kunne løse oppgaven på ulike måter og med ulike materialer, åpnet opp for at det ville skje noe i de respektive skolearealene som ingen, heller ikke lærerne, visste utfallet av på forhånd, og som dermed hadde et element av noe uforutsigbart og risikofylt ved seg. Jeg tolket det slik at nettopp det uforutsigbare og risikofylte elementet var noe som brakte frem interesse blant elevene, slik denne teksten, som er en utfyllende versjon av et observasjonsnotat fra dramatiseringen av «Bukkerittet» i *Peer Gynt*, kan illustrere:

Atmosfæren i den store aulaen på ungdomsskolen er forventningsfull. Det summer lavt av stemmer idet lyset slukkes i salen og kun spotlighten lyser opp en tom scene. Klasse 10A er klar til å fremføre og overvære hverandres egenkomponerte og innøvde varianter av «Bukkerittet» i Ibsens *Peer Gynt* i norsktimen. Første gruppe kommer på scenen og gjør seg klar, og etter hvert dramatiserer elev-Peer og den pelskleddede elev-bukken sitt fantasifulle og ville ritt over Gjendin-eggen foran en døende Mor Aase- elev. Alle fremføringene, som presenteres gruppevis på løpende bånd, handler om det samme, men er ulike i formen. Noen grupper fokuserer på humor

og kraftfullt engasjement, andre fremfører med stort alvor og patos, mens atter andre fremføringer er preget av en noe haltende sammenheng og innlevelse. Det som imidlertid er likt for alle som står på scenen, er publikums intense oppmerksomhet mot det som skjer. Alle elevkroppene er vendt mot scenen, og de responderer med henholdsvis latter, plystring og klapping etter hvert som handlingen skrider frem.

Jeg oppfattet det slik at det jeg tolket som publikums begeistring under fremføringene, var relatert til en tilsynelatende felles fascinasjon for de ulike tolkningene og fremføringene av «Bukkerittet». Det var en spenning til stede i aulaen som kunne erfares gjennom måten publikum posisjonerte seg mot scenen på, og måten de responderte på det som skjedde ved å le, plystre og klappe og på den måten synliggjøre at de med alle sanser deltok i et fellesskap, både med resten av publikum og med dem som sto på scenen.

Begeistring kan tolkes i lys av elevenes frihet til å løse oppgaven på sine egne måter fordi det ikke fantes noe entydig svar som elevene skulle lete seg frem til. Når det gis rom for å anvende fantasi, skape noe nytt og frembringe flere løsninger i undervisningen, kan det tenkes at det oppstår en spenning som er relatert til om løsningene vil fungere, eller om det hele viser seg å ende med kaos. Det risikofylte elementet som ligger i det uforutsigbare, kan tenkes å være et element som i dette tilfellet fascinerer og tiltrekker seg ungdommene (Gadamer, 2010).

Elevene selv tematiserer også det jeg tolker som en spenning og et engasjement knyttet til det uforutsigbare og risikofylte elementet som er til stede når de gis anledning til å bruke fantasi og skape noe nytt, slik denne eleven svarer på spørsmålet om hvordan han opplevde dramatiseringen:

Det var jo morsomt. Morsomt å gjøre det og morsomt å se på de andre. Men det var også litt skummelt, for det kan jo være skummelt hvis du glemmer noe, og hvis det er dritmange som ser på, og du kanskje dummer deg ut ... for det er liksom ikke det folk har sett til vanlig, ikke sant? (...) Når det ikke er en mal for hvordan det skal gjøres, så blir det både mer skummelt og mer artig, hvis du skjønner?

Det å delta i aktiviteter man ikke vet utfallet av, kan tenkes å være det som i dette tilfellet fenger ungdommene, både når det gjelder deres egne prosjekter, og når det gjelder opplevelsen av medelevenes prosjekter. En mulig tolkning av den interessen jeg erfarte som tilstedeværende blant mange av ungdommene da de opplevde og utfoldet seg i dramatiseringsprosjektet, er at risikoelementet og spenningen ved det man ikke vet utfallet av, får en ytterligere dimensjon når de erfares i det sosiale.

I lys av at ungdomstiden kan forstås som en tid der blant annet det å finne ut av hvem man er, og hva man kan bli, trolig intensiveres (Lyng, 2004), kan det å skape arenaer for utprøving av ulike sider ved seg selv være betydningsfullt også i en sosial kontekst. Under dramatiseringen fikk ungdommene for eksempel anledning til å teste ut både verbale og kroppslige varianter av «Bukkerittet», og ettersom dette ble spilt ut i klassens fellesskap, fikk de også mulighet til å erfare ulike sider ved hverandre, noe som kan knyttes til Løkkes (2021) begrep selvoppdagelse. Selvoppdagelsen har et sosialt og dialogisk element ved seg, i den forstand at gjennom å se seg selv i relasjon til andre, kan man også tydeligere se hvem man selv er, som en del av ungdomstidens livsprosjekt (Rosén, 2002).

Under både dramatiseringene, diskusjonene om hvordan kunstverkene fra 1. verdenskrig kunne tolkes, og diskusjonene knyttet til utsmykningen av Alhambra var det påfallende hvor mange av elevene som, slik jeg tolket det, deltok ved å være påkoblet i undervisningen.

Som Lindstrand og Selander (2009) påpeker, er det et element av det personlige som settes i spill når man opplever og skaper estetiske uttrykk. Det flertydige aspektet ved estetiske uttrykksformer gir rom for det uforutsigbare og det som ikke er bestemt på forhånd, og dermed oppstår det mulighet for å delta ut fra ulike elevers personlige bakgrunn, evner og interesser.

Også det *uforutsigbare* elementet ved estetiske uttrykksformer synes å skape forbindelser til aspekter ved ungdommenes livsprosjekter (Rosén, 2002). Når det ikke søkes etter entydige svar i undervisningen, åpnes det opp for at elevene, både individuelt og sosialt, kan utforske sider ved seg selv og sine medelever som kan relateres til det å finne ut hvem man er, og hvem man ønsker å være (Lyng, 2004). Ut fra ungdommenes erfaringer har jeg tolket det slik at det uforutsigbare elementet ved arbeid med estetiske uttrykksformer innebærer et risikoelement som bidrar til å skape nerve og spenning i undervisningen.

Til sammen kan det at estetiske uttrykksformer legger til rette for at det kreative, fleksible og uforutsigbare får rom i undervisningen, tolkes som at estetiske uttrykksformer har potensial til å skape forbindelser mellom ungdomskulturen og skolekulturen. Forbindelsene er knyttet til at når elevene opplever og skaper estetiske uttrykk, synes det å gi gjenklang med ungdommers *livsprosjekter*, som handler om kontroll over egne valg, teste egne muligheter og begrensninger, bestemme mer selv og ta mer ansvar både for seg selv og andre (Andersson, 2002; Lyng, 2004; Løkke, 2021; Rosén, 2002). Avslutningsvis vil jeg diskutere resultatene i lys av aktuell forskning og ungdomstrinnets utfordringer med å fremstå som meningsfullt og relevant for stadig flere elever (Bakken, 2022).

Konklusjon

Forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen var: *Hvordan kan ungdomsskoleelevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning forstås i lys av kunnskap om ungdomskultur?* Det jeg har kommet frem til, er at det *kreative* elementet ved estetiske uttrykksformer gir elevene mer *innflytelse* i undervisningen, det *fleksible* elementet skaper mangfold i måten å *utforske* et undervisningsstoff på og flere muligheter for å utforske egne muligheter og begrensninger på, mens det *uforutsigbare* elementet skaper nerve og *spenning* i undervisningen. I lys av kunnskap om ungdomskultur har jeg tolket det slik at på disse punktene kan estetiske uttrykksformer kobles til ungdommenes livsprosjekter (Rosén, 2002). Studien gir innsikt i hvordan undervisning med estetiske uttrykksformer i norsk, matematikk og samfunnsfag kan skape sammenheng mellom ungdomskulturen og skolekulturen, noe som kan bidra til at ungdomstrinnet oppleves som mer relevant og stimulerende for mangfoldet av elever.

Flere undersøkelser har løftet frem at undervisning med estetiske uttrykksformer interesserer og fenger elevene (Allern & Sæbø, 2010; Bamford, 2008; Ulvik, 2020; Webster & Wolfe, 2013). Det som er denne studiens bidrag, er å knytte resultatene spesifikt til ungdomstrinnet og teori og forskning om ungdom (Andersson, 2002; Lyng, 2004; Rosén, 2002; Smith, 2016) og slik imøtekomme etterlysningen av en større sammenheng mellom ungdommenes interessedrevne erfaringer og skolefaglige aktiviteter (Aagre & Wiig, 2022a).

Casestudier er ikke generaliserbare (Merriam, 1998; Stake, 1995), men på den annen side kan undersøkelser av spesifikke undervisningspraksiser bidra til å synliggjøre nyanser og detaljer som kan skape gjenkjennelse og refleksjon hos lærere, skoleledere og politikere, og som dermed kan være utgangspunkt for pedagogiske diskusjoner. Resultatene fra denne undersøkelsen bringer for eksempel inn perspektiver som kan relateres til ungdomstrinnets utfordringer med at stadig flere ungdommer rapporterer om et negativt forhold til skolen

(Bakken, 2022), og kan slik være et bidrag i den pågående pedagogiske diskursen om hvordan ungdomstrinnet kan bli mer relevant og stimulerende for mangfoldet i elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Min studie er basert på datamateriale fra en skole som ligger i et høyinntektsområde i en storby i Norge. At påfallende mange av elevene i undersøkelsen fenges av undervisning med estetiske uttrykksformer, kan handle om at de er sosialisert inn i en kultur der skole i seg selv betraktes som viktig, og at dette har påvirket resultatene. Samtidig aktualiserer studien som nevnt tema som kan ha relevans for skole og utdanning generelt, og her vil jeg løfte frem at det fra flere hold uttrykkes bekymring for at norske elevers motivasjon for skolearbeid synker med alderen og er lavest på 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2022; Meld. St. 22 (2010–2011)). Parallelt påpeker kritikere at de siste tiårenes resultat- og prestasjonsorientering i skolen har ført til en mer ensrettet og standardisert pedagogikk der lærings- og kompetansediskursen overskygger dannelsingsoppdraget og elevenes helhetlige utvikling (Biesta, 2011, 2014; Haugen, 2021; Prøitz, 2015; Prøitz & Nordin, 2020; Sjøberg, 2014).

Ut fra resultatene i denne undersøkelsen vil jeg argumentere for verdien av å utforme pedagogiske praksiser mer på ungdommenes premisser ved å legge til rette for at elementer fra ungdomskulturen og ungdommenes egne erfaringer kan settes i spill i undervisningen. Åpenheten som karakteriserer kunst og estetiske uttrykksformer, gir rom for at ungdommene kan knytte undervisningen til sine livsprosjekter (Rosén, 2002) og sine ulike evner, interesser og bakgrunner. Dette handler om at kunst og estetiske uttrykksformer i undervisning innebærer deltakelse i sammensatte prosesser som ikke gir entydige svar, der elevene selv gjennom sanselige erfaringer, kreativ aktivitet, fantasi og forestillingsevne aktivt bidrar i tolkningsprosesser relatert til et faglig innhold i undervisningen. Kunst og estetiske uttrykksformer i undervisning kan på denne måten forstås som en motvekt til standardisering og ensretting av undervisningen og som et bidrag til en pedagogisk praksis som i større grad tar høyde for den kompleksitet som karakteriserer all undervisning og læring.

Noter

- 1 At bare mannlige kunstnere er representert, ble i undervisningen problematisert og diskutert i sammenheng med kvinners innsats i arbeidsliv og fredsarbeid under og etter 1. verdenskrig, slik at kjønnsperspektivet ble mer balansert. Jeg oppfattet derfor ikke at valg av kunstnere og deres kjønn påvirket studiens resultater som sådan.

Litteratur

- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244 – 255. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Alterhaug, H. (2015). «Så jeg tror det gjør noe med en altså, når du bruker kroppen og må bruke fantasien – at du husker det på en annen måte»: Om estetiske læreprosesser og estetisk tilnærming til læring i teori-fag på ungdomstrinnet. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Alterhaug, H. (2021). Fordypning, frihet og fravær av stress. *Acta Didactica Norden*, 15(2), Artikkel 8. <https://doi.org/http://doi.org/10.5617/adno.8776>
- Andersson, B. E. (2002). Att ge röst åt elevarna. I B. E. Andersson (Red.), *Ungdomarna, skolan och livet* (s. 17 – 74). HLS Förlag.

- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport; 5/22). OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i skolen.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik og demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Vigmostad & Bjørke.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511 – 523. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014). Progressive Education and New Governance in Denmark, Norway, and Sweden. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy*. (s. 133 – 154). Springer.
- Boden, M. A. (1991). *The creative mind: Myths & mechanisms*. Basic Books.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bresler, L. (1996). Ethical Issues in the Conduct and Communication of Ethnographic Classroom Research. *Studies in Art Education*, 37(3), 133 – 144. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1320707>
- Bresler, L. (2013). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Springer Netherlands.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, Culture and Person: A Systems View of Creativity. I M. Csikszentmihalyi (Red.), *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s. 47 – 61). Springer.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 31 – 44). Universitetsforlaget.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39 – 56). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Klette, K. (2014). Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower-Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 400 – 423. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.739200>
- Dalland, C. P. & Klette, K. (2016). Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 381 – 404. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.28249>
- Dewey, J. (1964). *Barnet og læreplanen* (B. Christensen, Overs.). I R. Archambault (Red.), *John Dewey on Education. Selected Writings*. (Opprinnelig utgitt 1902)
- Dons, C. F. & Eggesbø, L. P. (2003). *Jakten på ungdommens skole: Fortellinger fra praksis ved Huseby skole*. Universitetsforlaget.
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig selv: Ungdom, estetikk, pedagogikk*. Gyldendal.

- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Eriksson, S. A., Heggstad, K. M., Heggstad, K. & Cziboly, Á. (2014). 'Rolling the DICE'. Introduction to the international research project Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. *Research in Drama Education*, 19(4), 403 – 408. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954814>
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Bd. 1. Det konkrete videnskap*. Akademisk forlag.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax Forlag.
- Garrett, R. & MacGill, B. (2021). Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1221 – 1235. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1606349>
- Grepperud, G. (2000). «Skolen tar fantasien fra deg». Ungdommer om ungdomsskolen. I G. Grepperud (Red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (s. 10 – 28). Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, C. R. (2021). Kunnskap og pedagogikk. I I. Bjordal & C. R. Haugen (Red.), *Fra fellesskole til konkurranseskole: Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer* (s. 161 – 188). Universitetsforlaget.
- Hickey-Moody, A. (2009). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 79 – 95). University Press.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Nr 4/2012. Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.
- Jones, K. (2018). Democratic creativity. I J. Sefton-Green, P. Thomson & L. Bresler (Red.), *The Routledge International Handbook of Creativ Learning* (s. 81 – 98). Routledge.
- Kjærsgaard, M. & Buur, J. (2018). Videoetnografi og design. I J. Davidsen & M. Kjær (Red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 185 – 218). Samfundslitteratur.
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsning på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. https://www.regjeringen.no/contentassets/ffb297588bfd4ddbcecd18011afdf078/f-4276-b_web-2.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Arbeidet med stortingsmelding om 5.-10. trinn*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/id2923898/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. & Steingut, R. R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3 – 49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). Förord. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Eстетiska läroprocesser*. Studentlitteratur.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Løkke, P. A. (2021). *Ungdommens transformasjoner. Ni essays for å forstå ungdomsfasen*. Gyldendal Akademisk.

- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora*. Hentet 14. desember 2023 fra
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I G. Grepperud (Red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (s. 44 – 57). Gyldendal Akademisk.
- Prøitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275 – 296. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904418>
- Prøitz, T. S. & Nordin, A. (2020). Learning Outcomes in Scandinavian Education through the Lens of Elliot Eisner. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 645 – 660. <https://doi.org/https://search.datacite.org/works/10.1080/00313831.2019.1595717>
- Paasch, B. S. & Raudaskoski, P. (2018). Multimodal interaksjonsanalyse. I J. Davidsen & M. Kjær (Red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 151 – 184). Samfundsliteratur.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method* (2. utg.). Pine Forge Press.
- Robinson, K. (2001). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Department for Education and Employment.
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Capstone Publishing Ltd.
- Rosén, A. S. (2002). Ett socialpsykologisk perspektiv. I B. A. Andersson (Red.), *Ungdomarna, skolan och livet* (s. 185 – 237). HLS Förlag.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
- Sawyer, K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. I K. Sawyer (Red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (s. 1 – 3). Cambridge University Press.
- Sefton-Green, J. & Bresler, L. (2011). Theories and histories. Creative learning and its contexts. I J. Sefton-Green, P. Thomson & L. Bresler (Red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. (s. 9 – 14). Routledge.
- Silseth, K., Wiig, C. & Erstad, O. (2017). Elevers hverdagerfaringer og kunnskap som ressurser for læring. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 37 – 53). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet: hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30 – 43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Smith, P. K. (2016). *Adolescence. A Very Short Introduction*. Oxford.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Design*. SAGE Publications Inc.
- Stevenson, L. M. & Deasy, R. J. (2005). *Third space: When learning matters*. Arts Education Partnership.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Thortveit, J. (2019). Estetikk i skolen. I A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk: Innspill til læreres arbeid for inkludering* (s. 102 – 120). Gyldendal.
- Topland, B. & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Oxford Research.

- Ulvik, M. (2020). Promoting Aesthetical Values to Education. *Frontiers in Education*, 5, Artikkel 34. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00034>
- Vasbø, K. B. (2017). Kunnskapssamfunnets pedagogiske ungdomsprosjekt. I T. Kvernbekk, O. A. Kvamme & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 293 – 306). Cappelen Damm Akademisk.
- Webster, R. & Wolfe, M. (2013). Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 21 – 33. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.2>
- Willbergh, I. (2019). «Som-om»-opplevelser – viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225 – 239). Universitetsforlaget.
- Willis, P. E. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighet: En artikkelssamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Politisk Revy.
- Ødegård, G. & Pedersen, W. (2021). Norsk ungdomsforskning: Røtter og samtidsforståelser. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (s. 9 – 27). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A. L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273 – 281). Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A. L. (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57 – 77). Universitetsforlaget.
- Aagre, W. (2000). *Arbeid med ungdom: (10-18 år)*. Gyldendal Undervisning.
- Aagre, W. & Wiig, A. C. (2022a). De unges arenaer. I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former* (3. utg., s. 209 – 263). Fagbokforlaget.
- Aagre, W. & Wiig, A. C. (2022b). Hvem er de unge? I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3. utg., s. 11 – 30). Fagbokforlaget.