

ELEVERS RESPONS PÅ ESTETISKE UTTRYKKSFORMER I LÆRERSTUDENTERS UNDERVISNING

Marit Ulvik, professor emerita, Universitetet i Bergen, Norge

I skolen tilbringer unge mennesker mange og viktige år som former dem for resten av livet. Mange kjeder seg imidlertid på skolen og finner undervisningen lite interessant. Da kan estetiske uttryksformer som treffer følelser og berører, ses som en motvekt til dagens skole med fokus på definerte mål. Denne studien analyserer aksjonsforskningsrapportene til en gruppe lærerstudenter som selv valgte å prøve ut estetiske uttryksformer i praksisundervisningen i akademiske fag, og undersøker hvilken respons de rapporterer at elever i ungdomsskole og videregående skole gir på tilnærmingen. Erfaringene studentene gjorde seg var i hovedsak positive, men de erfarte også at det ikke er alle estetiske uttrykk som treffer og alle som blir truffet. I aksjonsforskningsrapportene uttrykker de at elevene gjennom estetiske uttryksformer kan få en utvidet forståelse av seg selv, de andre og verden. Det er imidlertid mye som kan forstyrre utbyttet. Artikkelen diskuterer lærerstudentenes erfaringer og hva som skal til for at estetiske uttryksformer skal få mening.

“ De fleste har det bra på skolen, men det er et stort flertall som kjeder seg og rapporterer at de ofte blir stresset av skolearbeidet.

INNLEDNING

Videregående skole. 3 ganger 38 uker. 570 dager. Tallfestet og oppstilt ser det lite ut; bare en brøkdel av tiden vi mennesker har på jorden. Men alle som har gått på skolen, vet at lite er det ikke. At det kan være nettopp denne brøkdelen som former en. Den beste av tider og den verste (Spurkeland, 2017).

Slik starter del 1 av Marte Spurkelands bok «Klassen». Boken får fram hvor betydningsfull skolen kan være, både på godt og vondt. I skolen tilbringer unge mennesker mange og viktige år som former dem for resten av livet. For elevene er det å gå på skole kanskje ikke et valg, men et nødvendig onde. De fleste trives, men det er også tendenser i tiden som kan gi grunn til bekymring.

De europeiske PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) viser for eksempel dalende indre motivasjon blant elever, at utbytte av undervisningen er synkende og at mobbing har økt (OECD, 2023; 2024). Lignende tendenser gjelder også i Norge der denne studien er gjennomført. De fleste har det bra på skolen, men det er et stort flertall som kjeder seg og rapporterer at de ofte blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2024). Når det gjelder faglig utbytte, viser PISA-undersøkelsen at Norge er blant landene som har gått mest tilbake siden sist (Jensen et al., 2023).

Undersøkelser som måler faglig utbytte, har fått stor betydning for utdanningsreformer. Det målbare blir vektlagt, og det er et press på skoler om å møte kravene fra en kunnskapsbasert global økonomi (Ball, 2012; Biesta, 2017). Økonomisk vekst har blitt en sentral drivkraft i utdanningspolitikken. Elevene på sin side, kommer til skolen som hele mennesker, peker Nussbaum (2009) på, med kropper, sanser og følelser. Da kan ikke deler av hvem de er legges igjen utenfor skoleporten, hevder hun, og frykter en skole der humanistiske verdier blir neglisjert.

I en undersøkelse jeg var involvert i kommer det fram at elever i videregående skole ikke så fagkunnskap som en mangelvare i skolen (Ulvik et al., 2021) – selv om det noen ganger kan virke som det er slik når testresultat slås opp i media eller kommenteres av politikere. Skolen må bli mer interessant, hevder elevene. God undervisning for dem er variert og appellerer til hele mennesket, ikke bare til intellektet. De verdsetter undervisning der det intellektuelle, sosiale og emosjonelle samspiller. Det hjelper ikke å kunne mye, hvis det en har lært ikke betyr noe og har mening.

Norsk skole har som ambisjon at elevene skal utvikle seg både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler ikke bare om hvilke målbare kunnskaper de skal tilegne seg, men også om dannings som er knyttet til hvem de er og hvordan de vil bruke kunnskapene sine (Hellesnes, 1992). Til tross for innflytelse fra neolibérale tendenser, har derfor humanistiske verdier fortsatt innflytelse i norsk skole (Hilt et al., 2018). Dette kan være årsaken til at den norske læreplanreformen fra 2020, trekker inn en estetisk tilnærming (Kunnskapsdepartementet, 2017). I planens overordnede del står det at elevene skal lære og utvikle seg gjennom estetiske uttrykksformer, møte ulike estetiske uttrykk og få utfolde seg estetisk. Dette gjelder for alle fag. I læreplanen pekes det på at kunst- og kulturuttrykk har en egenverdi, dvs. at uttrykkene ikke skal brukes som et middel for noe annet.

Den praktisk pedagogiske ettårige lærerutdanningen som er utgangspunktet for denne studien, utdanner lærere for ungdomstrinn og videregående skole, trinn 8 – 13 (elevene er mellom 13 og 19 år). Studentene har mastergrader i ulike fag, men ikke i praktiske og estetiske fag (musikk, kunst og håndverk, drama). Likevel har utdanningen gjennom mange år hatt estetikk som tema i pedagogikkfaget. Dette valget er begrunnet i lærernes doble mandat knyttet til dannings og utdanning, i føringene i læreplanverket samt i de aktuelle lærerutdannernes ønske om å bidra til en skole som elever finner engasjerende og meningsfull.

I sin siste praksisperiode skal studentene gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, og mange velger estetikk som tema. Datagrunnlaget for denne artikkelen er disse studentenes aksjonsforskningsrapporter, og jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

Hvordan erfarer lærerstudenter at elever responderer på bruk av estetiske uttrykksformer i undervisningen?

Estetiske uttrykksformer er i denne sammenhengen forstått som uttrykk som tilegnes gjennom sansene og på en særlig måte appellerer til følelsene. De kan kommuniseres gjennom symbolske former som musikk, teater, dans, poesi og bilder, men uten at det trenger å være snakk om kunstverk (Austling & Sørensen, 2006; Høhr, 2015). De symbolske formene uttrykker en opplevd virkelighet som kan tolkes på ulike måter, og derfor kan fremme fantasi, forestillingsevne og selvstendig tenkning, viktige kvaliteter i et demokrati. Samtidig kan estetiske uttrykksformer stå i et spenningsforhold til målstyring der det som skal læres er definert (Ulvik, 2020; Ulvik et al., 2021), og kan ses som en motvekt til en skole der kompetansemål og resultat har fått stor oppmerksomhet (Ball, 2018; Lundahl, 2016).

“ De uttrykker
hvordan
verden føles
eller oppleves
og inviterer
til en følelses-
messig
respons.

BAKGRUNN

I artikkelen støtter jeg meg på litteratur om estetikk og på Rosas (2017) begrep resonans. I tillegg har jeg sett på tidligere forskning som undersøker elevers, primært ungdoms, opplevelse av estetiske uttrykksformer i andre fag enn de estetiske.

ESTETIKK

Det estetiske, av det greske *aisthētikos*, handler om kunnskap som tilegnes gjennom sansene og som berører hvordan vi ser på oss selv og verden. Sanselige erfaringer av estetiske uttrykk blir tilgjengelige for oss som kroppslig lagrede følelser og opplevelser. Uttrykkene kan da fremkalle erkjennelser som kan utvikles til inntrykk og videre til nye uttrykk (Austring & Sørensen, 2006). En slik estetisk læreprosess er helhetsorientert og handler om å erfare og erkjenne noe nytt. Austring og Sørensen (2006) kommer med følgende definisjon: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, som kan kommunikere fra, til og om følelser» (s. 68). De symbolske formene er medierte uttrykk for opplevd virkelighet og er en særlig måte å erkjenne verden på. De uttrykker hvordan verden føles eller oppleves og inviterer til en følelsesmessig respons. Estetiske uttrykk som gjør inntrykk ved å involvere sanser og berøre følelser, kan utvide menneskers forståelse for fenomen og åpne for det som ikke lar seg fange av logikk eller beskrives med ord (Austring & Sørensen, 2006; Eisner, 2002a). Det estetiske er en naturlig del av de estetiske fagene, men er også integrert i andre skolefag som alle har et element av følelser, intuisjon og fortolkning (Løvlie, 1990). Det å bruke alternative representasjonsformer, som for eksempel narrativer, film og drama, gjør oss, ifølge Eisner (2002a), i stand til å se etter andre ting enn vi ellers ville gjort og til å stille nye spørsmål. De estetiske uttrykkene kan, fordi de må tolkes, i skolesammenheng støtte en prosess der elevene selv må finne svarene. En estetisk tilnærming er en måte å utforske verden på, ikke et middel for å reprodusere kunnskap (Hohr, 2015).

RESONANS

Estetiske uttrykksformer kan skape resonans, noe som handler om at vi opplever å være påkoblet og at det er noen strenger mellom oss og verden som vibrerer (Rosa, 2017). Rosa nevner kunst som en av kildene som kan nå oss på denne måten. Han advarer mot det han beskriver som et samfunn i akselerasjon, drevet av den økonomiske vekstens logikk, og som krever stadig vekst og innovasjon. I et slikt samfunn kan mennesker lett bli fremmedgjorte, og tidsknapphet kan ødelegge mulighetene for resonans. Resonans, fremmedgjøringens motsetning, handler om å forholde seg til verden på en måte der

subjektet, når det føler seg berørt, svarer med en respons. Respons innebærer i denne sammenheng en aktiv mottagelse av et uttrykk der en engasjerer seg og kommer med en reaksjon. Denne doble bevegelsen innebærer imidlertid ikke bare harmoni, men krever noen ganger motsetninger for å muliggjøre reelle møter (Rosa, 2017). Å møte noe som taler til oss, har alltid et element av noe ukontrollert og utilgjengelig ved seg. Når noe virkelig berører oss, kan vi aldri forutsi hva som vil bli resultatet av dette. For å oppleve resonans må vi våge å gjøre oss sårbare, noe som ikke skjer i omgivelser preget av frykt.

Det å møte noe som møter oss, kan vekke oss (Bollnow, 1980). Det innebærer at øynene våre åpnes slik at vi kan se noe på nye måter. Resultatet er uforutsigbart, og Bollnow snakker derfor om oppdragelsens vågestykke. Han trekker fram at det er visse perioder i et menneskes biologiske utvikling der en er særlig sårbar, men også særlig mottagelig for inntrykk. Puberteten er en slik fase. Det innledende sitatet om hvor betydningsfull skoletiden kan være for ungdommer, får dermed mening. De betydningsfulle møtene, eller resonansopplevelsene, kan ikke planlegges, men det kan legges til rette for at slike møter skal finne sted. Willbergh (2015) beskriver hvordan læreren som kjenner sine elever, på en informert måte kan gjette seg til hva som vil være fruktbare erfaringer.

TIDLIGERE FORSKNING

I forskningen blir det estetiske ofte knyttet til de estetiske fagene, men det finnes eksempler på at tilnærmingen også tas i bruk i andre fag (se f.eks. Winje, 2014; Zinkernagel, 2023). Alterhaug (2025) har gjennomført en studie på norsk ungdomstrinn i fagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Hun finner at «det kreative, det fleksible og det uforutsigbare elementet ved estetiske uttrykksformer fenger ungdommene» (s. 104). I en tid der mange elever kjeder seg på skolen, kan estetiske uttrykksformer dermed gi opplevelser av resonans som skaper mening for elevene. Alterhaugs studie er gjennomført i klasserommene til erfarne lærere. Det usikre knyttet til uttrykk som skaper resonans og mening, kan imidlertid være en utfordring for lærerstudenter uten nær kjennskap til praksiseleven, noe denne studien vil belyse.

Det finnes også internasjonale studier som sier noe om elevers respons på en estetisk tilnærming. En studie knyttet til matematikk, finner at kreativ og kroppslig læring bidrar til å bygge inkluderende fellesskap (Garrett & MacGill, 2021). En annen studie finner at estetiske fag bidrar til generell trivsel (Clarke & Basilio, 2018). Det finnes flere eksempler på integrering av kunst med naturfag, teknologi, ingeniørfag og matematikk (såkalte STEM-fag), gjerne knyttet til fremtidens

“ Selv om tidligere forskning ofte viser til positive erfaringer med estetiske uttrykksformer, finner Sæverot at kunstuttrykk kan oppleves utilgjengelige for elever i norsk videregående skole.

behov for problemløsning og innovasjon (Belbase et al., 2022). Ofte legges det vekt på at det estetiske kan bidra til bedre læring i fag (Bamford, 2006). Da kan det estetiske imidlertid reduseres til et middel. Østergaard (2013) beskriver i en artikkel fra norsk kontekst hvordan det å trekke kunsten inn i naturfaget, eller omvendt, skaper nye muligheter for erkjennelse der elvene kan «forbinde» seg med naturen. Det krever at de kan mer enn å beskrive og forklare, men utvikler en relasjon til verden.

Selv om tidligere forskning ofte viser til positive erfaringer med estetiske uttrykksformer, finner Sæverot (2020) at kunstuttrykk kan oppleves utilgjengelige for elever i norsk videregående skole. En forklaring på dette kan være at praktiske og estetiske fag har blitt nedprioritert gjennom mange år (Rian, 2019; Smestad, 2014). Studien konkluderer med at kunstuttrykk har et potensiale for å tilføre undervisningen en ny dimensjon, men at det krever innsats og kompetanse fra lærere å ta i bruk kunstneriske uttrykk.

STUDIEN

Kontekst

Studentene i den aktuelle lærerutdanningen er utdannet innenfor realfag, samfunnsfag eller humanistiske fag. Til vanlig har de kompetanse og praksis i to skolefag. I den siste av to sju-ukers-lange praksisperioder må de gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til pedagogikkfaget. De velger selv både tema og skolefag. Rapporten de skriver om prosjektet leveres inn som eksamensarbeid. Studiets tilnærming til aksjonsforskning bygger på teorier om praktikerforskning (McNiff, 2002; Stenhouse, 1981). Praktikerne, her lærerstudentene, identifiserer noe i sin praksis som de ønsker å utvikle. De setter seg inn i det valgte temaet og planlegger tiltak de vil gjennomføre. Deretter evaluerer de prosjektet ved å samle inn dokumentasjon som viser hvordan det har gått. Ikke minst henter de inn tilbakemeldinger fra de som ble utsatt for tiltakene, dvs. elevene.

Utvalg og metode

Jeg startet studien med å sende ut en melding til to kull av lærerstudenter (50 + 63) der jeg inviterte de som hadde gjennomført aksjonsforskning med estetikk som tema, til fokusgrupper for å samtale om erfaringene de hadde gjort seg. Jeg ønsket også tilgang til aksjonsforskningsrapportene deres. 18 studenter som selv mente de hadde skrevet om estetikk, meldte seg og gav meg tilgang til rapportene, og det er disse som utgjør datagrunnlaget i studien.

10 av de 18 hadde mulighet for å delta i fokusgruppesamtaler, og sammen med en kollega gjennomførte jeg en fokusgruppe fra hvert kull med fem deltagere i hver. En tidligere studie er basert på disse fokusgruppesamtalene (Ulvik & Halvorsen, 2024). Studien viser at studentenes begrunnelse for å ta i bruk estetiske virkemidler, er knyttet til å fremme deltagelse, engasjement og danning. Mange er kritiske til en skole der det målbare tillegges stor vekt og vil i samsvar med læreplanverket inkludere det kreative og følelsesmessige. I fokusgruppesamtalene kom det fram at studentene i utgangspunktet hadde tro på en estetisk tilnærming og at flere av dem hadde interesser og evner i den retningen. Selv om aksjonsforskningsrapportene er en eksamenstekst, gir studentene inntrykk av å være troverdige og ikke fremstille et glansbilde. Det er videre samsvar mellom det som kommer fram i fokusgruppene og i rapportene. I denne artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot hvordan studentene rapporterer at elevene responderer på tiltakene de har gjennomført, men både rapportene som helhet og fokusgruppesamtalene vil informere analysen.

Tabell 1 gir informasjon om hvilket skoleslag og hvilke fag studentene prøvde ut tiltakene i, hva de gjorde og hvordan tiltakene ble evaluert. Noen studenter hadde praksis i ungdomsskolen (u-skole), andre i videregående skole (vgs). Når det gjelder fag er samfunnsfag overrepresentert, noe som samsvarer med fagfordelingen i studentgruppen som helhet. Oversikten over tiltak viser at det er flere eksempler på at *studentene* formidler gjennom estetisk uttrykk, enn at de lar elevene velge slike uttrykksformer. Bilder, videoklipp og film er mye brukte uttrykk. Den siste søylen i tabellen gir en oversikt over hvordan studentene evaluerte det de prøvde ut. Mye brukte tilnærminger er observasjon, spørreskjema og fokusgrupper.

Student	Fag	Skoleslag	Tiltak	Evalueringsmetode
S1	Samfunnsfag	u-skole	Kunstbilder, film, videoklipp	Observasjon: egen, andres
S2	Psykologi	vgs	Rollespill	Fokusgruppe
S3	Psykologi	vgs	Film, elevene former sitt inntrykk på veggavis og i podkast	Observasjon, spørreskjema og uformelle samtaler
S4	Norsk	u-skole	Elevene jobber med 1) film, 2) kolasj og 3) bilder	Observasjon, spørreskjema, fokusgruppesamtale
S5	Psykologi	vgs	Gruppeoppgave: lage podkast	Spørreskjema
S6	Samfunnsfag	u-skole	Bilder, video, film, spill, elevene tegner	Spørreskjema
S7	Samfunnsfag	u-skole	Maleri	Spørreskjema, fokusgruppe
S8	Samfunnsfag	u-skole	Film, musikkvideo, lysbilder	Observasjon, spørreskjema
S9	Spansk	u-skole	Musikkvideo	Observasjon, spørreskjema
S10	Psykologi	vgs	Musikk, bilde, video og fortellinger – sang for elevene	Fokusgrupper
S11	Norsk og Krle	u-skole	Bilder	Observasjon og spørreskjema
S12	Samfunnsfag	u-skole	Bilder	Spørreskjema
S13	Samfunnsfag	u-skole	Elevene uttrykker seg gjennom bilder og muntlige fortellinger	Spørreskjema
S14	Psykologi	vgs	Film, fotokunst, maleri, fortelling	Fokusgruppe
S15	Samfunnsfag	u-skole	Film	Observasjon, elevintervju, spørreskjema
S16	Samfunnsfag	u-skole	Bilder, film	Observasjon ustrukturerte intervju
S17	Naturfag	u-skole	Elevene maler/uttrykker seg kreativt	Observasjon, uformelle intervju
S18	Norsk	vgs	Elevene tegner	Fokusgrupper

Tabell 1: Oversikt over studentenes fag, skoleslag, tiltak og evalueringsmetode

Studien er basert på en konstruktivistisk forståelse som sier at mennesker skaper sine egne oppfatninger av virkeligheten. Ut fra dette utgangspunktet gjennomførte jeg en fortolkende analyse der jeg, med forankring i det empiriske materialet, så godt som mulig prøvde å gi datagrunnlaget mening (Hatch, 2002). Min analyse bygger på studentenes analyse av elevenes respons på estetiske uttrykk. Målet var å få

“ Mange studenter opplevde at estetiske uttrykksformer, i betydningen symbolske former, fikk elevene til å respondere med økt engasjement og deltagelse.

tak i hva studentene, gjennom erfaring og refleksjon over erfaringen, lærte av denne responsen. Først leste jeg tekstene flere ganger for å gjøre meg kjent med de helhetlige rapportene og forankre tolkningen i det empiriske. I denne fasen samarbeidet jeg med en kollega, og vi noterte hver for oss våre refleksjoner underveis. I tråd med en hermeneutisk tilnærming (Gadamer, 2004) beveget vi oss fram og tilbake mellom del og helhet, og analysen foregikk videre i en moderasjonsprosess oss imellom. I forbindelse med denne studien, sorterte jeg deretter ut alle deler av rapportene som handlet om elevenes respons på tiltakene. Gjennom en fortolkende analyse av disse utdragene, kom jeg fram til følgende tre tema som vil bli utdypet i diskusjonsdelen: 1) hvordan ulike estetiske uttrykk gjør inntrykk, 2) hva elevene tenker om eget rom for estetisk utfoldelse og 3) hva det estetiske betyr for fellesskapet. I fortsettelsen viser S1-18 tilbake på de ulike studentrapportene.

FUNN

Uttrykk som gjør inntrykk

Mange studenter opplevde at estetiske uttrykksformer, i betydningen symbolske former, fikk elevene til å respondere med økt engasjement og deltagelse. Når det ikke bare var ett riktig svar, åpnet det for flere perspektiv. En som observerte at mange tok ordet i timer med estetiske uttrykksformer, forteller at praksisveileder gav tilbakemelding på at til og med enkelte av de stille jentene deltok i diskusjonen (S1). Én elev ble imidlertid ikke engasjert. Også andre studenter erfarte at uttrykkene de velger sjelden appellerer til alle. «Vi valgte et tema jeg ikke var så interessert i», sier en elev om et gruppearbeid der de skulle bruke kreativiteten sin og lage en podkast (S5). En annen i samme klasse uttaler imidlertid: «Jeg utviklet interesse for et tema jeg tidligere ikke hadde interesse for». En interessant kommentar kommer fra en elev som i en fokusgruppe uttrykker at kunst kanskje kan brukes til å vekke engasjement hos dem som er ekstra skolelei, og at det er unødvendig for dem som mestrer å lære faktakunnskap (S14). Underforstått gis da kunst ingen verdi i seg selv, men ses som et middel for å skape interesse for det eleven synes å oppfatte som det egentlige kunnskapsmålet.

En student som brukte bilder knyttet til den franske revolusjon, understreker nettopp at elevenes respons er flerfoldig, og at det derfor er viktig å ta hensyn til at elever er ulike (S12). Studenten kommer med flere eksempler: Mens en elev skriver i spørreskjemaet: «Jeg syntes egentlig bare det så ekkelt ut når de ble henrettet», skriver en annen: «Bildene ga meg medfølelse for de som ble henrettet.». «Det får meg til å bry meg mer om det som skjedde», skriver en tredje. Det samme uttrykket får fram ulike følelser. Andre elever legger vekt på at bildene gjorde det lettere å huske ting og gjorde undervisningen mer interes-

sant. Eksempelene viser at elever reagerer subjektivt, og at det derfor kan være vanskelig for studenter å forutsi utfallet av å ta i bruk estetiske uttrykk.

En student finner at bilder fungerer godt som utgangspunkt for dialogisk undervisning (S11). Hun bruker bilder i norsk og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk). Før hun velger bilder, prøver hun å sette seg inn i hva elevene er interessert i og velger bilder som kan ha tilknytning til deres livsverden. Slik prøver hun å skape en forbindelse mellom eleven og innholdet i undervisningen. I norsk skal elevene skrive personskildringer ut fra de valgte bildene; i KRLE er bildene utgangspunkt for en samtale om buddhisme. Studenten observerer at de fleste elevene bare blir middels interessert i norskoppgaven, men observasjoner fra den muntlige KRLE-timen, viser ifølge studenten, at «både elever med lav skolefaglig motivasjon og motiverte elever lot seg engasjere av bildene». Mens bildene i KRLE-timen fikk spille en selvstendig rolle, brukes de i norsktimen som et middel for å skape interesse for skriving.

En av praksisklassene så filmen «Sameblod». Studenten (S15) som var ansvarlig for timen, observerte at elevene, bortsett fra en, virket interesserte og hadde fokus på filmen. På spørreskjemaet de besvarte i ettertid, kommer det fram at mange elever ble berørt av hvordan samene ble behandlet og reagerte med empati. «Jeg føler at det viktigste jeg har lært av filmen var det med hvordan samene ble behandlet og hvordan det er å bli tvunget til noe man ikke vil», skriver en av elevene. En annen påpeker: «Måten samene var behandlet på, både voksne og barn på skolen, det var kjempeskuffende.» Samtidig mener elevene at de ikke har lært mer av filmen enn om de hadde jobbet på andre måter. Hva elevene da legger i det å lære kommer ikke fram.

Flere studenter beskriver at å ta i bruk en estetisk tilnærming, skapte forståelse og empati. En student (S10) bruker fortellinger som uttrykksform. Elevene uttrykker at fortellingene gjør at det de skal lære føles mer nær. «Det vekker følelser på en måte», sier en. Klassen har også sett en film, og en av elevene sier: «Og da ble jeg liksom mer interessert i det, enn om jeg bare hadde lest om det.» Den estetiske tilnærmingen gir en annen opplevelse enn sakprosa.

En student ønsker at estetiske uttrykksformer skal bidra til en helhetlig forståelse for psykiske lidelser (S14). Hun bruker både film, fotokunst, maleri og fortelling. I en fokusgruppe sier en av elevene om det å se filmen: «Jeg fikk generelt en bedre forståelse for temaet psykisk helse». En annen sier: «Den (filmen) fikk meg til å føle for disse folkene. I bøkene er det bare en psykisk plage, men i filmen blir det mennesker med den psykiske plagen, ikke bare plagen i seg selv.» Det estetiske

“ Gjennom estetiske uttrykk og det partikulære synes undervisningen å tilføres en ny dimensjon som gir en dypere forståelse for det faglige.

uttrykket skaper her en annen medfølelse enn lærebokteksten. Fotokunst knyttet til spiseforstyrrelse gav også en merverdi. En elev sier: «Gjennom de bildene ser vi at det selvfølgelig er så mye mer med en person enn spiseforstyrrelsen». En annen uttaler: «Det er viktig å lære om det selv om det er ubehagelig. For eksempel er det veldig ubehagelig å høre om tvang knyttet til spiseforstyrrelser, og for meg hjelper det å se ekte mennesker fortelle om det.» Elevene gir uttrykk for at de gjennom fortellinger om personer kan «kjenne igjen situasjonen fra andre folk. Det hjelper med å forstå det faglige». «I en bok føler jeg at det fremstilles veldig stereotypisk», forklarer en av elevene. Gjennom estetiske uttrykk og det partikulære synes undervisningen å tilføres en ny dimensjon som gir en dypere forståelse for det faglige.

Tilbakemeldingene studentene får på tiltakene, kan henge sammen med hvordan de tar i bruk estetiske uttrykksformer og legger til rette undervisningen. En student (S8) undersøkte hvordan ulike estiske uttrykksformer fungerte som anslag for timen. Ut fra tilbakemeldingene, ser det ut til at elevene setter pris på variasjonen. En annen studenten (S4) ønsker «å bruke kunstneriske uttrykk som pedagogisk metode» (Brekke & Willbergh, 2017). Gjennom å vise film, la elevene lage en kollasj og å ha en dialog med utgangspunkt i bilder, prøver hun å skape interesse for å lese. I en fokusgruppe sier en av elevene hennes: «Jeg vil arbeide slik igjen fordi jeg synes at det var gøy å gjøre noe fysisk. I tillegg så fikk vi en slags pause hvor vi ikke måtte bruke hjernen så mye». Ut ifra dataen som ble samlet inn om tiltakene, konkluderer imidlertid studenten med at selv om elevene likte de estetiske uttrykksformene, fikk de liten betydning for leseinteressen. Når studenten spør elevene hva de tror ville skape interesse, svarer de at det hadde vært lurt først å lese teksten og så få lage en film av innholdet. Elevene foreslår med det at læreren, istedenfor først å prøve å skape interesse, heller bør utfordre dem til å gi en estetisk respons på det de har lest. En kreativ oppgave kan gi en annen inngang til lesingen.

En student som ville skape en positiv start på spansktime, satte på en spansk musikkvideo mens hun selv skrev opp en disposisjon for dagens time på tavlen (S9). Videoen gav tilgang til både musikk, film og poetisk språk. Noen elever likte videoen, andre ikke. En annen student som også møtte en blandet respons på tiltakene sine, erfarte at elevene syntes en film som ble vist var for langsam og kjedelig (S16). Mer deltagelse ble det da elevene gjennom bilder skulle lære om 2. verdenskrig, og bildene også kunne knyttes til aktuelle hendelser i dagens verden. At de estetiske uttrykksformene kan knyttes til elevenes livsverden synes av betydning og at det er en form for mottagelighet i klassen. Det er ikke slik at enhver film eller musikkvideo fenger elever.

Videre er det mye som kan spille inn som ikke har med uttrykksformen å gjøre når det gjelder elevers reaksjon på estetiske uttrykksformer. I rapportene nevnes f.eks. tidspunkt på dagen, fysiske rammer, klasse-miljøet, gruppekonstellasjoner og hva elevene er vant med fra før.

Noen studenter våger å stole på det estetiske uttrykkets kraft til å treffe elevene. En av disse tok i bruk kunstbilder, blant annet Picassos *Guernica* i tilknytning til temaet 2.verdenskrig (S7). Da elevene kom inn til timen, var det dette bildet som møtte dem på den store skjermen foran i et mørklagt klasserom. Elevene måtte først observere maleriet. Så fikk de ark og skulle skrive inntil tre setninger om hva de så og om hva de tenkte. Deretter snakket de om bildet, først med sidemannen, i neste omgang med hele klassen i en plenumssamtale. Til slutt fortalte studenten historien om bildet. Bildet var ukjent for de fleste elevene, men i en klasse der mange hadde flyktningbakgrunn, og i en tid der krig har aktualitet i nyhetsbildet, skaptes en kobling mellom bildet og elevenes verden. En av elevene gir følgende tilbakemelding:

Kunst er viktig fordi det vil engasjere deg i flere forskjellige ting.
Når folk har problemer (...) med å uttrykke seg på andre språk (...) kunst er å snakke på andre måter, når de ikke har ord.

For denne elevgruppen var det relevant at krig ble uttrykt på en måte som rommet følelser. Studenten gjennomførte tre skoletimer med fokus på ett nytt bilde for hver time. Elevene skulle lære om 2. verdenskrig, men også få en forståelse for krig som fenomen. En av elevene sier om et av kunstbildene: «Jeg tenker de er i krig, så de holder rundt hverandre for å holde ut sammen». Denne og lignende kommentarer ble gode utgangspunkt for eksistensielle samtaler i klassen. En interessant observasjon studenten gjorde, var at elevenes interesse for hva maleriene formidlet ble forsterket for hver gang aksjonen ble gjennomført. Eksempelet viser at elever kan trenge litt tid på seg for å bli kjent med en uttrykksform.

En student våget å synge en sang knyttet til temaet hun skulle introdusere for elevene, noe som gjorde at hun følte seg sårbar (S10). Elevene derimot, synes dette bidro til å gjøre henne mer menneskelig og skapte en god relasjon til klassen. De viser til at de selv ofte kan være redde for å si noe feil og for at det de sier skal gå ut over karakteren. Her ble læreren en modell for å det våge å kaste seg ut i noe der en ikke har kontroll. Å ta i bruk estetiske uttrykksformer innebærer å ta en risiko.

“ Studenten observerte at denne åpne oppgaven gjorde noen usikre på hva som var forventet.

ROM FOR UTFOLDELSE

I de fleste eksemplene er det studentene som formidler gjennom estetiske uttrykk, og med elevene som mer eller mindre passive mottakere. En av studentene som hadde den franske revolusjon som tema, ville derimot at elevene skulle få uttrykke fagkunnskap gjennom bilder og muntlige fortellinger (S13). Tiltaket ble gjennomført i to klasser, og elevene skulle gruppevis dikte en fortelling fra den franske revolusjonen. Fortellingene skulle formidles muntlig for medelevene sammen med illustrerende bilder. Studenten observerte at denne åpne oppgaven gjorde noen usikre på hva som var forventet. Dette gjorde seg særlig utslag i en klasse som blir beskrevet som utrygg. Mens elever i den ene klassen synes det var kjekt å leve seg inn i historien og at det var positivt at formatet tvang dem til å tenke annerledes, var det elever i den andre klassen som opplevde oppgaven som «skummel». Deres rom for utfoldelse ble begrenset av klassemiljøet.

En student som underviste i naturfag på ungdomstrinnet, lot også elevene få utfolde seg estetisk (S17). Hun hadde undervist om ulike natur-utfordringer, blant annet knyttet til plast i havet og ville at elevene skulle male et bilde ut fra perspektivet til natur, dyr eller mennesker som er direkte berørt av disse naturutfordringene. De kunne også velge andre uttrykksmåter som kollasj eller å skrive en skjønnlitterær tekst eller et dikt. En av elevene uttaler: «Det gjør at jeg bryr meg om det jeg lærer, jeg ser relevansen. Og så klarer jeg å knytte det til hva jeg ser og leser om i hverdagen». En annen forteller at koblingen gjorde at hun knyttet følelser til faget. I denne klassen fikk elevene et rom i form av tid til å bearbeide estetisk det de hadde lært. Studenten observerer at det etter hvert i timen oppstår et kreativt kaos når elevene går rundt for å se på og få forklaring på hver- andres uttrykk. Dette ser hun på som positivt. Hun viser til at naturfagundervisningen på skolen ofte kan skape en avstand til naturen, men at elevene nå forbinder seg med naturen, ved at de uttrykker sin følelsesmessige relasjon til den.

En student tok et dristig valg og lot elever i tredje klasse på videregående skole, der de ikke har hatt estetiske fag siden ungdomsskolen, tegne sin respons på en novelle som et alternativ til den tradisjonelle analysen (S18). I fokusgruppen etter timen uttrykker elevene spontant at de satte stor pris på å få mulighet til å tegne, male og forme. Skolehverdagen blir mer lystbetont, interessant og meningsfull, forteller de. Bare hos én elev er arket hvitt ved slutten av timen. Men dette er også et uttrykk, konkluderer studenten. Hun gav elevene en mulighet til å utfolde seg innenfor et rom de til vanlig ikke har tilgang til på videregående skole.

I flere av eksemplene der elevene møter estetiske uttrykk, får de liten mulighet til å uttrykke en respons. Et slikt eksempel er knyttet til den nevnte filmen «Sameblod». Studenten (S15) som viste filmen, konkluderer i ettetid med at elevene skulle fått mer støtte i sine refleksjoner, og siden opplegget fokuserte på det empatiske, burde elevene fått tid til å uttrykke hva de følte om det de så.

Utrygghet kan gjøre det utfordrende å uttrykke seg estetisk, men det er også andre hindringer. Flere elever uttrykker at karakterer kan sette en stopper for kreativitet. I en klasse der elevene får uttrykke seg gjennom rollespill, sier en elev: «Det var gøy å slippe seg litt løs. [...] det var digg å ikke få karakter – det gjorde det lettere å ikke overtenke alt» (S2). Uten karakterer blir rommet for utfoldelse utvidet.

Å UTVIKLE ET FELLESSKAP

I flere av klassene der elevene får ta i bruk estetiske uttrykksformer, trekker de fram den gode virkningen dette har på fellesskapet, både elevene mellom og mellom elever og lærer. En elev sier om å ha rollespill: «Det er noe jeg kommer til å huske godt – jeg trodde ikke *navn på klassekamerat* var så morsom.» Rollespillet skapte rom for å le og ha det gøy, og for å bli kjent med hverandre. Det kommer også frem at elevene hadde et faglig utbytte ved at aktiviteten fremmet et emosjonelt engasjement knyttet til det faglige innholdet (S2).

Også i andre klasser vektlegger elevene den sosiale gevinsten av en estetisk tilnærming. I en klasse der de skulle uttrykke seg kreativt gjennom en veggavis og podkast, sier en av elevene (S3): «I løpet av denne perioden har jeg blitt kjent med mange flere av medelevene mine og lært mye på grunn av dette.» Det å få tilgang til nye perspektiv beriket læringen, slik elevene ser det. Den kreative oppgaven bidro, ifølge elevene, til et bedre klassemiljø. Samtidig som de har det kjekt, lærer de også noe ved å få uttrykke seg kreativt. «Jeg føler at ting sitter bedre, når man kan forestille seg ting visuelt», sier en av elevene.

Når elevene får utfolde seg på alternative måter og mange deltar, virker det som at de oppdager andre sider ved hverandre og blir kjent på nye måter. I flere eksempler kommer det fram at estetiske uttrykksformer fremmer plenumssamtaler med stor deltagelse. Å utfolde seg, innebærer imidlertid også en risiko. Åpne oppgaver kan føles utfordrende og fungerer ut fra det studentene observerer best i trygge klassemiljø.

“ Studentene rapporterer stort sett gode erfaringer med å ta i bruk estetiske uttrykksformer i undervisningen.

DISKUSJON

Studentene rapporterer stort sett gode erfaringer med å ta i bruk estetiske uttrykksformer i undervisningen. De erfarte imidlertid at tilnærmingen også kunne få en blandet mottagelse i elevgruppene. Det er ikke alt som treffer og alle som blir truffet.

Lærere som tar i bruk estetiske uttrykksmåter, har ingen garanti for hvordan uttrykkene blir tatt imot. Elever kan berøres på ulike måter. For at uttrykk skal gjøre inntrykk og tale til dem, må det være resonans mellom elevenes verden og det de møter. Det må være noe som vekkes, og som treffer (Bollnow, 1980; Rosa, 2017). Dette krever en form for lydhørhet. Elevene må bli grepet, uttrykket må fremkalle en erkjennelse, og de må få mulighet til å gripe og internalisere erfaringen. Det de møter må, for å gi mening, tale til subjektet (Willbergh, 2015). Når elever ikke blir berørt, kan det ha flere årsaker. Uttrykksformen skaper ingen gjenklang, eller gis ikke tilstrekkelig oppmerksomhet. Tidsknapphet kan ødelegge for resonans (Rosa, 2017). Videre kan estetiske uttrykk oppleves uvante i en skole der det målbare vektlegges (Ball, 2018; Lundahl, 2016). Dette kan føre til at noen elever ikke syntes de lærer noe av tilnærmingen, selv om uttrykkene gjorde inntrykk, og for mange bidro med ny erkjennelse. Videre er evnen til å oppleve estetiske uttrykk noe som ifølge Høhr (2015) må tilegnes. Studenten som brukte kunstmalerier, erfarte nettopp at elevene ble mer deltagende etter hvert.

I aksjonene studentene beskriver, hadde estetiske uttrykksformer ulike formål og fungerte på ulike måter. Elevene satte for eksempel pris på *variasjonen* uttrykkene skapte. Et eksempel på det er timene der ulike uttrykk ble brukt som anslag. I andre tilfeller fungerte det estetiske som *middel* for noe annet. Film eller bilder skapte for noen interesse for et tema. Men det er også eksempler på at middelet ikke innfridde hensikten som for eksempel var å øke interessen for å lese eller inspirere til å skrive personskildringer. Da er det interessant at elever selv foreslo et opplegg der de nettopp ble utfordret på en kreativ respons for med det å fremme leseinteresse. De må da åpne seg for uttrykket, i denne sammenhengen den litterære teksten de skulle lese. Når det estetiske uttrykket brukes som middel, kan det, slik jeg ser det, erstattes av andre uttrykk, og mister sin merverdi. Denne verdien kan handle om at elevene ikke bare får kunnskap om noe, men at de forbinder seg med fagstoffet og får en relasjon til det de lærer (Østergaard, 2013). Platen i havet blir ikke bare noe de kjenner til, men de engasjerer seg i lærestoffet og bryr seg om det de lærer. Når elevene blir berørt, kan estetiske uttrykksformer skape *nærhet, empati og utvidet forståelse*. Jeg tenker her på eksempelet med Picasso-maleriet og på fortellingene om psykiske lidelser. Det som går igjen i eksemplene der elevene fremstår som engasjerte, er at studenten har

våget å gi fra seg kontrollen, og å bruke tid på uttrykksformen. Dette er nok lettere for studenter som allerede har en særlig interesse for estetiske uttrykksformer, slik mange i mitt utvalg hadde.

Symbolske former kommuniserer fra og til følelser (jf Austrung & Sørensen, 2006). Men hvis noe skal få følelsesmessig betydning og skape interesse, må det få oppmerksomheten. Hengivelse er en forutsetning for estetiske opplevelser (Austrung & Sørensen, 2006). I eksemplet med Picassomaleriet, la læreren til rette for å styre elevenes oppmerksomhet mot maleriet. I andre eksempler virker tilretteleggingen mindre planlagt og elevene framstår som mindre mottagelige. Når læreren setter på en musikkvideo og samtidig skriver på tavlen, signaliseres ikke at uttrykket er viktig. En måte å fange interessen på, er å sette seg inn i hva elevene er interessert i å starte der slik KRLE-læreren gjorde.

Eksempelene viser videre at resonans noen ganger har utgangspunkt i motstand, at noe er «ekkel» å se eller høre om, eller at det er noe som er ukjent for elevene. Men det må likevel være noe som skaper en forbindelse og som får elevene påkoblet (Rosa, 2017). I eksemplet med filmen «Sameblod», var temaet ukjent for elevene, men det å bli tvunget til noe du ikke vil, slik samene ble, kan være kjent og fungere som et kontaktpunkt mellom elevene og innholdet i filmen.

Hvorvidt elever blir berørt kan også henge sammen med forventningene deres til skolearbeid. Hvis læring handler om å tilegne seg påstandskunnskap (Johannessen, 1999), kan estetiske uttrykk fort oppleves unødvendige. Elever kan være sosialisert inn i en målstyrt skole, der det å få en ny forståelse for noe eller oppleve medfølelse ikke regnes som læring. Læring knyttes da til det som kan måles med karakterer, til entydig og verbalt formidlet kunnskap (Eisner, 2004). Symbolske former formidler en erfaring og fremstiller det allmenne gjennom det partikulære. Dette kan gi innsikter som ikke kan måles, men som kan ha betydning for å finne seg selv og gjøre verden til et bedre sted å leve (Hohr, 2015; Nussbaum, 2009).

Resonans er ifølge Rosa (2017) det motsatte av fremmedgjøring. En føler seg talt til og svarer med en respons. Elevene i studien får imidlertid i liten grad rom for å gi respons på de estetiske uttrykkene de møter, enten gjennom refleksjon og dialog eller gjennom selv å få uttrykke seg estetisk. I følge Eisner (2002b) er tid, oppmerksomhet og innsats nødvendig for å gi elever mulighet til å engasjere seg i arbeidet sitt på en estetisk måte – og med det legge et grunnlag for estetisk læring (Austrung & Sørensen, 2006). Et eksempel på at elevene fikk tid og mulighet for bearbeiding og å utvikle ny erkjennelse, er de som tegnet sin opplevelse av en novelle. Når elevene blir invitert til eller

“ Skoler skaper muligheter for å leve sammen, få tilhørighet til et fellesskap og kan fungere som et medium for utvikling og vekst.

utfordret på å gi respons, fremstår de som mer påkoblet enn i eksemplene der denne dimensjonen mangler. Samtidig kan det å gi elever muligheten for å utfolde seg framstå som utfordrende for både lærere og elever. Estetiske uttrykksformer kan tolkes og åpne for mange ulike responser. Dette kan skape usikkerhet. Videre kan estetiske uttrykk være fremmede for elever og lærere i en skole der praktiske og estetiske fag ikke har vært prioritert (Rian, 2019). Frykt, praktiske forhold, gamle vaner og forventninger om å bli målt med karakterer kan hindre elevers utfoldelse. Norsklæreren som lot elevene tegne, kunne risikere at opplegget mislyktes. Naturfaglæreren som lot elevene male, måtte tåle et kreativt kaos, og samfunnsfaglæreren opplevde at opplegget hans ble tatt ulikt imot i forskjellige klasser. Å ta i bruk estetiske uttrykk innebar for alle disse en risiko. Studentene la til rette for noe de trodde kunne være fruktbart, men hadde ingen garanti for å lykkes.

Innledningsvis viste jeg til at elevene kommer til skolen som hele mennesker med kropp, sanser og følelser (jf Nussbaum, 2009). I skolen er det ofte et begrenset rom for å utfolde seg helhetlig. Elevene sosialiseres gjennom skoleløpet til et stillesittende liv på en stol (Østern & Irgens, 2015; Ulvik et al., 2021). Derfor er det interessant å høre at elever oppdager hverandre på en ny måte og blir bedre kjent når de får ta i bruk estetiske uttrykksformer. Skoler skaper muligheter for å leve sammen, få tilhørighet til et fellesskap og kan fungere som et medium for utvikling og vekst (Eisner, 2002b). Fellesskapet kan imidlertid både kneble og gi muligheter. For at det skal være en mottagelighet for estetiske uttrykksformer, må det være en «stemthet» i elevgruppen (Austring & Sørensen, 2006). Hvis ikke kan situasjonen fort bli pinlig. Det kunne skjedd for læreren som sang for eleven og for elevene som skulle male eller ha rollespill. Både elever og lærere må ta uttrykkene på alvor og hengi seg til dem. Da kan uttrykksmåtene bidra til et godt klassemiljø der elevene blir bedre kjent med hverandre og med læreren.

KONKLUDERENDE KOMMENTARER

Skoletiden kan være avgjørende for formingen av et menneske, noe det innledende sitatet gir uttrykk for. Hva vi opplever der kan få stor betydning for resten av livet. Norske lærere har et dobbelt mandat der de både skal utdanne og danne, noe som innebærer at elevene ikke bare skal sitte igjen med målbar kunnskap, men at skolen også skal bidra til hvem de blir som mennesker. Da må kunnskapen de tilegner seg internaliseres og bli en del av den enkeltes liv.

Estetiske uttrykksformer, både som inntrykk og uttrykk, kan hindre fremmedgjøring og skape mening og interesse for unge mennesker. Elevene lærer ikke nødvendigvis mer i form av målbar kunnskap, men de kan lære noe annet. Som mottakere og skapere av estetiske

uttrykksformer kan elevene lære om og få forståelse for seg selv, de andre og verden. Det er imidlertid mye som kan forstyrre utbyttet, det være seg ytre rammer, praktiske forhold, tidspress og dynamikken i klassen. Når de estetiske uttrykksformene knyttes til elevenes verden, blir gitt oppmerksomhet og det er mulighet for respons, gir studien eksempler på at elever fikk en ny forståelse for et tema og knyttet seg følelsesmessig til det faglige.

Selv om estetiske uttrykksformer kan være et botemiddel mot ensretting og resultatfokus i skolen, er tilnærmingen ingen enkel løsning for lærere uten bakgrunn i estetiske fag. Å ta i bruk estetiske uttrykksformer er et vågestykke som lett kan bli fortrent av mer konkretiserbare mål. Samtidig har det en gevinst som kan gjøre risikoen verd å ta.

REFERANSER

- Alterhaug, H. (2025). *Et meningsfullt ungdomstrinn: En undersøkelse av elevers og læreres erfaringer med estetiske uttrykksformer i norsk, matematikk og samfunnsfag på ungdomstrinnet*. [Doktorgrad. NTNU. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/3186329>
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakken, A. (2024). *Ungdata 2024. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 6/24). NOVA, OsloMet
- Ball, S. J. (2012). Show me the money! Neoliberalism at work in education. *Forum*, 54, 23 –28. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.1.23>
- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587–589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann.
- Belbase, S., Mainali, B. R., Kasemsukpipat, W., Tairab, H., Gochoo, M., & Jarrah, A. (2022). At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: Prospects, priorities, processes, and problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(11), 2919-2955. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & philosophy*, 13(28), 415-452. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30424>
- Bollnow, O.F. (1976/NLA 1980). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers Forlag.
- Brekke, B., & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: en kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 3, 1–13. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Clarke, T., & Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 97-114. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>Get rights and content
- Eisner, E. (2002a). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)

Eisner, E. (2002b). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eisner, E. W. (2004, October 14). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Retrieved 21.08.2025 from <http://www.ijea.org/v5n4/>

Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. Continuum.

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>

Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Gyldendal

Hilt, L. T., Riese, H., & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>

Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

Johannesen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Dialoger.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Comparative & International Education*, 11(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1745499916631059>

Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, 1(2), 1-18.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development*. Tilgjengelig per 30. juni 2025 fra: https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/McNiff_Action_research11.pdf

Nussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education* 95(3), 6-13.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): *Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.

OECD (2024), PISA 2022 Results (Volume V): *Learning Strategies and Attitudes for Life*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>

Rian, H. O. (2019, 8.mars). Hvordan skal du styrke de praktisk-estetiske fagene, Sanner? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2019/februar/hvordan-skal-du-styrke-de-praktisk-estetiske-fagene-sanner/>

Rosa, H. (2017). Dynamic stabilization, the Triple A. Approach to the good life, and the resonance conception. *Questions de communication*, 31, 437-456. <https://doi.org/10.4000/questions-decommunication.11228>

Sæverot, A. M. (2020). *Bilde og pedagogikk: En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder*. [Doktorgrad, Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/1956/22512>

Smestad, B. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengproduksjon 2012/13. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 140–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-08>

Spurkeland, M. (2017). *Klassen. Fortellinger fra et skoleår*. Cappelen.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies* 29(2), 103–114.

Ulvik, M. & Halvorsen, Ø. W. (2024). Bruk av estetiske virkemidler i undervisningen – et bidrag til en mer interessant skole. I A. M. Sæverot, H. Sæverot, Ulvik, M. & A. G. S. Antun (Red.). *Uttrykk som gjør inntrykk. Læring for estetisk dannelse* (s.124 – 141). Universitetsforlaget.

Ulvik, M. (2020). Introducing aesthetical values to education, *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00034>

Ulvik, M., Kvam, E. K. & Eide, L. (2021). School Experiences that Make an Impression. A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1327-1340. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>

Willbergh, I. (2015) The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung, *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354, <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>

Zinkernagel, H. (2023). Æstetik i naturfag – en vej til mere omsorg for naturen. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (4), 20.
<https://doi.org/10.7146/mona.v2023i4.141892>

Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: berøringer med verden, *Bedre Skole*, 4, 10–15.

Østern, T.P. & Irgens, E.J. (2015). En følelse av berøring. Ledelse for læring i estetisk perspektiv. I A. B. Emstad & E. Angelo (red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 65-83). Cappelen Damm.