

LEKENHET OG IMPROVISASJON I UNDERVISNING MED ESTETISKE UTTRYKKSFORMER PÅ UNGDOMS- TRINNET: DELTAKELSE OG MEDVIRKNING I PRAKSIS

*Hanne Alterhaug, førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt
for lærerutdanning, NTNU*

Med utgangspunkt i begrepene lekenhet og improvisasjon, utforskes i denne artikkelen hvilken betydning arbeid med estetiske uttrykksformer kan ha for ungdomsskoleelevers deltakelse og medvirkning i undervisning. Elevers deltakelse og medvirkning er et overordnet prinsipp i norske læreplaner, men mange elever og lærere er usikre på hva dette prinsippet innebærer i praksis. I artikkelen belyses ungdommers erfaringer med estetiske uttrykksformer gjennom en kvalitativ case-studie basert på tre strategisk utvalgte praksiser i norsk, matematikk og samfunnsfag. I analysen ble de to temaene *Å være til stede her og nå* og *Å leke med de muligheter som finnes* identifisert som vesentlige aspekter ved elevenes deltakelse og medvirkning når de arbeider med estetiske uttrykksformer i undervisning. Undersøkelsen bidrar med konkrete eksempler på hvordan estetiske uttrykksformer kan fremme elevers deltakelse og medvirkning i det faglige arbeidet.

“ Selv om lek og lekenhet gjerne assosieres med de yngste barna, er det ikke slik at lek kan avgrenses til spesifikke aldersgrupper.

INNLEDNING

Med utgangspunkt i John Deweys (1910/1933) begrep *playfulness*, som her oversettes til *lekenhet*, og fenomenet *jazzimprovisasjon* (Alterhaug, 2016), utforsker jeg i denne artikkelen hvilken betydning arbeid med estetiske uttrykksformer kan ha for elevers deltakelse og medvirkning i undervisningen. Artikkelen tar utgangspunkt i mitt doktorgradsarbeid om norske elevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i norsk, matematikk og samfunnsfag på ungdomstrinnet (Alterhaug, 2025). Estetiske uttrykksformer er et begrep som i denne sammenhengen anvendes om aktiviteter der elevene kan erfare et faglig innhold gjennom sansemessig variasjon, at de kan bruke fantasi og forestillingsevne i møte med et faglig innhold, at de kan oppleve og tolke ulike formuttrykk, og at de selv kan eksperimentere med og skape egne formuttrykk. Eksempler på estetiske uttrykksformer i undervisning kan være å utforske et faglig innhold gjennom ulike kunstuttrykk, å uttrykke seg i musikalsk samspill, at elevene selv komponerer musikk, skaper en film eller dramatiserer et faglig innhold. Aspekter som ikke er utforsket i avhandlingen, men som resonerer med mitt datamateriale, er betydningen av det *lekende* og *improvisatoriske* elementet som er til stede ved ungdommenes arbeid med estetiske uttrykksformer. I det lekende og improvisatoriske elementet ligger det at opplevelse og arbeid med estetiske uttrykksformer gir elever anledning til å utforske ulike tolkninger, prøve ut ulike løsninger underveis, og ta avgjørelser som ikke er styrt av fastlåste regler, men som er basert på utforskning og utprøving av hva elevene anser som best for å løse en gitt utfordring (Eisner, 2004).

Selv om lek og lekenhet gjerne assosieres med de yngste barna, er det ikke slik at lek kan avgrenses til spesifikke aldersgrupper. Lek kan derimot ha forskjellige former i ulike deler av livet, og av den grunn kan lek i andre faser av livet enn blant de yngste barna også være utfordrende å få øye på (Øksnes, 2018). Det finnes forskning på *ungdom* og lek (se for eksempel Everhart, 1987; Øksnes, 2018), men det synes å være atskillig mer forskning og litteratur som handler om *barn* og lek (se for eksempel Becher & Håøy, 2022; Møller et al., 2018; Sahlberg & Doyle, 2019; Schanke & Øksnes, 2022). Når det gjelder litteratur og forskning om improvisasjon innenfor det pedagogisk-filosofiske feltet, er det et omdreiningspunkt å belyse hvordan improvisasjon fra musikalske sammenhenger kan overføres til, og anvendes i, andre kontekster, blant annet skole og utdanning (Alterhaug, 2016; Dagsland et al., 2020; Lewis & Piekut, 2016; Moltubak, 2020; Werler, 2015). Improvisasjon innen musikk viser til ulike tradisjoner og forskjellige uttrykksmåter. Blant de ulike tradisjonene regnes den afrikansk-amerikanske jazztradisjonen å ha improvisasjon som et særtrekk, der kollektiv samhandling og personlig uttrykk utfoldet i sanntid er sentrale karakteristika. Med utgangspunkt i tidligere

forskning og litteratur om både lek og jazzimprovisasjon, vil begrepene lekenhet og jazzimprovisasjon redegjøres nærmere for i teoridelen.

At elevene skal få erfaringer med deltakelse og medvirkning i skolen, er et overordnet prinsipp i norske læreplaner, og handler blant annet om at elevene «[...] skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning [...] i det daglige arbeidet i fagene [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, u.s.). Imidlertid er det uklart for mange elever og lærere hva deltakelse og medvirkning innebærer i den praktiske undervisningen (Jones & Dehlin, 2025). Mot denne bakgrunnen vil jeg derfor utforske datamaterialet mitt på nytt, med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilken betydning kan lekenhet og improvisasjon i arbeid med estetiske uttrykksformer ha for elevers deltakelse og medvirkning i det faglige arbeidet på ungdomstrinnet?*

Deltakelse og medvirkning forstås her i tråd med Deweys (1938/1974, 1916/2005) syn på *utdanning som demokrati*. Undervisning oppfattes av Dewey som en dialogisk prosess, hvor elevene deltar i felles, samskapende prosesser der de både blir lyttet til, og lytter til andre. Deltakelse og medvirkning i utdanningssammenheng handler slik om ulike former for kommunikasjon mellom mennesker i et fellesskap som bygger på gjensidig respekt, der man utveksler ideer, responderer på kritikk og deler erfaringer (Pring, 2007). Innenfor det kunstfag-didaktiske feltet finnes det flere undersøkelser som viser at barn og unges møter med kunst fremmer elevers deltakelse og medvirkning, blant annet fordi kunsten er åpen for ulike tolkninger og løsninger (se for eksempel Illeris, 2009; Junttila, 2020; Kalsnes, 2005; Skrege-lid, 2019, 2022). Hensikten med min artikkel er å nyansere tidligere forskning på hvordan kunst og estetiske uttrykksformer kan fremme deltakelse og medvirkning i det faglige arbeidet ved å spesifikt sette søkelyset på lekenhet og improvisasjon i det faglige arbeidet, uavhengig av det fag det undervises i.

Ved å foreta en re-analyse av datamateriale fra avhandlingen min, som i herværende undersøkelse består av observasjonsnotater, video-opptak og intervju med ungdommer, har jeg søkt etter å finne flere nyanser og andre forståelser av arbeid med estetiske uttrykksformer på ungdomstrinnet enn de som er utforsket i mitt doktorgradsarbeid. For å utforske flere nyanser og forståelser, vender jeg meg mot teoretiske perspektiver på lekenhet og jazzimprovisasjon, noe jeg vil redegjøre nærmere for i det følgende.

“ Ved å akseptere det som dukker opp, og å anvende det uventede på en kreativ måte, vil ikke resultatet være klart før spillingen er over.

LEKENHET OG JAZZIMPROVISASJON – TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jazzmusikeren Miles Davis har en gang sammenliknet dyktige jazzmusikere med lekende barn (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 61), og nettopp fellestrekkene mellom *jazzimprovisasjon* (Alterhaug, 2006, 2016; Sommerro & Steinsholt, 2006) og *lekenhet* (Dewey, 1910/1933), er utgangspunktet for å skrive frem en ny forståelsesramme som resonerer med mitt datamateriale. For Dewey handler lekenhet om å ha en *lekende innstilling* i en aktivitet. En lekende innstilling er for ham en bevissthetsholdning som er et uttrykk for frihet, der man i undersøkende og eksperimentelt arbeid kan utforske potensielle muligheter og begrensninger i arbeidet. Deweys beskrivelse av lekenhet kan forstås som en vesentlig ingrediens i jazzmusikerens *improvisasjon*. Sammenligningen handler om at den improviserte jazzmusikken er åpen og spontan, og at musikerne må være årvåkne og beredte for å respondere på alle former for innspill fra de andre, og hele tiden være klare for å spontant skape det som skal skje videre. Ved å akseptere det som dukker opp, og å anvende det uventede på en kreativ måte, vil ikke resultatet være klart før spillingen er over (Alterhaug, 2016). Denne unike og uforutsigbare musikk situasjonen krever altså årvåkenhet og en mental holdning som er klar for å håndtere det uventede, og anvende dette som et incitament til videre utforskning. Ikke minst krever det at musikerne ikke er redde for å gjøre «feil», men at man gjennom øving og erfaring har bygd seg opp et rikt nok repertoar til å evne å snu om på en situasjon som ikke nødvendigvis ble som forventet.

Jazzimprovisasjon handler nettopp om å ha en leken innstilling i Deweys forstand, der man utforsker de mulighetene som finnes, samtidig som mulighetene realiseres i det musikalske samspillet i sanntid. Å improvisere handler blant annet om å skape noe som er «ikke før sett» (Alterhaug, 2006, s. 80). At noe ikke er sett eller hørt før, betyr imidlertid ikke at den som improviserer mangler kunnskap, kompetanse og ferdigheter. Tvert imot krever god musikalsk improvisasjon «[...] en inngående kunnskap og erfaring med harmoniske, melodiske, rytmiske og klanglige elementer pluss vilje og motivasjon for å gå inn i risikofylte improvisasjoner» (Alterhaug, 2006, s. 88). Med andre ord handler improvisasjon nettopp om å ha kunnskap, kompetanse og ferdigheter som er tilstrekkelige til at man våger å skape og finne opp nye og usedvanlige måter å spille på innenfor visse rammer (Steinsholt & Sommerro, 2006). Barn i lek eksperimenterer, og er kontinuerlig kreative; de leker med de muligheter som finnes. Om det gjøres «feil» er ikke dette noe som jazzmusikere eller barn stopper opp og analyserer, men «feil» er noe de tvert imot kan utvikle på en slik måte at det fremstår som noe nytt og spennende (Steinsholt & Øksnes, 2003).

Det lekende og improvisatoriske elementet har også det til felles at det handler om «kunsten å fange øyeblikket» (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 56). På samme måte som at man i lekende aktivitet har oppmerksomheten rettet mot øyeblikkets her og nå, er musikalsk improvisasjon et fenomen som finner sted i sanntid (Alterhaug, 2016, s. 31), i det øyeblikket det skjer. Kunsten å fange øyeblikket handler om øyeblikkets lek som oppstår i situasjoner der barn – og her vil jeg tilføye ungdom – lar seg bli lekt med av verden samtidig som de leker seg med den. Med Gadamer (1960/2012) kan en si at det sentrale for leken er å være åpen og involvere seg i den på en slik måte at man lar seg oppsluke av det som skjer, og henses i en tilstand der man glemmer tid og sted, og til og med seg selv. Når man deltar fullt og helt i leken, blir deltakelsen i seg selv en indre del av en hendelse som ingen lenger bestemmer over, da hendelsen skjer ut fra egne regler og ordninger. Dermed vet man heller ikke helt hva som skjer, eller hvor leken ender. Leken er på denne måten et fenomen som ikke kan kontrolleres, men som har et improviserende element ved seg.

I motsetning til det å fastsette detaljerte, forhåndsbestemte mål for undervisningen, kan det lekende og improvisatoriske elementet ved arbeid med estetiske uttrykksformer forstås ut fra at det eksisterer en form for spenning mellom struktur og frihet i aktiviteten (Sawyer, 2011). I mellomrommet mellom struktur og frihet kan det oppstå et annet rom, der det er muligheter for interaksjon og dialogisk aktivitet, men også muligheter for at noe faller sammen eller ikke fungerer. Både improvisasjon og lek kan stå i fare for å *idylliseres* (Alterhaug, 2016; Øksnes, 2019). Beskrivelser av improvisasjoner handler gjerne om gylne øyeblikk, der musikerne kommer inn i en flytsone (Csikszentmihalyi, 2008), men improvisasjonsøyeblikk kan også handle om å erfare skuffelser, mangle selvtillit og å faktisk være redd for å gjøre feil. Lek på sin side, forstås ofte som en velordnet prosess, men som lekforskeren Brian Sutton-Smith (1997) påpeker, må det også erkjennes at lek noen ganger handler om forvirring, om å tape og vinne, og rett og slett om tull og tøys.

Nettopp det å forstå lek og lekenhet også som en form for motstand i skolekulturen, har gitt fruktbare analytiske perspektiver på mitt datamateriale. Den amerikanske ungdomsforskeren Robert B. Everhart (1987, s. 179) anvender begrepet «goofing off» for å beskrive det han kaller tilfeldige og til dels ustrukturerte lekende aktiviteter som ungdommer bruker tid på i klasserommet. Slike aktiviteter kan være å skyte med gummistrikk eller kaste kritt – i det hele tatt aktiviteter som er noe annet enn det lærere forventer at elever skal bedrive. Everhart tolker det slik at «goofing off», fra ungdommenes perspektiv, handler om en utforskning av og forhandling om maktposisjoner i skolen som institusjon gjennom ulovlig lek som en slags motstand

“ Målet er ikke å ødelegge eller å erstatte den offentlige autoriteten, men å utfylle den og forhandle om makten.

mot et erfart hierarki i skolen. Med referanse til Everhart, har også lekforsker Maria Øksnes (2018, s. 222) i sin forskning rettet blikket mot det hun kaller «ungdoms lekne motstand i skolen». Hun viser i sin undersøkelse hvordan denne lekne motstanden blant annet kan forstås som en dialog der ungdom kan være ungdom og selv tolke mening inn i det som skjer, uten å være fastlåst i konvensjoner. Målet er ikke å ødelegge eller å erstatte den offentlige autoriteten, men å utfylle den og forhandle om makten. Et sentralt aspekt ved denne lekende motstanden, er at ungdommene ikke bare er passive mottakere av voksensamfunnets verdier og normer, men at de selv iscenesetter sine egne skoleliv. Ungdom kan slik også sies å improvisere når de utfordrer hierarkiske strukturer på fantasifulle, kreative og lekende måter.

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er presentert her, undersøker jeg i re-analysen av datamaterialet fra avhandlingen min hvordan det lekende og improvisatoriske elementet ved arbeid med estetiske uttrykksformer kan forstås som deltakelse og medvirkning i det faglige arbeidet. Før jeg presenterer re-analysen av datamaterialet mitt i lys av det teoretiske rammeverket, redegjør jeg for de metodologiske overveielsene som ligger til grunn for undersøkelsen.

METODOLOGI

Som mangeårig lærer i ungdomsskolen selv, hadde jeg erfaring med at undervisning med estetiske uttrykksformer var noe som ofte fenget elevene på tvers av deres ulike evner, interesser og bakgrunn. Da jeg gikk i gang med arbeidet med avhandlingen, var drivkraften min å undersøke de prosessene som finner sted i klasserom der estetiske uttrykksformer anvendes i det faglige arbeidet. For å komme tett på deltakernes erfaringer, gjennomførte jeg en kvalitativ case-studie (Creswell & Poth, 2018), basert på tre strategisk utvalgte (Flyvbjerg, 1991) undervisningspraksiser med estetiske uttrykksformer i norsk, matematikk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. Elevene var da 15-16 år gamle. Datamaterialet som ligger til grunn for denne artikkelen består som nevnt av observasjonsnotater og video-opptak fra undervisningen, og i tillegg av kvalitative dybdeintervju med 28 av de til sammen 159 deltakende elevene. For en mer detaljert beskrivelse av undervisningsoppleggene og de metodologiske og etiske refleksjonene som ligger til grunn for undersøkelsen, henviser jeg til metodekapitlet i avhandlingen (Alterhaug, 2025, s. 60–85).

Fremgangsmåten for re-analysen av datamaterialet er på samme måte som i avhandlingen gjennomført i tråd med hermeneutisk praksis (Gadamer, 1960/2012). Hermeneutikk involverer, ifølge Moules med flere (2015), å besvare spørsmål som kunne blitt besvart annerledes

med andre fortolkninger. I praksis betyr dette at for å finne nye fortolkninger av ungdommenes arbeid med estetiske uttrykksformer, satte jeg meg inn i teorier om lekenhet og improvisasjon. Deretter gikk jeg gjennom hele datamaterialet på nytt. Jeg merket meg de situasjonene og utsagnene som kunne forstås som uttrykk for deltakelse og medvirkning ut fra de nye perspektivene, for eksempel en sekvens der ungdommene hadde en gruppediskusjon rundt tolkningen av et maleri fra 1. verdenskrig. Denne gruppeprosessen kan forstås som et uttrykk for at det lekende og improvisatoriske elementet ved arbeidet ga elevene mulighet til å gå i dialog med det faglige innholdet fordi maleriet var åpent for ulike tolkninger, slik at ungdommene kunne komme med egne innspill ut fra sine forutsetninger, og samtidig lytte til hverandres innspill. Ut fra teori om lekenhet og improvisasjon, kategoriserte jeg eksemplet som *Å leke med de muligheter som finnes*, noe som vil utdypes nærmere i presentasjonen av re-analysen. Jeg vil karakterisere analyseprosessen som en hermeneutisk hit-og-dit-bevegelse (Gadamer, 1960/2012) mellom teori og datamateriale, der jeg ut fra de nye teoretiske perspektivene la merke til andre måter å fortolke datamaterialet mitt på enn under arbeidet med avhandlingen.

PRESENTASJON AV ANALYSER

I det følgende vil jeg presentere de to temaene som er utviklet gjennom analysearbeidet i re-analysen, og knytte det empiriske materialet til det teoretiske rammeverket for studien. De to temaene som er utviklet er *Å være til stede her og nå* og *Å leke med de muligheter som finnes*.

Å være til stede her og nå

Et slående trekk ved ungdommenes deltakelse i arbeid med estetiske uttrykksformer, var at oppmerksomheten syntes å være på selve opplevelsesøyeblikket i her og nå-situasjonen (Alterhaug, 2021; Willbergh, 2008). Et eksempel på dette er hentet fra et video-opptak fra prosessen, der elevene selv skulle skape et estetisk uttrykk fra 1. verdenskrig i samfunnsfag på 9. trinn. Da jeg gikk bort til en gruppe som arbeidet engasjert med å bygge en modell av skyttergravene, henvendte den ene eleven seg spontant mot meg og utbrøt engasjert: «Er du klar over hvor jævlig det var å ligge nedi de gravene der, eller? Liksom, lukta var jo kjempe-ille, og det lå jo lik over alt, og rotter var det også!» Elevens spontane utbrudd kan tolkes som et uttrykk for en følelsesmessig involvering i det faglige innholdet, der eleven midlertidig trer ut av sin rolle som elev og henvender seg direkte til forskeren. Med Gadamer (1960/2012) kan dette forstås som et øyeblikk der eleven blir *lekt med* av aktiviteten – en tilstand der tid og sted opphører. Jeg tolket elevens og gruppens engasjerte deltakelse i aktiviteten som et resultat av at gruppen fikk mulighet til å gå løs på oppgaven med en *lekende innstilling* (Dewey, 1910/1933) til arbeidet.

“ I likhet med improviserende musikere, utsettes også elevene for spenning og usikkerhet når de må løse oppgaver uten at det finnes kun ett riktig svar.

Ifølge Dewey er en lekende innstilling et uttrykk for frihet, der man i undersøkende og eksperimentelt arbeid kan utforske potensielle muligheter og begrensninger i arbeidet. Her må det understrekes at begrepet lekenhet anvendes om selve *arbeidsprosessen*, og ikke det *faglige innholdet* fra 1. verdenskrig. I spennet mellom struktur, som i dette tilfellet var at de skulle fremstille lidelsene fra skyttergravene, og improvisasjon, som handlet om at de ut fra denne strukturen måtte komme frem til det de mente var den beste løsningen der og da, var det rom for en lekende innstilling i arbeidsprosessen. Det improviserende elementet i oppgaven med å skape et estetisk uttrykk fra 1. verdenskrig handler om at elevene, ut fra den kunnskapen de på forhånd hadde ervervet seg om krigen, ble gitt frihet til å respondere kreativt på de impulsene inntrykkene fra 1. verdenskrig ga dem. På samme måte som improviserende jazzmusikere må respondere på de innspill medmusikerne initierer (Alterhaug, 2006, 2016), måtte elevene i denne oppgaven løse oppgaven ved lekende, improviserende utforskning, noe som også er krevende, slik denne eleven også uttrykker det: «Ja, jeg ble jo litt usikker på ... Er det her bra nok, liksom?» I likhet med improviserende musikere, utsettes også elevene for spenning og usikkerhet når de må løse oppgaver uten at det finnes kun ett riktig svar. Elevens uttrykte usikkerhet kan tolkes som en respons på det åpne og uforutsigbare ved improvisatorisk arbeid. I tråd med Sawyer (2011) kan usikkerheten forstås som en spenning mellom struktur og frihet, fordi eleven må navigere uten klare fasitsvar. Det kan dog tenkes at nettopp den spenningen og usikkerheten som oppstår i situasjoner der man ikke kan følge faste prosedyrer, også skaper et sterkere følelsesmessig nærvær i øyeblikket. En av elevene forklarer opplevelsen med å skape et estetisk uttrykk fra 1. verdenskrig som at det «[...] får en ekstra dimensjon. Ja, i stedet for å bare gjenfortelle det du har lest, så blir det mye mer følelser i det». At eleven trekker frem at det blir mer følelser kan forstås som at det å sette seg selv på spill og kjenne på spenning og usikkerhet også bidrar til en sterk tilstedeværelse i øyeblikkets her og nå. Nettopp tilstedeværelsen i øyeblikket som kunne erfares i elevenes arbeid med de estetiske uttrykksformene, kan tolkes som et uttrykk for en involverende deltakelse i det faglige arbeidet. Å leke, eksperimentere og improvisere i form av å fantasere og skape noe nytt, er aktiviteter der oppmerksomheten er rettet mot øyeblikkets her og nå, på samme måte som i musikalsk improvisasjon. Ungdommene syntes å ha evne til, og glede av, å involvere seg med en lekende innstilling i improviserende aktiviteter, slik denne eleven forteller om fra dramatiseringen av Peer Gynt:

Når det er gøy, så får du så mye mer ut av timen, og da vil du mer også! Det var gøy å dramatisere Bukkerittet. I vanlige timer må jeg finne noe annet enn at det er gøy for å få motivasjon – for eksempel tenke på karakteren og sånne ting. Men når det er gøy, så gjør du det bare fordi du synes det er gøy!

Selv om det ikke nødvendigvis er et mål at alle skolens aktiviteter skal være gøy, kan elevens utsagn tolkes i lys av at elevene syntes å makte å fange øyeblikket der og da, og at det lekende og improvisatoriske elementet ved dramatiseringene skapte et rom for involverende deltakelse i det faglige arbeidet.

Muligheten for ungdommene til å improvisere i skolesammenheng forutsetter at det legges til rette for at elevene kan være kreative, noe som er karakteristisk blant annet for arbeid med estetiske uttrykksformer. Slik jeg tolker mitt datamateriale, er det flere eksempler på at når elevene får anledning til å arbeide med estetiske uttrykksformer i undervisningen, er det mange av dem – dog ikke alle, som også våger å ta sjansen på å leke med de mulighetene som finnes.

Å leke med de muligheter som finnes

I mitt datamateriale er det mange eksempler på at elevene griper fatt i de mulighetene som finnes til å komme med ideer og innspill til tolkninger av ulike estetiske uttrykk, og også til hvordan de selv kan skape ulike estetiske uttrykksformer i arbeidet med fagene. Elevenes innspill og tolkninger handler om at de får mulighet til å påvirke de prosessene de deltar i, og at de blir lyttet til, noe som kan forstås som vesentlige komponenter i det å få erfaring med å ha medvirkning i det faglige arbeidet (Dewey, 1916/2005). Samfunnsfaglæreren poengterte for eksempel til meg underveis da jeg observerte opplegget *Kunst under krigen*, der elevene skulle tolke ulike estetiske uttrykk, at hun ble overrasket over hvordan noen av de elevene som vanligvis ikke tok ordet i tradisjonelle fagsamtaler i klassen, trådte frem og kom med innspill og kunnskap som brakte gruppens arbeid konstruktivt videre. Slik jeg tolket elevenes gruppeprosesser, våget flere av elevene å sette seg selv på spill fordi det ikke lå en forventning der om å finne et spesifikt «riktig» svar på oppgaven. I stedet ga de estetiske uttrykksformenenes åpenhet for ulike typer tolkninger elevene anledning til å leke med nye tolkningsmuligheter, basert på den underliggende strukturen, som handlet om å anvende den kunnskapen de hadde om hendelsene fra 1. verdenskrig. På samme måte som når jazzmusikere improviserer (Alterhaug, 2016), var de andre elevene på gruppen årvåkne og beredte til å respondere på hverandres utspill underveis i prosessen. De lekende og improvisatoriske elementene førte til at prosessene tok en form som ikke på forhånd kunne planlegges, men som kan forstås som en impuls til å våge å sette seg selv på spill fordi det var rom for flere løsninger, og muligheter for å spille videre på de tolkningene som ble introdusert underveis.

“ I hans egen prosess- beskrivelse dokumenterte han gjennom ulike skisser og tekst fra arbeidet underveis hvordan han hadde prøvd seg frem med ulike materialer og motiver.

I tillegg til slike kollektive, lekende improvisasjonsøyeblikk der ungdommene spontant spilte videre på hverandres innspill, som også ble observert under dramatiseringene av Peer Gynt og da ungdommene skulle finne sammenhenger mellom matematikk og kunst i utsmykningen av det mauriske byggverket Alhambra i Spania, finnes det også eksempler på det jeg vil kalle individuelle øyeblikk av lekenhet og improvisasjon i datamaterialet. Da elevene arbeidet med sine selvvalgte estetiske uttrykk fra 1. verdenskrig, var det noen få elever som arbeidet alene, blant annet en elev som valgte å tegne en soldat i aktiv kamp. Dette var for øvrig også en elev som ifølge læreren deltok i liten grad i tradisjonell undervisning, men som til lærerens overraskelse sto frem som en sterk faglig kapasitet i klasserommet når han fikk anledning til å tegne det faglige innholdet (Alterhaug, 2025).

Her kunne eleven leke seg med de mulighetene som fantes til å utforske ulike formaspekter ved fremstilling av krigen, noe som bidro til at han fremsto som en sterkt involvert deltaker i undervisningen. I hans egen prosessbeskrivelse dokumenterte han gjennom ulike skisser og tekst fra arbeidet underveis hvordan han hadde prøvd seg frem med ulike materialer og motiver – og hvordan de ulike materialene og motivene bidro til ulike kvaliteter ved fremstillingene av krigen. Arbeidet hans kan på denne måten forstås som en lek med de mulighetene som fantes, der han igjennom en lekende, utforskende og improviserende tilnærming til slutt landet på det materialet og det motivet han fant mest fruktbart. Samspillet mellom skissene og teksten med refleksjoner underveis i tegneprosessen, kan forstås en prosess der han, på samme måte som jazzmusikere som improviserer, anvendte sin kunnskap om 1. verdenskrig, om tegne- og materialteknikk og sin kunnskap om fargebruk, til å lande på det som til slutt ble resultatet, nemlig en kulltegning av en soldat i kamp. På denne måten kan han forstås som en aktiv deltaker i undervisningen, der han fikk mulighet til medvirkning gjennom å gå i dialog med form og innhold i det faglige arbeidet.

Selv om de eksemplene som er trukket frem så langt handler om de gangene det lekende og improvisatoriske elementet ved arbeid med estetiske uttrykksformer trolig kan plasseres i kategorien idyllisering av lek og improvisasjon, finnes det også eksempler på en type lekenhet som muligens kan sorteres under det Sutton-Smith (1997) kaller *tull og tøys*, eller det Everhart (1987) kaller «goofing off». Et eksempel er hentet fra samfunnsfagprosjektet, der elevene skulle skape sine egne estetiske uttrykk fra 1. verdenskrig. I planleggingen av prosjektet var det tre elever som ønsket å lage en flymodell fra 1. verdenskrig ved å benytte kondomer som materiale «[...] fordi det ser litt kult ut, så vi vil bare lage det sånn», som elevene selv lattermildt formulerte det. Elevenes valg av kondomer som materiale kan tolkes som en form

for lekende motstand (Øksnes, 2018), der de leker og improviserer med materialer for å utfordre lærerens forventninger. I lys av Everharts (1987) begrep «goofing off» kan utfordringen forstås som en ungdommelig strategi for å skape rom for egen deltakelse – ikke ved å avvise undervisningen, men ved å omforme den. Å introdusere kondomer som et arbeidsmateriale i dette skoleprosjektet kan slik forstås som en forhandling om makt i klasserommet, der elevene selv på en lekende måte utforsker og iscenesetter sine skoleliv ved å utfordre det de oppfatter som ønskelig fra lærerens side. Denne lekne motstanden kan også tolkes som en form for deltakelse i undervisningen, der de innenfor undervisningens rammer, men på sine egne premisser, medvirker i undervisningsprosessen. Eksemplet viser at det lekne og improviserende elementet i arbeid med estetiske uttrykksformer også medfører en risiko for at prosjektet kan falle sammen eller at det ikke nødvendigvis ender på en måte som læreren hadde sett for seg. Det vesentlige med slike situasjoner er hvordan de illustrerer at rommet for medvirkning og deltakelse utvides når elevene gis mulighet til å delta i det faglige arbeidet med en lekende og improviserende tilnærming i undervisningen.

OPPSUMMERENDE DRØFTING

Problemstillingen for denne artikkelen var *Hvilken betydning kan lekenhet og improvisasjon i arbeid med estetiske uttrykksformer ha for elevers deltakelse og medvirkning i det faglige arbeidet på ungdomstrinnet?* I lys av teorier om lekenhet og jazzimprovisasjon, er det to tema som er fremtredende i datamaterialet. Det ene er *Å være til stede her og nå*, og det andre er *Å leke med de muligheter som finnes*. Begge temaene bygger på at elevene gis muligheter for å være kreative og anvende fantasi i undervisningen. Kreativitet er dog ikke unikt for kunstnerisk eller estetisk aktivitet, men arbeid med kunst og estetiske uttrykksformer fordrer i særlig grad fantasi, forestillingsevne og kreativ utfoldelse (Garrett & MacGill, 2021). Å legge til rette for at ungdommene kan være kreative i undervisningen, innebærer at det åpnes opp for prosesser der utfallet ikke kan bestemmes på forhånd, men der elevene og lærerne må være åpne for det som skjer i øyeblikket, og være klare til å respondere på de innspill som måtte komme. I det følgende vil resultatene drøftes i lys av prinsippet om at norske elever skal få erfaring med reell deltakelse og medvirkning i undervisningen.

Å være til stede her og nå handler om at da elevene fikk mulighet til å leke, eksperimentere og improvisere med estetiske uttrykksformer relatert til et faglig innhold, fremsto de som dypt engasjerte i øyeblikkets her og nå. Arbeidet med de estetiske uttrykksformene skapte på denne måten et rom for dyp deltakelse, engasjert innlevelse og involvering i aktivitetene. *Å være til stede her og nå* kan forstås som en motsetning til opplevelsen av å være frakoblet fra undervisningen.

“ Pedagogen Angela Marx Åberg hevder at altfor mye av det som skjer i skolen bidrar til at elevene i mange tilfeller handler på autopilot, uten å kjenne delaktighet i aktivitetene.

Pedagogen Angela Marx Åberg (2022) hevder at altfor mye av det som skjer i skolen bidrar til at elevene i mange tilfeller handler på autopilot, uten å kjenne delaktighet i aktivitetene. Med Deweys (1938/1974, 1916/2005) syn på undervisning som en dialogisk prosess, vil jeg argumentere for at de lekende og improvisatoriske aspektene ved estetiske uttrykksformer nettopp gir elevene opplevelsen av delaktighet i skolearbeidet, uttrykt som en sterk tilstedeværelse her og nå.

På samme måte vil jeg si at det å få rom til *Å leke med de mulighetene som finnes* gjennom lekende og improvisatorisk aktivitet i det faglige arbeidet, er noe som ut fra resultatene i min undersøkelse inviterer elevene inn i en dialog med både det faglige innholdet, medelever og lærere. Når elevene får anledning til å leke, utforske og improvisere med form som er relatert til det faglige innholdet, våger flere av elevene i denne undersøkelsen å sette seg selv på spill gjennom å komme med innspill, og dermed delta i dialogen. Ifølge lærerne gjaldt dette også elever som vanligvis ikke deltok aktivt i andre undervisningsaktiviteter. Selv om dialogen også kan innebære en utprøving av «ikke-skolske» løsninger, slik eksemplet med elevgruppen som ville lage et modellfly av kondomer kanskje viser, så kan det være betydningsfullt i seg selv at elevene på en lekende måte utforsker og iscenesetter sine skoleliv ved å utfordre *tatt-for-gittheter* i skolen. Dette krever at undervisning forstås som en dialogisk prosess (Dewey, (1938/1974, 1916/2005), der man utveksler ideer, responderer på kritikk og deler erfaringer. Dersom vi ønsker at skolen skal være et sted der elevene erfarer at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem – også i det faglige arbeidet, slik det står beskrevet i læreplanene, vil jeg også argumentere for at det å leke med de mulighetene som finnes i det faglige arbeidet er betydningsfullt for elevenes deltakelse og medvirkning i skolen.

Elevenes deltakelse og medvirkning innebærer imidlertid ikke at læreren abdiserer fra klasserommet, men aktualiserer betydningen av å inngå i dialoger med elevene underveis i det faglige arbeidet gjennom å planlegge for det uforutsette i det didaktiske arbeidet. Pedagog Tobias Werler (2015, s. 287) hevder at det uforutsette må betraktes som «[...] produktive pedagogiske øyeblikk som må brukes», blant annet fordi det er i møte det uforutsette at man kan lære seg å håndtere risiko eller mestre usikkerhet. Heri ligger et frigjørende aspekt, påpeker Werler, fordi man lærer å gjøre seg opp en mening som ikke kan forutbestemmes av læreren. Lærerne i min undersøkelse synes selv å håndtere nettopp balansen mellom struktur og improvisasjon i sin yrkesutøvelse når de inkluderer arbeid med estetiske uttrykksformer i sin undervisning. Trolig har dette også sammenheng med at de har lang undervisningserfaring og spesiell interesse

for estetiske uttrykksformer i undervisning. I avhandlingen har jeg diskutert at dette kan være en begrensning ved undersøkelsen, i tillegg til at lærerne har mange andre fellestrekk, som for eksempel at alle arbeidet på samme skole og alle var rundt 50 år. Disse faktorene kan ha hatt betydning for undersøkelsens resultater, noe som follow-up kan svekke undersøkelsens overførbarhet til andre kontekster (Lincoln & Guba, 2000). Undersøkelsens verdi er imidlertid at den synliggjør eksempler på hvordan lekenhet og improvisasjon i arbeid med estetiske uttrykksformer kan forstås som aspekter i realiseringen av idealet om at elever skal få erfaring med deltakelse og medvirkning i praksis i det faglige arbeidet. Selv om lek og lekenhet gjerne assosieres med de yngste barna, viser resultatene fra min undersøkelse at lekenhet i ulike former også verdsettes av ungdommene. Et utgangspunkt for videre forskning, kan være om elevenes trening på å gi uttrykk for sine opplevelser og erfaringer gjennom lekenhet og improvisasjon i undervisning, kan ha betydning for å finne og uttrykke sin egen stemme i demokratiske prosesser også i andre situasjoner.

REFERENCER

- Alterhaug, B. (2016). Jazz, Improvisation and Education. I M. Santi & E. Zorzi (Red.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (s. 29–49). Cambridge Scholars Publishing.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. Om improvisasjon i jazz. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon* (s. 55–78). Damm Forlag.
- 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>
- Alterhaug, H. (2025). *Et meningsfullt ungdomstrinn: En undersøkelse av elevers og læreres erfaringer med estetiske uttrykksformer i norsk, matematikk og samfunnsfag på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3186329/Hanne%20Alterhaug_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse - en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). SagePerennial.
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2020). Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. *Norsklæreren*, 44(3), 52–66. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2825922>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlers' Forlag. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. D.C Heath and Company. (Opprinnelig utgitt 1910)
- Eisner, E. (2004). What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4).
- Everhart, R. B. (1987). Play and the Junior High Adolescent. I J. H. Block & N. R. King (Red.), *School Play* (s. 167–192). Garland Publishing.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskap*. Akademisk forlag.

Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax. (Opprinnelig utgitt 1960)

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>

Illeris, H. (2009). Ungdomar och estetiske opplevelser - att lära med samtida konst. I *Estetiska lärprocesser* (s. 85–101). Studentlitteratur.

Jones, M. A. & Dehlin, E. (2025). Exploring student participation in Norwegian schools. *Improving schools*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1177/13654802251333475>

Junttila, K. (2020). Exercises in intra-acting: A zone of potential: And an exercise about not dropping out. 'Tape yourself to a green chair.'. *Nordic Journal of Art and Research*, 9(1). <https://doi.org/10.7577/information.4083>

Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 289–300. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-05>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Demokrati og medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Lewis, G. & Piekut, B. (2016). *The Oxford handbook of critical improvisation studies*. Oxford University Press.

Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 163–188). Thousand Oaks: Sage Publications.

Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: frigjør superkraften*. Universitetsforlaget.

Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C. & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research. From Philosophy to Practice*. Peter Lang Publishing, Inc.

Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & Rasmussen, C. S. (Red.). (2018). *Leg i skolen*. Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Pring, R. (2007). The Common School. *Journal of philosophy of education*, 41(4), 503–522. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00588.x>

Sahlberg, P. & Doyle, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save our Schools and Help Children Thrive*. Oxford University Press.

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.

Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic studies in education*, 42(4), 361–375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>

Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens: ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm akademisk.

Skregelid, L. (2022). Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 43–68). Cappelen Damm Akademisk.

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Prolog: Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9–21). Damm Forlag.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2), 56–68. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-06>

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. Undervisning og det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2018). Ungdoms lekne motstand i skolen. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, dannelse og fellesskap* (s. 222–240). Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Åberg, A. M. (2022). Autentisitet og lärande erfarenheter. I A. Nordin & M. Uljens (Red.), *Didaktikens språk. Om skolundervisningens mål, innehåll och form* (s. 161–170). Gleerups Utbildning AB.