

TIDSSKRIFT FOR
ÆSTETIK OG PÆDAGOGIK

Temanummer

2025

Temanummer til
Æstetik og pædagogik

Titel:
**Skønhed, sanselighed og undervisning:
Om børn & unges æstetiske erfaringer**

Nøgleord:
**Æstetiske og kunstneriske erfaringer
i undervisningen**

Gæsteredaktør:
Lars Emmerik Damgaard Knudsen
lada@edu.au.dk

INDHOLDSFORTEGNELSE

<i>Introduktion til temanummeret: Æstetisk pædagogik af Lars Emmerik Damgaard Knudsen.</i>	4
<i>Kunsten å la være. Om kunstens og naturens egenverdi af Øivind Varkøy, Solveig Slettahjell & Marte Wulff.</i>	10
<i>Aesthetic Becoming as Becoming of Aesthetics: An Emerging Manifesto for Calling the Tune in Music Education af Peter Bruun & Pam Burnard.</i>	21
<i>Æstetisk resonans som engagement. En undersøgelse af elevers engagement i naturen på et kunstmuseum af Lise Sattrup & Lars Emmerik Damgaard Knudsen.</i>	39
<i>Børns universer på kanten af åbne, kreative og tværæstetiske aktiviteter i fritidsklubber af Lars Dahl Pedersen.</i>	56
<i>Dialogisk didaktik og æstetiske læreprocesser af Finn Holst.</i>	71
<i>Elevers respons på estetiske uttrykksformer i lærerstudenters undervisning af Marit Ulvik.</i>	86
<i>Lekenhet og improvisasjon i undervisning med estetiske uttrykksformer på ungdomstrinnet: Deltakelse og medvirkning i praksis af Hanne Alterhaug.</i>	108
<i>Anmeldelse af Mikkel Snorre Wilms Boysen bog Praksisforskning. En grundbog til pædagoger udgivet på Akademisk Forlag af Mette-Katrine Bistrup.</i>	124
<i>Anmeldelse af Louise Friis og Alice Darvilles bog Rumpædagog - Læringsmiljøer og legezoner af Janni Wynne Frank.</i>	129
<i>Omtale af Eva Gjessings Ph.d.-afhandling Lægger nyere skolearkitektur op til inkluderende pædagogisk praksis? af Bente Nissen Lundsgaard.</i>	132

INTRODUKTION TIL TEMANUMMERET: ÆSTETISK PÆDAGOGIK

Af Lars Emmerik Damgaard Knudsen

“ Man kan socialiseres til at mene, at noget bestemt er rigtigt og godt, men æstetik er ikke blot sandhed eller moral.

Velkommen til dette temanummer *Skønhed, sanselighed og undervisning: Om børn & unges æstetiske erfaringer*, som jeg har fået mulighed for at være gæsteredaktør på. Temanummerets titel slår en tone an, som gennem seks artikler viser en bredde i sammenhænge og modsætninger mellem undervisning og elevers sanselighed og oplevelser af skønhed. Det er imidlertid også en klang, som runger af en større dybde, der handler om æstetiske erfaringer i pædagogikken. Eller sagt med andre ord, at æstetik med inspiration fra Baumgarten har en grundlæggende betydning for at forstå, hvad pædagogik overhovedet er. Med udtrykket 'æstetisk pædagogik' vil jeg her argumentere for, at der er tale om en videnskab, som undersøger æstetikken betydning for pædagogik, undervisning og uddannelse, og at dette perspektiv på pædagogikken er både signifikant og uomgængeligt. Elevers æstetiske erfaringer i undervisningen giver i sig selv anledning til at pege på denne dybde. For hvad stiller man som lærer op med, at elevens æstetiske erfaringer hele tiden sker samtidig med, at man i undervisningen kan have intentioner om at stimulere bestemte æstetiske erfaringer?

Dette dilemma eller paradoks for den æstetiske pædagogik ligger i, at æstetiske erfaringer (fx i modsætning til logiske slutninger) er brede og dunkle, fordi de indeholder en fantasi, kreativitet og åbenhed overfor det, som ikke nødvendigvis er defineret endnu. Æstetisk pædagogik taler tilsyneladende lige ned i det klassiske pædagogiske paradoks, dvs. at man ikke kan opdrage til frihed gennem ufrihed. Og ja, det er også i den æstetiske pædagogik en relevant tematik, men i modsætning til det pædagogiske paradoks, så unddrager den æstetiske erfaring sig ufriheden. Den æstetiske erfaring kan ikke gøres ufri. Jo, man kan opdrages og disciplineres til at synes noget bestemt er smukt og eftertragteligt, men æstetik er ikke blot skønhed. Og ja, man kan socialiseres til at mene, at noget bestemt er rigtigt og godt, men æstetik er ikke blot sandhed eller moral. For den æstetiske erfaring overskrider disse strukturer og magtforhold ikke ved at være bedre og mere rigtig men ved at være mere grundlæggende. Den æstetiske erfaring af naturen, kunstværket eller hverdagstingen indeholder noget ubestemt, underfundigt og ufærdigt, som ingen på forhånd kan bestemme alle kvaliteterne ved, fordi de altid vil kunne ses i et nyt lys, opleves på ny og fortolkes på en ny måde. Den samme solplet, den samme vise, den samme Magretheskål kan træde frem på nye måder for os. Det kan være gennem nye kontekster, nye fællesskaber, nye erfaringer, nye begreber og metoder, og nye?

'Det nye' er i sig selv en del af den æstetiske erfaring. Ikke, fordi man altid ser noget nyt ved Magretheskålen eller altid bruger den på nye måder men, fordi den æstetiske erfaring af en genstand foregår i en tidslighed og stedslighed, som aldrig er den samme. Således forandres genstandens fremtrædelsesformer, fordi både vi selv og omstændighederne gør det. Vi bliver ældre, klogere/dummere, og vi erfarer

“ Hvordan forholder man sig i den æstetiske pædagogik til, at æstetiske erfaringer både sker hele tiden for eleven selv, men også være noget bestemt, som man ønsker at give videre?

naturen, kunsten og hverdagsting på måder, som deraf er forandret og ja, netop nye. Man kan fx opleve at være til gammel-elevfest og tænke, at alle ens klassekammerater er, som de var dengang man gik i skole sammen, men det er netop en illusion. For reelt set kan man kun genkende dem fra dengang, fordi forskellene fra dengang og til nu i virkeligheden er slående. Vi ser således hinanden i et nyt lys. Et kvart liv er måske gået. Der er noget ved min tidligere klassekammerat, som jeg ikke forstod dengang. Han kunne blive far. Han kunne blive selvsikker. Måden, som han taler på, vægten af hans ord, rytmen i hans tale afslører det. Der er sket noget nyt. Det er min æstetiske erfaring af samtalen med ham og at se og fornemme hans kropslighed, som bringer det på bordet. Jeg genkender ham, men jeg forundres også over, hvad jeg nu oplever. Denne nu lidt bredere karakteristik af min klassekammerat viser, hvilken grundlæggende dunkelhed og derved potentiale for nye fortolkninger, der hele tiden har ligget i ham, i mig og mellem os.

Så, hvis vi vender tilbage til de indledende spørgsmål, hvordan forholder man sig i den æstetiske pædagogik til, at æstetiske erfaringer både sker hele tiden for eleven selv, men også være noget bestemt, som man ønsker at give videre? Vi kan genkalde os Klafkis skelnen mellem material, formal og kategorial dannelse, og det giver for så vidt udmærkede svar. Æstetiske pædagogiske erfaringer er imidlertid ikke en del af et paradoks mellem elev- kontra lærer/indholdsstyring men et grundlæggende perspektiv på, hvad pædagogik og didaktik overhovedet er. Så vi kan også begynde et andet sted ved at formulere spørgsmålet som en mulighed. Dvs. som en mulighed af, at æstetik er et så omfattende perspektiv på pædagogikken, at det kan sidestilles med pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi, didaktik og andre videnskaber som bidrager til vores forståelser af pædagogikken.

For hvad betyder æstetik for pædagogik og didaktik? For det første: Æstetik er ikke begrænset til kunst eller de praktisk-musiske fag men er en måde at forstå menneskelige erkendelse og læreprocesser på, som heraf kan findes i alle fag, på alle uddannelser og i alle institutioner. Selvom visse af disse områder er og har været bedre til at anerkende æstetiske erfaringer i undervisningen, så ændrer det ikke på, at æstetiske erfaringer kan findes i alle pædagogiske sammenhænge. For det andet: Æstetik er fantasifuldheden i at undres, nysgerrigheden i at blade videre, kreativiteten i at forestille sig en verden, fordi æstetik handler om at dvæle ved det endnu ikke sagte, det uklare og det som måske kan komme til syne. Man kan også kalde dette for fantasi og kreativitet, men et samlet epistemologisk begreb om dette i en pædagogisk sammenhæng er æstetisk pædagogik. For det tredje:

“ Den æstetiske pædagogik italesætter betydningerne af at få lov til at dvæle ved noget uden skulle noget helt bestemt.

Pædagogiske egenskaber ved æstetiske erfaringer så som motivation, lyst, glæde, undren mv. handler ikke blot elevens proces og udvikling men er udtrykt i natur-, samfunds- og humanvidenskaberne selv gennem de teorier, indsigter og fund, som her er skabt. Dvs. at det forbilledlige ved de skolastiske indholdselementer, som vi som lærere kan ønske at give videre, fra et æstetisk perspektiv, ikke blot kan være teorien eller værket selv men også den undren og fantasifuldhed, som knytter sig til eller var med til at skabe den.

Æstetisk pædagogik kan med andre ord være med til at beskrive noget helt grundlæggende, nemlig, hvordan vi undres og derved endnu bredere; hvordan forandringer i lære- og dannelsesprocesser finder sted for eleven men også i pædagogik, fagforståelse, professionsudvikling, institutionsforandring og videnskabelige nybrud. For den æstetiske pædagogik italesætter betydningerne af at få lov til at dvæle ved noget uden skulle noget helt bestemt, dvs. at veksle mellem at glemme og mindes, at fortabe sig og bide mærke i, at sanse og fantasere, at indrammes af dogmer og tænke helt forfra.

Det har været en fornøjelse at være gæsteredaktør for dette temanummer, og jeg vil nu henlede opmærksomheden til de seks artikler, anmeldelser og omtaler, som dykker ned i den æstetiske pædagogik på flere måder:

I artiklen *Kunsten å la være. Om kunstens og naturens egenverdi* argumenterer Øivind Varkøy, Solveig Slettahjell & Marte Wulff for at forestillingen om kunstopplevelsens egenverdi kan være en vigtig kritisk ide, ikke bare indenfor æstetikken og kunsten, men også i relation til generelle diskussioner af forbrugerkultur. Både det at skabe og udøve kunst som grundlag for en kunstoplevelse, og det at opleve kunst er en mulighed for at ændre perspektiv. Kunstoplevelsens egenverdi kan derfor knyttes til en mentalitet, som er nødvendig for at kunne tage vare på verden.

I artiklen *Aesthetic Becoming as Becoming of Aesthetics: An Emerging Manifesto for Calling the Tune in Music Education* undersøger Peter Bruun & Pam Burnard, hvordan æstetisk erfaring og musikalsk praksis kan forstås som verdensskabelse (world-making), og hvordan begrebet æstetisk tilblivelse kan bidrage til en mere inkluderende og pluralistisk tilgang til musikundervisning.

I artiklen *Æstetisk resonans som engagement. En undersøgelse af elevers engagement i naturen på et kunstmuseum* undersøger Lise Sattrup & Lars Emmerik Damgaard Knudsen, hvordan undervisning i en kunst-udstilling, kan understøtte elevers engagement i naturen. Med begrebet æstetisk resonans beskriver de, hvordan elever kan engageres i naturen, hvis og når de bliver grebet og fortryllet af undervisning og udstilling.

I artiklen *Børns universer på kanten af åbne, kreative og tværæstetiske aktiviteter i fritidsklubber* udforsker Lars Dahl Pedersen børns forskellige måder at deltage på i kreative, kunstneriske og tværæstetiske aktiviteter. Han fokuserer på, hvordan børn og unge gennem kropslige handlinger skaber deres egne æstetiske oplevelser i forskellige kreative rammer, som voksne kunstnere og pædagoger etablerer med fokus på inklusion, ligeværdighed og åbenhed.

I artiklen *Dialogisk didaktik og æstetiske læreprocesser* undersøger Finn Holst læringsperspektivet i dialogbaseret musikdidaktik. Han tager teoretisk udgangspunkt i at forstå undervisningens affordance (hvad den muliggør), hvordan den er enaktiv (hvad der sker gennem handling) og interaktiv (gensidig udvekslende) samt som leg og spil. Og han afslutter artiklen med et forslag til, hvordan et didaktisk design kunne understøtte sådanne læreprocesser.

I artiklen *Elevers respons på æstetiske udtryksformer i lærerstudenters undervisning* analyserer Marit Ulvik om og hvordan æstetiske udtryksformer kan udgøre en modvægt til dagens skole, som mange elever opfatter som kedelig. Hun viser, at eleverne gennem æstetiske udtryksformer får en udvidet forståelse af sig selv, de andre og verden, selvom der også er meget, der kan forstyrre dette udbytte.

I artiklen *Lekenhet og improvisasjon i undervisning med æstetiske udtryksformer på ungdomstrinnet. Deltakelse og medvirkning i praksis* udforsker Hanne Alterhaug, hvilken betydning arbejdet med æstetiske udtryksformer kan have for udskoleelevers deltagelse og medvirkning i undervisning. På baggrund af studier af undervisningen i norsk, matematik og samfundsfag præsenterer Alterhaug konkrete eksempler på, hvordan æstetiske udtryksformer i relation til to temaer 'at være til stede her og nu' og 'at bruge de muligheder, som er', kan fremme elevers deltagelse og medvirkning i det faglige arbejde.

Ud over de seks artikler indeholder temanummeret følgende anmeldelser & omtaler:

En anmeldelse af Mikkel Snorre Wilms Boysen bog *Praksisforskning. En grundbog til pædagoger* udgivet på Akademisk Forlag. Den er anmeldt af Mette-Katrine Bistrup.

En anmeldelse af Louise Friis og Alice Darvilles bog *Rumpædagog – Læringsmiljøer og legezoner*. Udgivet på Forlaget Dafolo. Den er anmeldt af Janni Wynne Frank.

En omtale af Eva Gjessings Ph.d.-afhandling *Lægger nyere skolearkitektur op til inkluderende pædagogisk praksis?* Afhandlingen blev forsvaret 10. juni 2025 på DPU, Aarhus Universitet. Omtalen er skrevet af Bente Nissen Lundsgaard.

KUNSTEN Å LA VÆRE. OM KUNSTENS OG NATURENS EGENVERDI

Øivind Varkøy, professor, Norges musikkhøgskole, Solveig Slettahjell, sanger og førsteamanuensis II, Norges musikkhøgskole & Marte Wulff, artist og forfatter

Forestillingen om kunstopplevelsens egenverdi blir ofte sett på som uttrykk for en livsfjern og elitistisk holdning, hvor kunsten blir frikoblet fra enhver forbindelse med det praktiske livet og politiske realiteter. I denne artikkelen snur forfatterne denne forståelsen på hodet. Tanken om kunstopplevelsens egenverdi er slett ingen flukt fra det praktiske livet, men en forutsetning for kunstens dypere funksjon både i det personlige, det sosiale og det politiske livet – som kunstnerisk ytring. Forfatterne argumenterer for at forestillingen om kunstopplevelsens egenverdi kan være en viktig kritisk ide, ikke bare innenfor estetikken og kunsten, men også relatert til generelle diskusjoner av forbrukerkulturen, ofte karakterisert ved forestillinger om konstant ytre aktivitet og økonomisk vekst – forestillinger som er alt annet enn bærekraftige. Kunstopplevelsen kan ses som en form for motstand mot en politisk rasjonalitet som primært synes å handle om å skape flere behov. Tanken om kunstopplevelsens egenverdi underminerer konsumentkulturen som sådan. Både det å skape og utøve kunst som grunnlag for kunstopplevelse og det å oppleve kunst kan anses som en «indre kritikk», et korrektiv og en mulighet for endrede perspektiver. Forestillingen om kunstopplevelsens egenverdi kan slik knyttes til en mentalitet som er nødvendig for at vi skal kunne ta vare på verden.¹

“ Jeg visste
hva jeg
tenkte:
at vi erobrer
jorden.

INNLEDNING

I Kerstin Ekmans roman *Løpe ulv* møter vi hovedkarakteren Ulf Norrstig. Han er 70 år gammel, pensjonert skogvokter, og leder for det lokale jaktlaget. Et møte med en stor og vakker hannulv på en tidlig morgen får stor betydning for Ulfs tanker om seg selv, sitt yrke og sitt liv. Han lar ulven være. Mot slutten av romanen sier han:

Det var skogen det dreide seg om, sa jeg. Dødens skog. Hvordan skulle jeg fortelle henne om min vande. At jeg gjennom et helt yrkesliv hadde vært med på å skape denne dødens skog. For en industriplantet gran-skog er ikke noe annet. Den har ingen forbindelse under jorden ... Vi grøftet, vi drenerte. Grunnen kunne ikke lenger holde på vann som før. Vi stykket opp med skogsbilveier, og vi ga statsstøtte til denne veibyggingen. Vi sprøytet gift på ungsqudd av løvtrær. Vi flathogde felt som var kilometerbrede og like lange (Ekman, 2022, s. 149).

Og videre:

Jeg visste hva jeg tenkte: at vi erobrer jorden. At vi gjør den til et stort, giftig og snauhogd fellesskap. Vi dreper livet i havet og i skogene, og jeg vil ikke være med på det lenger. Men det må jeg ikke si. Jeg må holde motet oppe... (s. 151).

Ulf Norrstig argumenterer for *å la være*. La skogen være. Som han lar ulven være. Han skyter ikke. Ekmans roman tematiserer slik vern av natur og naturmangfold. Han opplever naturen, og han vil la den være. Men først og fremst er Ekmans bok en roman, et kunstverk. Når vi leser boken, har vi først og fremst en kunstopplevelse. Deretter kan romanen lære oss noe. Det gjør den som kunstopplevelse. For kunstopplevelsen handler også om *å la være*. Det handler om å åpne seg for den kunstneriske ytringen – uten tanke på å bruke denne opplevelsen til noe. Kunstopplevelsen har verdi i seg selv, den har egenverdi. Som opplevelsen av ulven og skogen.

Tanken om kunstopplevelsens egenverdi peker i retning av en måte å forholde seg til kunst på som kan ses som en øvelse i det å kunne ta vare på verden. På et muligens noe overraskende vis kobler vi kunstens funksjon, eller dens *nytte* om man vil, til tanken om kunstopplevelsens egenverdi og autonomi. Vi ser muligheten av å være i kunstopplevelsen uten tanke på å bruke opplevelsen til noe, som en parallell til muligheten for å være i naturopplevelsen. Kunstopplevelsens egenverdi og naturopplevelsens egenverdi blir to sider av samme sak.

KUNSTEN OG POLITIKKEN

Innenfor kunstfeltet understreker vi ofte at kunsten er personlig og ikke minst: kunsten er fri. Kan den da være politisk? Vi snakker gjerne om kunstens autonomi, om armlengdes avstand til politikken, og at det er viktig at vi ikke blir et redskap for politikken eller pålagt bestemte meninger. Allikevel tar musikere og andre kunstnere ofte politiske standpunkt, ikke minst i kampen for sosial rettferdighet. Med historiefortelling og formidling av ulike perspektiv og følelser har musikken - ofte i samspill med andre kunstuttrykk - alltid ligget tett opptil menneskelivet: som trøst, motivasjon og oppmuntring, men også ved å stille vanskelige spørsmål, reise debatt og utfordre maktthavere. Kunsten springer ut fra våre liv og erfaringer. Disse er alltid til en viss grad politiske, ettersom de foregår innenfor rammene av samfunnet vi lever i, og i stor grad er priggitt disse.

For oss som arbeider med musikk og annen kunst, er det viktig å løfte frem verdien av det vi gjør for både enkeltmenneske og fellesskap. Nøkkelen til endring bort fra fremtidsfrykt, overforbruk, sløsing og unnvikelse, er opplevelser av mening, fellesskap og håp, og av å være en del av noe større enn oss selv. Her ligger kunstopplevelsens store potensial. Vi ser kunsten og kreativiteten som en naturkraft, forsøkt kuet, forsøkt formet og misbrukt til alle tider, men fortsatt her, fortsatt fri, iboende i alle mennesker som gnist og ånd, som indre lys og lyst. Synet av et bilde som tar pusten fra deg, tårene når en poptekst vekker gjenkjennelse, eller nærkontakt med den mer enn menneskelige naturen, som Ekmans ulv. Det er allment og velkjent.

Det som står på spill i vår tid, er en allmenn forståelse av kunstens verdi – for å ta vare på verden. Kunstopplevelsen krever tankesprang: «Vi må riste oss løs fra etablerte sannheter, tillærte mønstre for tenkning», og vi trenger «en ny måte å være menneske på» (Ellefsen, 2022, s. 149). Vi snakker om kunstens verdi – som kunstnerisk ytring – for individ og samfunn.

Med refleksjonen rundt kunstopplevelsens egenverdi kan vi utvikle en måte å være i verden på som er bærekraftig, ikke minst sett i relasjon til vårt forhold til naturen og naturmangfoldet. Denne måten å tenke på står *ikke* i motsetning til det å bruke kunstneriske ytringer for å skape oppmerksomhet omkring samfunnsmessige problemer – som klimakrise og naturmangfold. Dette skjer innenfor samtlige kunstformer: litteratur, film, teater, dans, musikk, og bildekunst. Noen ganger preges de kunstneriske ytringene av eksplisitte synspunkter, argumentasjoner og budskap. Andre ganger ligger det «mellom linjene».

“ Kunst-
opplevelsen
først, deretter
eventuelle
moralske
og politiske
refleksjoner
omkring
hva kunst-
opplevelsen
kan lære oss.

Alle innspill som bidrar til refleksjon over utfordringer vi har og må løse, hvordan de kan løses, og konsekvensene av ikke å løse dem, er nødvendige og viktige. Tanken om kunstopplevelsens egenverdi, som øvelse i å ta vare på verden og naturmangfoldet, er et supplement, ikke en konkurrent til en tydeligere aktivistisk kunstnerisk virksomhet. Samtidig inviterer egenverdi-perspektivet muligens til en dypere kritisk refleksjon omkring grunnleggende mentaliteter og tatt-for-gitt-heter, enn «krystallklare og entydige budskap».

TUNGEN RETT I MUNNEN

Men – her gjelder det å holde tungen rett i munnen. Det er nok av dem som snakker pent om kunstens egenverdi og autonomi i festtaler av ymse slag – gjerne i ett minutt eller så, før det i de neste tretti minuttene drøftes hva vi kan *bruke* kunsten og kunstopplevelsene våre til. For oss er imidlertid rekkefølgen avgjørende: *Kunstopplevelsen* først, deretter eventuelle moralske og politiske refleksjoner omkring hva kunstopplevelsen kan lære oss.

Den svenske litteraturviteren Sven Anders Johansson argumenterer i sin bok *Litteraturens slut* (2021) for at vi aldri kan unnsnippe moralen og politikken – i kunsten. Selv om kunstopplevelsen kan og må være fri, så returnerer vi til oss selv, moralsk og politisk, etter lesningen. Det avgjørende for å kunne utvikle en tenkning om kunstopplevelsens egenverdi, er altså rekkefølgen. Vi leser en bok, ser en film, eller lytter på musikk, og har kunstopplevelser. Noe åpner seg, vi opplever et løft. *Etter det* kan vi reflektere omkring moralske og politiske spørsmål. I kjølvannet av kunstopplevelsene. Disse refleksjonene kan ha betydning for hvordan vi tenker om oss selv, vårt liv, våre verdier, og våre tatt-for-gitt-heter.

Mens motstandsløs underholdning og ironisering over alt alvor lenge har vært normen, hevder Johansson at forventninger om at vi skal møte bestemte moralske og politiske ideer og verdier i litteraturen, i vår tid nærmest har blitt til krav. Han fremhever imidlertid at opplevelsen av den kunstneriske ytringen – som sådan – må komme forut for moralske og politiske refleksjoner og implikasjoner. Kun da vil (den frie) kunstopplevelsen kunne utløse sitt fulle kritiske potensial i våre individuelle og sosiale liv. Johansson leverer slik et kraftfullt forsvar for kunstens autonomi i en tid hvor mange synes mer opptatt av hva kunstnere mener om dette og hint, enn av hva den kunstneriske ytringen som estetisk fenomen kan tilby den enkelte, politikken og samfunnet.

KUNSTOPPLEVELSENS EGENVERDI

Forestillingen om kunstens *autonomi* har ofte blitt sett på som uttrykk for en livsfjern og elitistisk holdning, hvor kunsten blir frikoblet fra enhver forbindelse med det praktiske livet og politiske realiteter. Vi snur denne forståelsen på hodet. Tanken om kunstopplevelsens egenverdi er slett ingen flukt fra det praktiske livet, men en *forutsetning* for kunstens dypere funksjon både i det personlige, det sosiale og det politiske livet – som kunstnerisk ytring.

Hva ligger så i dette ordet «egenverdi»? Hannah Arendt (1996) kan hjelpe oss å klarne tankene. Arendt skiller mellom menneskelige aktiviteter som er midler til mål utenfor seg selv, og aktiviteter som er sitt eget mål, dvs. som har egenverdi. Å lage mat er *arbeid*. Å snekre et bord – hvor man kan spise maten man har laget, er *produksjon*. Både arbeidet og produksjonen er viktige aktiviteter. Men målet for å lage mat og å snekre et bord, ligger utenfor selve aktiviteten, det ligger i å kunne dele et måltid ved et bord.

Å dele et måltid med familie og venner, er en form for aktivitet som vi med Arendt kan kalle en *handling*. Det er en aktivitet som har verdi i seg selv, som har egenverdi. Det er en «formålsløs» aktivitet. Vi gjør det simpelthen fordi vi liker det. Det er ikke «godt for noe», det er simpelthen «godt». Slik sett er dette en aktivitetsform som er «unyttig», i den forstand at det ikke finnes noe målbart «resultat» eller «produkt» av denne aktiviteten.

Kunstopplevelsen er en slik form for aktivitet som Arendt kaller *handling*, en form for aktivitet som hviler i seg selv, og ikke skal rettfærdiggjøres ved å vise til «nytteverdi» for andre formål. Egenverdien er altså knyttet til *opplevelsen*, og ikke til *kunstverket* som sådan. Et kunstverk er et produkt (dvs. middel) med kunstopplevelsen som mål. Dette skillet kan ha en parallell i forholdet mellom naturen (i seg selv) og naturopplevelsen. Den norske forfatteren Erland Kiøsterud sier det slik:

Mange mener at naturen har en verdi i seg selv, at økosystemet, den levende som den ikke-levende delen – plantene, dyrene, vannet og mineralene – i *utgangspunktet* har en iboende verdi. Det har den ikke. Til det må det finnes en utenforstående gud, og det gjør det ikke (Kiøsterud, 2023, s. 32).

Selv om påstanden om at det ikke finnes noen Gud får stå for Kiøsteruds regning, så er det neppe særlig kontroversielt å hevde at moderne talemåter om «naturens egenverdi» kun sjelden er forbundet med gudstro. Det samme kan sies om talemåter om «kunstens egenverdi».

“ Vår oppmerksomhet er altså rettet mot kunstopplevelsen, ikke kunstverket.

Noe som gjør en slik sammenlikning mellom kunst/kunstopplevelse og natur/naturopplevelse en smule problematisk, er imidlertid det faktum at mens kunsten er menneskeskapt, så er naturen ikke det (uansett hvordan man forholder seg til Kiøsteruds påstand om at det ikke finnes noen Gud). Dermed blir det et åpent spørsmål om man uten videre kan trekke paralleller mellom det å snakke om «kunstens egenverdi» og «naturens egenverdi».

Vi går ikke dypere inn i denne problematikken her og nøyer oss med å understreke at når vi ser paralleller mellom kunsten og naturen, forholder vi oss til *kunstopplevelse* og *naturopplevelse*. Samtidig kan opplevelsene våre lede til at vi lar både kunst og natur *være*, slik Ulf Norrstigs opplevelse av ulven i Ekmans roman leder til at han lar den og annen natur være.

Vår oppmerksomhet er altså rettet mot kunstopplevelsen, ikke kunstverket. I det følgende argumenterer vi, med Arendt (1968), for at forestillingen om kunstopplevelsens egenverdi kan være en viktig kritisk ide, ikke bare innenfor estetikken og kunsten, men også relatert til generelle diskusjoner av forbrukerkulturen, ofte karakterisert ved forestillinger om konstant ytre aktivitet og økonomisk vekst – forestillinger som er alt annet enn bærekraftige.

Kunstopplevelsen kan ses som en form for motstand mot en politisk rasjonalitet som primært synes å handle om å skape flere behov. En konsumentkultur som skaper stadig nye og økende behov, er selvsagt ikke bærekraftig. Tanken om kunstopplevelsens egenverdi underminerer konsumentkulturen som sådan. Både det å skape og utøve kunst som grunnlag for kunstopplevelse og det å oppleve kunst kan anses som en «indre kritikk», et korrektiv og en mulighet for endrede perspektiver. Dermed trenger også *kunsten som menneskelig natur* vern i vår verden, i en utvidet forståelse av naturverntanken: «Skjønnhetens oppgave er å bevare skjønnheten» (Kiøsterud, 2023, s. 11).

«INTERESSELØST BEHAG»

Innenfor estetisk tenkning er Immanuel Kants bok *Kritikk av dømmekraften* (Kant, 1995) en av klassikerne. Her drøfter Kant hvordan vi feller smaksdommer, eller estetiske dommer. Et sentralt poeng er at estetiske dommer, altså vurderinger av hva som er skjønt og uskjønt, karakteriseres av et *interesseløst behag*, en opplevelse av *hensiktsmessighet uten formål*.

Den estetiske vurderingen er knyttet til det «hensiktsløse». Vi er ikke ute etter å anvende kunstverket til noe. Vurderingen av og gleden over skjønnheten er «interesseløs», eller med en kjent filosofisk term:

desinteressert. Den er fri fra alle tanker om nytte. Kunsten får mening og sannhet i seg selv. Den blir autonom. Vår evne til å felle estiske dommer viser mennesket som et vesen med muligheter for å over-skride sin fysiske natur – som i det vesentlige handler om å *bruke ting*, inkludert andre mennesker og natur.

«Den kantianske desinteressen» har imidlertid blitt syndebykk for det meste som er galt med tradisjonell vestlig kunsttenkning. Forestillingen om kunstens autonomi har, som nevnt ovenfor, blitt sett som uttrykk for en livsfjern og elitistisk holdning, hvor kunsten blir frikoblet fra enhver forbindelse med konkret liv og politikk. Hannah Arendt (1968) sier imidlertid at det forholder seg helt motsatt. Hun hevder rett og slett at det kantianske konseptet *desinteresse* kan knyttes til en mentalitet som er nødvendig for at vi skal kunne ta vare på verden.

For Arendt er fremmedgjøring fra verden noe som kjennetegner vår tid. Eller for å si det med sosiologen Hartmut Rosa, knyttet til hans resonans-konsept:

Naturens forstummen (i og utenfor os), dens reduktion til det, der er tilgjengelig og ednu-kan-gøres-tilgjengelig, er ud fra et resonans-teretisk perspektiv de senmoderne samfunds egentlige kulturelle 'miljøproblem' (Rosa, 2021, s. 316).

Kjærlighet til verden, *amor mundi*, er Arendts svar på denne fremmedgjøringen. Vi velger da bevisst å ta ansvar for verden. Et forbruker-samfunn kan umulig vite hva det vil si å ta vare på verden, fordi den sentrale holdningen overfor alle ting, forbrukermentaliteten, innebærer ødeleggelse av alt den berører. I kontrast til en slik ubegrenset instrumentalisme knytter Arendt altså evne til å ta vare på verden til *desinteressert* glede og behag. For å sette pris på verdens skjønnhet, må vi etablere en distanse mellom oss selv og verden. Vi trenger en måte å tenke på som er så trenet og kultivert at vi kan ta vare på en verden hvis kriterium er skjønnhet. Vi trenger å utvikle en utvidet tenkemåte, en tenkemåte som er basert på estetisk sans (Mahrtdt, 2022). Vi ivaretar naturmangfoldet ved å forholde oss til naturen slik som vi kan forholde oss til kunsten – i «interesseløst behag».

KUNSTOPPLEVELSE SOM KRITIKK

Tanken om kunstopplevelsens egenverdi får dermed et kritisk potensial. Kritikken ligger imidlertid i den kunstneriske ytringen og i kunstopplevelsen selv, ikke i et eksplisitt og entydig politisk program. I denne sammenhengen trekker vi gjerne veksler på Theodor W. Adornos forfatterskap, gjennomsyret av ideen om at kultur og kritikk hører sammen (Adorno, bl.a. 2021). Kunsten utfordrer rammene for alt vi

“ Slik blir kunstens oppgave å foregripe en bedre eksistens.

i en kultur forestiller oss som mulig. Kunstopplevelsen åpner for det undertrykte, det som ikke lar seg integrere. Dette betinges imidlertid av at kunsten forneker status quo.

I Adornos såkalte «negativitetsetetikk» griper kunsten samfunnets vold, undertrykkelse og lidelse, og unngår all bekreftelse av kulturens glatte overflate. Slik blir kunstens oppgave å foregripe en bedre eksistens. I tråd med dette kan den tilby fremtidsvisjoner og gi glede og mening til de daglige, små godhetshandlingene og de små skrittene sett i relasjon til det pågående naturtapet. Slik kaster ideen om den kunstneriske ytringen og kunstopplevelsen som kritikk lys over diskusjonen rundt konseptet desinteresse, den kantianske estetiske holdningen, som forutsetning for å kunne ta vare på verden.

OM Å LA VÆRE

Arendt argumenterer for at kunstverk er skapt for å «tre frem». For å forholde oss til det som trer frem, må vi være frie til å etablere en distanse mellom det som trer frem og oss selv. For at denne distansen skal kunne oppstå, trenger vi å glemme oss selv, våre interesser og det vi ser som nødvendigheter i livene våre, slik at vi ikke forsøker å gripe tak i og kontrollere det vi gledes over, men lar det være slik det trer frem (Arendt, 1968, s. 210). Arendt relaterer altså denne holdningen til Kants diskusjon av det desinteresserte behag.

En slik tenkemåte kan med fordel også ses i lys av Martin Heideggers diskusjoner av *å la være*. Heidegger beskriver det moderne mennesket som preget av *kalkulerende tenkning* og bekymres over at den kalkulerende tenkningen en dag kommer til å bli akseptert som den eneste form for tenkning. Motsatsen til kalkulerende tenkning er kontemplativ tenkning, preget av en frigjøring fra tingene, og en tilsvarende åpenhet for mysteriet. *Å la være* handler ikke om likegyldighet og fornektelse. Det handler om å sette seg i en opplevelsmodus som åpner for de gåtefulle sidene ved vår eksistens, som vi ikke kan beherske og kontrollere. En slik holdning i møte med kunstverket innebærer at mennesket åpner seg for *væren*, som kunstverket og kunstopplevelsen har åpnet. I *Kunstverkets opprinnelse* utforsker Heidegger (2000) forholdet mellom ting, bruksting og kunstverk. Kunstverket skiller seg fra tingene og brukstingene ved det at de ikke er skapt for å konsumeres og bli brukt. Bare ved *å la være* tillater vi kunstverket å være det det er. *Å la være* er imidlertid en vanskelig øvelse, siden vi er så vant til å bruke og mestre alle ting, inkludert kunstverk.

KUNSTOPPLEVELSE OG BÆREKRAFT

Kunstfilosofen og -teoretikeren Byung-Chul Han (2018) er på linje med både Kant, Arendt og Heidegger når han argumenterer imot det han opplever som samtidens forkjærlighet for glatt, overfladisk skjønnhet, noe han ser som et aspekt ved vår post-kapitalistiske konsumentkultur. Vi står overfor en skjønnhetens krise, i det alt skjønt er glattet ut til nytelsesobjekter, til noe vilkårlig og komfortabelt, hevder han. Vi foretrekker kunst som verken opprører oss eller byr på noen form for motstand. I Hans tenkning, er imidlertid *negativitet* essensielt for kunsten. Det er noe i kunstopplevelsen som ryster og foruroliger oss, og får oss til å stille spørsmål ved våre egne liv, våre egne verdier.

I dette tankeuniverset, som Han bl.a. omtaler som *tilsløringsens estetikk*, er skjønnheten noe nølende, noe langsomt. Kunstopplevelsen er kontemplativ. I dag er kunsten fullstendig underlagt kapitalens logikk. Han argumenterer imidlertid for at kunstverk er noe som vi bør utvikle et fritt forhold til. Med det mener han at vi ikke skal forsøke å instrumentalisere det for våre egne formål. Han argumenterer derfor for en re-romantisering av verden, det vil si å gjenbeskrive verden poetisk. Dette kan aktualiseres ved det skjønnne i naturen og i kunsten. Det handler altså om å gjenoppdage jordens poesi, gi tilbake til jorden den hemmelighetsfulle verdigheten, skjønnheten, det majestetiske og det sublime. Dette innebærer å forsøke å oppheve et instrumentelt naturforhold.

CODA

Begrepene «fremskritt» og «bærekraft» er nært forbundet i dagens politiske retorikk og i folks bevissthet. Konseptet «fremskritt» har sin opprinnelse i Opplysningstiden og er basert på premisset om at vår frie utvikling av intellektet og vår vitenskapelige kunnskap om naturen mer eller mindre automatisk vil lede til en stadig bedre fremtid for menneskene. I vår tid har løfter om fremskritt mistet mye av sin kraft. Som en motsats til konseptet fremskritt har ideer om bærekraft blitt utviklet gjennom de siste tiårene. I vår del av verden er det imidlertid et paradoks at «det grønne skiftet» synes å være koblet til forestillinger om nye forretningsmuligheter. Noen regler i spillet er endret, men ideene om vekst og konkurranse råder grunnen som før. (Vi skriver dette vel vitende om at konseptet *bærekraft* i et globalt perspektiv må utvikles forskjellig i vår del av verden – de stedene der vi har råd til «å la være», og de delene av verden der mennesker fortsatt lever i dyp fattigdom, og der det vil måtte involvere økonomisk utvikling på en ganske annen måte).

“ Det blir
hevdet at
hvis vi ikke
setter en pris
på natur, vil
naturens
verdi i praksis
være null.

Et eksempel: I desember 2022 ble det inngått en internasjonal avtale om naturmangfold i Montreal. Et poeng som var for kontroversielt til å bli inkludert i avtalen, var «prissetting av natur». I en slik logikk blir natur behandlet som en økonomisk sektor som tilbyr oss tjenester på linje med andre industrier og virksomheter. Det blir hevdet at hvis vi ikke setter en pris på natur, vil naturens verdi i praksis være null. Men det å betale for skade på naturen er ikke nødvendigvis det samme som å ta vare på naturens verdi. Sett i lys av konseptet desinteresse og vår argumentasjon, er «prissetting av natur» høyst problematisk.

Mye av naturtapet er forbundet med markedskreftenes frie spill. Veien mot å bevare artsmangfold går ikke gjennom å legge stadig nye områder under kapitalismens logikk og formålsrasjonalitetens herredømme. Levende natur burde heller bli tatt ut av et profitt-søkende system. For å si det med Bernhard Ellefsen, kulturredaktør i den norske avisen *Morgenbladet*: «Drit i 'grønt forbruk' og 'grønn vekst' – vi må hive ut hele konsumerismen» (Ellefsen, 2022, s. 148). Svaret på våre utfordringer når det gjelder vern av naturen, er ikke mer marked, men mindre.

REFLEKSJON RUNDT BÆREKRAFTSUTFORDRINGER

Vi tenker at Kants desinteresse-konsept slik det leses av Arendt, Adornos idé om kunst som kritikk, Heideggers *la være*, og Hans kritikk av post-kapitalistisk konsumentkultur, er kritiske ideer som underminerer alle ideer om evig økende forbruk. Dermed blir våre opplevelser av å delta i koret, i korpset eller på dansegallaen, å være tilhørere på en konsert, å lese et dikt eller en roman, og å se en teaterforestilling eller film, en øvelse i å ta vare på verden – vel og merke hvis vi *først og fremst* forholder oss til alt dette som hva det er: estetiske praksiser og kulturelle ytringer.

Slik kan kunstopplevelser, dvs. opplevelser av kunstneriske ytringer og kunstverk, opplevelser som handler om å *la være*, bidra til refleksjon omkring forskjellige bærekraftsutfordringer. Vi tenker at dette ikke minst kan gjelde tapet av natur – både ved utbygging av uberørt natur, monokultur i landbruket, og gjennom forurensning. Kunstopplevelser og naturopplevelser har mange fellestrekk: erfaringer av en type «mening», og løft og åpninger i retning av «noe annet» og «noe mer». Ikke minst kan vi velge hvordan vi vil forholde oss til det vi opplever. Vi kan la naturopplevelsen lede oss til å la naturen være, på samme vis som vi i kunstopplevelsen kan la kunst være. Slik tar vi vare på verden: mennesket, kunsten og naturen.

REFERANSER

- Adorno, T. W. (2021). *Estetisk teori*. Vidarforlaget.
- Arendt, H. (1968). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa - Det virksomme liv*. Pax forlag.
- Ellefsen, B. (2022). *Det som går tapt. Naturen som forsvinner og litteraturen som forteller om den*. Cappelen Damm.
- Ekman, K. (2022). *Løpe ulv*. Aschehoug.
- Han, B.-C. (2018). *Saving beauty*. Polity press.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Pax forlag.
- Johansson, S.A. (2021). *Litteraturens slut*. Glänta Production.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Pax forlag.
- Kiøsterud, E. (2023). *Skjønnhetens økologi*. Forlaget Oktober.
- Mahrtdt, H. (2022). Hannah Arendt om kjærlighet, vennskap og politikk. *Norsk filosofisk tidsskrift, nr. 3-4 2022*, s. 169-182. Universitetsforlaget.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sosiologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Varkøy, Ø., Slettahjell, S., & Wulff, M. (2023). Kunsten å la være. I *Bærekraft og digitalisering* (red. Asbjørn Rolstadås et.al.), Norges Tekniske Vitenskapsakademi, John Grieg Forlag.
- Varkøy, Ø. (2025). Musikkopplevelse og bærekraft. I *Musikkpedagogikk – mangfold og bærekraft* (red. Øivind Varkøy & Siw Graabræk Nielsen), Cappelen Damm Forskning, (open access).

Endnotes

- ¹ Denne teksten ble først publisert i antologien *Bærekraft og digitalisering* (red. Asbjørn Rolstadås et.al.), Norges Tekniske Vitenskapsakademi, John Grieg Forlag, 2023. Varkøy har også publisert en lengre tekst om samme tema i antologien *Musikkpedagogikk – mangfold og bærekraft* (red. Øivind Varkøy & Siw Graabræk Nielsen), Cappelen Damm Forskning, 2025 (open access).

AESTHETIC BECOMING AS BECOMING OF AESTHETICS: AN EMERGING MANIFESTO FOR CALLING THE TUNE IN MUSIC EDUCATION

*Peter S. Bruun, PhD, assistant professor, Royal Danish Academy of Music
& Dr. Pamela Burnard, Professor of Arts, Creativities and Educations,
University of Cambridge, UK*

This article presents a manifesto for music education based on the concept of *aesthetic becoming as becoming of aesthetics*: a process through which aesthetics emerges and evolves in relation to people, materials, and practices. Drawing on critical theory, posthumanist thinking, and music education research, the authors argue that music education should be a space for transformation, cultural agency, and ethical reflection. The article explores how aesthetic experience and musical practice can be understood as *world-making*, and how the notion of *aesthetic becoming* contributes to a more inclusive and pluralistic approach to music education. Through a range of theoretical perspectives and practical examples, six principles are proposed as a foundation for a new orientation in music education and research.

INTRODUCTION

Aesthetics describes a sensibility towards what cannot be put to words, yet what interprets and shapes our world perhaps more profoundly than language itself. However, aesthetics also divides and defines: It becomes a battlefield where struggles between classes, cultures and subcultures (may) unfold.

More than any other art form, music permeates our daily lives and societies in ways that are embodied, intimate, and often invisible. Different aesthetics of music may thrive side by side, contributing to a vibrant cultural diversity widely regarded as an asset. Yet music also functions as a force of social ordering (DeNora, 2000), and in this sense, it is not entirely innocent. “Who pays the piper?” one might ask—and while music in democratic societies is unrestricted and increasingly ubiquitous, the question “who calls the tune?” remains a vexed one, especially in the context of music education: Which music to teach? Whose? Why?

In this text, we seek to pave a path for music education by proposing a new foundation—inherently normative, not because we advocate a fixed set of values, but because any such foundation must engage with the question of how music education can contribute to a better world. Hence, a manifesto. As DeNora (2000, p. 20) reminds us, “control over music in social settings is a source of social power.” Music education must be reimagined as a space for cultural agency, ethical reflection, and democratic participation.

Aesthetic becoming as becoming of aesthetics. *Aesthetic becoming* understood as the *becoming of aesthetics* is proposed as a conceptual proposition within this manifesto: A way of framing how aesthetic experience and musical engagement might actively contribute to shaping individuals and communities. In this sense, the manifesto does not prescribe fixed values, but affirms that music education inevitably involves a commitment to envisioning and enacting better ways of being together through music.

What does that mean, and how might it reframe our thinking about music education? *Aesthetic becoming as becoming of aesthetics* shifts attention from ideals to processes. It involves reclaiming aesthetics as a mode of sensing, feeling, and, foremost, as *world-making*. It invites us to ask: What new possibilities emerge when we centre becoming as the ground of aesthetic experience? How might music education become a site not of reproduction, but of transformation?

“ This development opens the subject and the world toward one another, creating the possibility for personal growth and Bildung.

Crowther (2021) argues for an “Aesthetics of self-becoming”. While we concur that aesthetics and aesthetic education should empower and promote the development of self-authority and individuality, we aim to demonstrate how, in music education in particular, aesthetic becoming does so by relating to the world. Drawing on and weaving together multiple positions from music education, educational research, sociology, and philosophy, we argue that a specific form of relationality—particularly relevant to music education—emerges. Here, aesthetic becoming and the becoming of aesthetics orbit one another, relationally enacting a co-generative and co-enacted process that reflects the ontological pluralism of aesthetics and becoming.

CRITICAL PERSPECTIVES ON AESTHETICS AND AESTHETIC BECOMING

Formative aesthetic education and Bildung

In Denmark and across Scandinavia, aesthetics plays a key role in the widely influential music educational thinking of the late Professor Frede V. Nielsen. In his *Almen Musikdidaktik (General Didactics of Music)*, first published in 1994, he links aesthetic experience and aesthetic becoming to the concept of *Bildung* (“dannelse” in Danish). He establishes that music, as an art form, belongs to the realm of the aesthetic. From this foundation, he formulates how *Bildung* in relation to music begins with the encounter between an aesthetic (musical) object and an experiencing subject, that is, a perceiving and interpreting individual. This encounter gives rise to an aesthetic experience that is potentially formative and transformative, and which may lead to existential development. In turn, this development opens the subject and the world toward one another, creating the possibility for personal growth and *Bildung* (Klafki, 1963). Music education thus comes to be centred around the appreciation and comprehension of musical works; the perspective of the listener.

Such an inherently formative view upon music and music education have been challenged by praxial music philosophy (Elliott, 1995; Small, 1998) that, rejecting aesthetics, claims that aesthetic becoming with regards to music should rather be connected to the *doing* of music, which does not rely on aesthetic apprehension, but on participation and relationships.

While praxialism certainly expresses an essentiality of music and is a necessary corrective to music educational thinking that has been overfocused on canonised musical works or particular musical skills, we claim, however, that such a philosophy, on the other hand, is also insufficient.

Music is a phenomenon of our current world—something we apprehend and appreciate, and through which musical praxis becomes recognisable. We propose that music-making entails the emergence of a particular phenomenality: The experiential quality by which a situation becomes musical. This phenomenality enables music to be perceived as art, and allows for the reception, use, and circulation of musical works and sonic materials, including those transmitted via electronic media.

Whose Aesthetics? Which aesthetics? Aesthetics where and where not?

Thus, the emergence of *musical aesthetics* when connected to the comprehension of music as a phenomenon cannot be disregarded as merely a cultural idealisation. However, when aesthetics becomes fixed to the notion of the aesthetic object, questions of value inevitably emerge and present themselves as binaries of good-and-bad, beautiful-and-ugly, etc.: *Which music is good, and which not?* This need not be controversial. Yet, because the aesthetic dimension is also formative, the educational dimension becomes inherently moral and political. The question for music education becomes, as initially raised by British music education researcher Stephanie Pitts (2001): Whose aesthetics and from which disciplinary area?

In a Danish school context, Music is considered an arts-based subject, but it has not always been like that. Until the 1970s Music as a subject in the school was closely connected to formative education and religious and national upbringing. Becoming an arts-based subject set Music free as a subject in its own right, but at the same time, it relegated music as subject to the realm of the less important. While there has been an ongoing discussion within the field of music education about contents and goals and the role of music education in general education, political discussion about general education is hardly ever concerned with music¹.

The transformation of music into an art-based subject has broadened its scope, but also raised new fundamental questions for educators: Which music should they teach, and on what basis?

Asking the question “whose aesthetics?”, Pitts (2001) offered an overview of contemporary debates surrounding the music curriculum in British schools, set against a historical trajectory similar to that of Denmark: Music had shifted from being a formative subject to becoming an independent, arts-based discipline, and at the present state the debate was about broadening the perspective to encompass the multitude of ways in which people interact with music in present society with a growing emphasis on inclusivity. The accessibility of

“ On one hand music – as a sonic product – is ubiquitous and seeps into all aspects of everyday life and society.

music expanded exponentially during the 20th century, a trend that has only increased for the past 25 years with the rise of digitalisation, the internet and emergence of streaming services. On one hand music – as a sonic product – is ubiquitous and seeps into all aspects of everyday life and society. On the other, the sheer abundance of choices has rendered *taste* an increasingly individual matter. It is almost as if each singular individual now inhabits their own distinct music culture, and to ground music education in any shared or common music culture seems increasingly futile.

From the English as well as the Danish perspective, Pitts's question from 24 years ago appears just as relevant today: When music is arts-based and music education is aesthetic education, the question remains: Which music by whom and for whom is to be included in a curriculum; how and why, and who gets to decide?

***Bildung* and Aesthetics in society: Evaluating Critical Theory.**

Critical theory already a century ago disrupted the philosophical conversation about beauty, art, and aesthetics. Drawing on Marxian analysis, it emphasized how aesthetics is constantly evolving as they become embedded in society's changing structures of production. Adorno, in particular, focused on the development of music in society, formulating what DeNora (2000, p. 1) calls “the music and society nexus.” He argued that beauty cannot be safeguarded by any philosophical doctrine or category, yet it is certainly not merely “in the eye of the beholder”. Aesthetics becomes as art is interwoven with societal structures: Art can serve as a force for emancipation, but also as a tool of domination and social control. Who, then, gets to decide what is beautiful?

Aesthetic becoming as *Bildung* encapsulates this tension. From a critical perspective, the question of *Bildung* becomes as controversial as the question of “Whose aesthetics?” As much as *Bildung* expresses a desire for emancipation, self-authority, and freedom, it also becomes a matter of education—of knowledge, values, and (en)culturation. This raises the question: “Whose *Bildung*?” Aesthetic *Bildung* and aesthetic education become tied to cultural values, and the aesthetic becomes something one can succeed or fail at. Belonging to a certain class may mean being able to perform a certain kind of aesthetic experience—such as sitting through a string quartet performance and expressing appreciation.

Art as a cultural phenomenon means dominance and class demarcation. *Bildung* for some, and easily consumable aesthetic products for the uneducated masses. Art, however, Adorno claimed, as the productive activity represents the possibility of resistance. The inherent

subjectivity of aesthetic experience cannot escape that the aesthetic object represents a material and factual objectivity because it is *produced*. There is resistance in the aesthetic object itself. It is produced, not only by an aesthetic subject, but by society, and hence it is also a fact of society. Society is embedded in the aesthetic object as the aesthetic object is embedded in society. The more, society wants or desires from the aesthetic object – such as beauty, expression (of freedom, spirituality, and, foremost, subjectivity) – the more the aesthetic object can *object*. In *Philosophy of New Music* (1949/1975), Adorno developed the idea that a composer can – in fact *should* – insist to resist or disregard beauty, in order to let music speak.

Adorno's theory of music was "grand" – monolithic and impenetrable (DeNora, 2000). It became possible for him to hail Arnold Schönberg as a composer who spoke the truth by letting the aesthetic object object, as opposed to other composers who spoke false as they hid the objection behind a sheen of pleasure and familiarity. In his analysis of the historic development that led to Schönberg and the current situation in music, however, Adorno seemed constrained by the very conception of music which dominated the tradition he was analyzing: The tradition of perceiving music as spiritual enlightenment and the musical work as the focal point of subjective expressivity and contemplation. Thus, the theory could not help appearing idiosyncratic, and as DeNora says, "Adorno's work also has the power to frustrate; his work offers no conceptual scaffolding from which to view music in the act of training unconsciousness, no consideration of how music gets into action." (DeNora, 2000, p. 2)

TOWARD AESTHETIC BECOMING

– Non-binary possibility spaces in understanding, mapping and shaping the future of music education

We now infer that a shift in focus is necessary in order to liberate the aesthetic in music education, through emphasising transformation, dynamism and emergence. Maintaining *aesthetic becoming* and *Bildung* as core elements in music education, we challenge static or binary notions of beauty and artistic value, which always points to what we can disagree on: *What is beautiful? What sounds good?* Taking inspiration from critical theory, we argue that aesthetics in artistic and educational practices holds emancipatory potential. Following Adorno, we acknowledge that art's critical force depends on its ability to resist instrumentalisation and to *let the object object* rather than affirm or please. In this light, we understand phenomenality as the condition under which music may appear as emergent other, as something that interrupts or reconfigures. It is this productive tension between experience and resistance that we see as central to the transformative power of art and to the notion of aesthetic becoming,

“ We understand aesthetic becoming as a creative praxis in which subjectivity unfolds through embodied engagement.

understood as the unfolding of subjectivity and meaning through aesthetic experience.

In the following we explore how aesthetic experience in music—the apprehension of tones, timbre, sound, resonant materials, and embodied performance—can be understood as processes of becoming. Research in creativities—emphasizing the plural—helps illuminate how artistic practice is not only expressive but also generative, and how aesthetic experience is deeply tied to acts of making and becoming. The aesthetic object: The work, the piece of music, we assert, based on phenomenology, is itself becoming – not as a correlate of subjective experience or subjective achievement, but as a site of unfolding potential shaped by context, interaction, and interpretation.

We suggest that *aesthetic becoming as becoming of aesthetics* offers a possibility of change.

Proposing aesthetic becoming as the becoming of aesthetics, we aim to articulate a view of musical subjectivity that is not confined to the autonomous self, but emerges through evolving relationships between people, practices, and materials. Becoming, in this sense, involves the self—but a self that is always in formation, shaped by its entanglements with others and with the aesthetic and material conditions of musical practice. Drawing on Braidotti's (2019) notion of posthuman subjectivity² we understand aesthetic becoming as a creative praxis in which subjectivity unfolds through embodied engagement. This resonates with a *Bildung*-oriented perspective, where the self is not a fixed endpoint, but a dynamic process of formation through aesthetic and ethical encounters.

Post-human perspectives: troubling dualisms of aesthetic and artistic practice

If artists focus on the ontological supposition of *becoming* artistic (Braidotti, 2019), how is this captured as aesthetic practice? Artistic practices produce particular material performances that incorporate embodied movements and produce particular intensities of “making-with” materials (Haraway, 2016, p. 58, further theorised in Murris & Bozalek, 2019)³. The artist's identity drives artistic practices of becoming/embodying art(s), that constitute and are constituted by a diffractive creation process. What then do music educators do that connects and materialises as aesthetic becoming.

Artists offer theorisations of artistic engagements with places, people, histories and practices that invite explorations of/on/through aesthetic education. Artists, according to Hickey-Moody et al. (2016, p. 217), connect these roles of aesthetic and artistic which “allows pasts to fold back into presents in unexpected ways, bodies ... to become other than who they have been, and corporeal forms [to change] physically and emotionally”. It is this plasticity of “dancing into the unknown” (Barbour, 2018, p. 79) involving the reshaping, remoulding and resetting of materials, ideas and self (as expressed through and with the body), that allows the spontaneity of *meetings* – a multiplicity of engagements – and creates the momentum of artistic and aesthetic practices. This onto-epistemological *becoming* with the moments and momentum of artistic and aesthetic doings, as evidenced in the physicality of performing or composing and indeed listening to music, the feature of making-with materials involves the openness and “response-ability” (Haraway, 2016) of a “body-mind” (Murriss, 2016) to what is forming aesthetically and artistically. This view of “form” – not as a container made by pre-existing, pre-determined constraints abstracted from self – is significantly different from many views of aesthetic music education (as structures, material organisers and ontological ways of being a musician) that we encounter in our work (see Weaver & Snaza, 2015; Lather & St. Pierre, 2013).

Developing a menu of possibilities for aesthetic becoming in music education requires us to develop a manifesto for a more pluralistic, multidirectional view of music education “propagating outward” (Barad, 2007, p. 76) beyond/across/within disciplinary boundaries. Barad is particularly interested in *how disciplinary boundaries are (re)made*. With this focus, we move towards a recasting of aesthetic music education to see and re-see how the salience of practices and knowledges *merge* with new understandings of how, when and where we are “making-with” each other and the world rather than merely creating representations of aesthetic “reality” (Barad, 2007, p. 139). Here we seek to de-couple the specific language of a discipline from its original context to open up new possibilities for making-with disciplines. Transdisciplinarity de-territorialises aesthetic practices, producing a new type of generative activity. Disciplines can thus be untangled to make new, posthumanist re-seeings of the potential for decentring the human and recognising the role of more-than-human elements, shifting our notions of materials from inert things waiting to be manipulated by human skill and control (Ingold, 2009) to active “ontological heterogeneous partners” (Haraway, 2016, p. 17) engaging with us in “*material-discursive practices of aesthetic becoming*” (Murriss, 2016, pp. 6–7).

“ We are proposing a shift in emphasis toward the dynamic unfoldings of humans and nonhumans.

If we take a feminist new materialist lens then the concepts of *diffraction* and *diffractive analysis* become ways of enquiring into the *ontologies of difference* and *relationality* that underscore the interconnectedness of aesthetic and artistic practices⁴. What does this mean for music/arts education? What are the sites for contesting aesthetic education as a “generative and productive way of knowing – and mattering – that are more multiple, complex, and discontinuous than the master/dominant discourses of White, Western, colonial patriarchy” (Taylor, 2020, p. 5), and therefore, in both practice and research, are generative sites at which to “become in-tune-with” (Taylor, 2020, p. 5)? What matters when we radically re-situate, and indeed deconstruct, forms of new knowing, re-seeing and re-doing, through an extension of the interconnectedness of artistic practices and aesthetic education?

Let us give you an example. In a study (Burnard et al., 2021) which explored the multi-dimensional nature of musical silence in performance genres, attention was drawn to the role of silence as an aesthetic judgement in establishing an authorial voice. This work sought to further understanding of how the relation between silence and sound can affect aesthetic judgements of/on differing temporality, spatiality and texture, and how aesthetic judgements impact the audience’s perception and the sensing of its relational activity in music performance. Applying a diffractive analysis of silence in relation to sound provided insights into what constitutes an authorial voice in aesthetic education.

By paying close attention to the encounter and the resultant patterns and difference making, we can develop a diffractive methodology of aesthetics that is situated, experiential, material, affective and dictated by dimensions of each arts discipline, especially music⁵. The ontological understanding of subjectivity is an endless process of becoming. We see this in the aesthetic sensemaking of musical enactments with the “vital materiality” or “material vibrancy” (Bennett, 2010, p. xiii) that runs through and across bodies, both human and nonhuman, and emerges as aesthetic becomings. This perspective invites a rethink to address our co-constitutive entanglements with nonhuman entities which is made visible in the experience and enactment of any music performance. Here we are proposing a shift in emphasis toward the dynamic unfoldings of humans and nonhumans.

But, how is this type of aesthetic becoming playing out in higher education? As a segue to thinking about music education in higher education which emphasises the openness and possibility of the future, let us explore the plurality of aesthetics in relation to creativities.

Aesthetics and Creativities: What Matters?

It is no surprise why creativities research (which sees all creativity as inherently multiple and diverse) attests to the disruption of dominant framings of learning and teaching over the last twenty years. In light of the radical shifts that the twenty-first century anthropocene are producing in terms of what it means to be human (and more than human), the imperative for locating, differentiating and theorizing multiple creativities, generated by expanding domain-specific and domain-general approaches, involves forms of authorship and judgments (i.e., who and how creates) which are essential to aesthetic education (Burnard & Colucci-Gray, 2020).

The understanding and operationalization of seeing and doing and co-authoring things differently, by deviating from established pathways are, as argued by Harwood et al. (2017), confront us head-on with “the hegemony of developmental and neoliberalized conceptions of subject learning” (p. 176). What if aesthetic education could offer *a new vision for developing participatory practice possibilities in order to catalyze change?*

Diverse and differentiated creativities urge us to rethink and re-vision the way we author new knowledge, new learning, and new ways of engaging with the aesthetic experience and teaching in a world of fast-changing educational landscapes. Teachers find teaching for creativity and teaching creatively (Cremin & Chappell, 2019)—along with documenting creative pedagogies in the years of formal schooling—a challenge. In addition to this, there is an impact on student creativity demanded by standardization and risk-averse approaches. Yet there are still teachers and researchers who have found a way to ignite, enliven, and foster wonderment and aesthetic awareness in their classrooms by *acknowledging diverse creativities across an integrated ecology*.

An increasing emphasis on creativity in the teaching of subjects and for teaching creatively, particularly in sciences, but equally as well as arts, indicates the ongoing importance and need to prioritize meaningful embodied learning with material enactments of learning that creativity, no matter how hard to define, or which creativity we are educating for, can be learned and taught aesthetically.

Diversifying and pluralizing creativities displaces the whole panoply of what we see as aesthetic education. Fostering multiple creativities can play a crucial role. This comes in realizing transformational change from co-authorship which is redefining what pupils, families, and our communities need from our schools; what educators need to thrive in the profession; and what our pupils need to flourish in their

“ Facilitated creative processes among participants who are not necessarily musically ambitious.

lives. Thus, thinking through the ways in which educating for diverse creativities is a bold new agenda in this post-pandemic and digital era. This addresses the initial question posed at the outset of this article concerning Stephanie Pitts “whose aesthetics?”

Reconfiguring the concept of “creativities” as a core element of aesthetic education allows us to rethink one of the most significant concepts in society. From this premise, the plurality of creativities (rather than the outmoded singular use of creativity) addresses a performative space (rather than a representational space) acknowledging different and diverse enactments of aesthetic education.

What if the aesthetic is a performance?

**A phenomenological perspective on music-making:
Aesthetics’ contextuality**

If the aesthetic is understood as a performance, we open new ways of studying and framing the productive act in music—and begin to question the assumed objectivity of the aesthetic object, whether in artistic practice, educational settings, or research contexts. As we suggested earlier—drawing on Adorno—it is precisely the productive aspect of music that may hold emancipatory potential within education. Reframing the aesthetic as performance invites us to rethink this very notion of productivity. Too often, productivity is linked to the creation of products—objects, things, events—ultimately, goods that are fit for purpose, meet certain (aesthetic) criteria, and can be circulated within systems of further production.

We have suggested (Bruun, 2023) how *music’s phenomenality can be understood as becoming*: the objectivity of the aesthetic experience in music cannot be claimed as a cultural factuality (e.g. Nielsen) as this will in turn put too much weight on subjectivity; but neither can the objectivity be disregarded as abstract, constructed or fictitious. It is on this background we may formulate a situated society music nexus that is not “grand” as Adorno’s critical theory, but in return offers some insight into how music gets into action (DeNora, 2000). Creative processes can bring to light that aesthetic becoming can refer to an *aesthetics of here and now*, and in this here-and-now, to answer Pitts’ question, *aesthetics* appear as nobody’s, everybody’s and anybody’s. Facilitated creative processes among participants who are not necessarily musically ambitious, but who rather desire or even feel obliged to *participate*, manifest how, amidst what may in the moment be beautiful or ugly, immersive or laborious, extraordinary or plain, aesthetic experience and aesthetic becoming may spring up as the immediate sensuous sense of sense-making.

Working for more than 20 years with group composition with children and young people, as educators we (Bruun, 2023; Burnard and Younker, 2008) find that when we establish a dialogue with children through creative co-working, aesthetics is present, but always as something negotiable; not ephemeral but objective in a fundamental sense: it resists. The dialogue we aim to kindle in our work with composition with children is of experimentation with sound, performance, repetition, rhythm – the parameters that eventually will prove musical as a piece of music emerges. A piece of music emerges, not as an achievement but as a successful performance where we manage to agree and sense something becoming. The aesthetic here is not connected to notions of beauty or expression, but solely to an immediate, unforeseeable instance of agreement; not something we agree about but something that, for a moment, agrees with us. Aesthetic becoming here is inherently embodied, enacted and communicative (Malloch and Trevarthen, 2009) as it is linked to *the becoming of music* as meaning-making manifested in mutual exploration of everyday togetherness.

Conceiving the aesthetic as a performance enables us to understand creativity as inherently communicative—a process through which meaning is created, negotiated, and co-authored. Creativity becomes the space where aesthetics comes into being as becoming. This may seem like a subtle shift, but we argue that it opens up significant new possibilities for understanding how music professionals and educators can be empowered to call the tune on what is being (co-)authored; on how diverse meanings can be/ are conceived and engaged differently within different cultural contexts. It is here that the transdisciplinary reveals itself as an ever-present potential—where new meanings continually give rise to further possible meanings.

Perhaps musical creativities can be an invitation to a constant development of participatory practice possibilities, as they invite teachers/facilitators exactly to catalyze change through an open reflection in the interface between people and materials – sound and sounding objects – and ideas? Thus, the contextuality of aesthetics in a co-creative musical situation is not so much political as it is ethical. It offers an opportunity to become-with; resistance is here positive as it is about becoming rather than negating. It does not mean that power issues are not at stake, and in every pedagogic situation there is a responsibility to balance and ensure that voices are heard. Still the aesthetic moment occurs as transcendent: Where sense is made because something makes sense, and you sense that you are coauthoring the doing of sense-making – music is yours.

“ What is aesthetic becoming as becoming of aesthetics in music education and research?

AN EMERGING MANIFESTO FOR CALLING THE TUNE IN MUSIC EDUCATION AND RESEARCH

We conclude our attempt to formulate what aesthetic becoming can mean in education and education research, particularly in music education, with an emerging manifesto: what is *aesthetic becoming as becoming of aesthetics* in music education and research?

What follows are six assertions that offer starting points for dialogue, debate and reflection, enactment and urgency for music educators to call the tune on doing things differently in music education and research. They concern aesthetic becoming that is re-defined here as it, in music education, merges with continuous co-authoring and co-enacting the aesthetic. They grow out of the arguments shared in this article and represent an attempt to do things better.

1. *Aesthetic Becoming fosters aesthetic meaning-making as world-making.* Investigating (research) and promoting (pedagogy) aesthetic self-development and education through creativity in context, cultivating and exploring dialogue and experimentation, and investigating performance and communication in an everyday perspective contribute to an *aesthetic becoming as becoming of aesthetics*. – “How becomes..?” and “What happens?” rather than “What is..?” (Malloch & Trevarthen, 2009; Bruun, 2023; Burnard, 2012; 2022). Thus, *aesthetic becoming supports calling the tune for music educators* to play with experimental pedagogies and research methodologies that transcend identity borders and demarcations.
2. *Aesthetic Becoming requires diverse diversities in (co-)authoring a plurality of creativities.* A plurality of creativities allow us to explore becoming as dialogue and as exploration, of expression and of beauty – such as the ability to think and act in original and meaningful ways by (co-)authoring a plurality of creativities that arise through artistic and cultural creativities, scientific, entrepreneurial and digital, artificial and material creativities – but also encompassing both the ordinary everyday and emanant creativities coping and surviving, even flourishing, in the 21st century as we move within and from home to work and community (Richards, 2017; Burnard, 2012).
3. *Aesthetic Becoming involve experiences of aesthetics as a vitality that moves contextually-* like rivers - that flow through distinctive practices, and diverse creativities that shift the recognition of in-the-making embodied musical learning, the intra-action of human and nonhuman sound materializing and the materiality of the body in its experience of music as a play space and aesthetic judgements and cultural values (Burnard and Kobli, 2024).

4. *Aesthetic Becoming gives purpose to posthuman aesthetics where we consider the possibility of aesthetics as emerging out of continuous relatings and enactments in conversations and intra-actions with and between materials and material performances performances.* This incorporates embodied movements and particular intensities of *making-with* which recognizes that nothing makes itself but is in a constant state of becoming with materials, environments, bodies and aesthetics. This involves a close attuning and attentiveness to explore the materiality of relational spaces and how they unfold differently according to a posthuman *aesthetics possibility* (Barad, 2007; Haraway, 2016)
5. *Aesthetic Becoming implies a critical stance towards the existing order.* It emancipates by maintaining that art is an inherently productive endeavour (Adorno 1949) and insisting that artistic practices as well as aesthetic education and research bring this productiveness to light. The productive endeavour will reveal itself in open, experimental processes that highlight its everyday, mundane character.
6. *Aesthetic Becoming aims at Bildung:* the growth of an autonomous self that engages in dialogue in communities and society, expresses itself, and ultimately may pass on *Bildung* (Klafki, 1963; Bruun, 2023) to others. It inspires new pedagogic, artistic and research practices. Aesthetic becoming as becoming of aesthetics stresses the relational aspect in music: that music makes world through its inherent power of spelling out the transient communal inner (DeNora, 2000).

IMPLICATIONS FOR MUSIC EDUCATORS AND MUSIC EDUCATION RESEARCHERS

In the spirit of this radical vision of aesthetic becoming– meaning an aesthetics that

- is created, shaped, moulded and negotiated locally
- is contingent, situated, and continually redefined
- is expressed by perpetual becoming of *the aesthetic*
- is an aesthetics that needs to be pervasive both in music education and research if we are to engage fully with the aesthetic becoming.

We ask: What are the implications if we are to educate individuals and communities who can envision and enact *aesthetic becoming as becoming of aesthetics* through educational necessity?

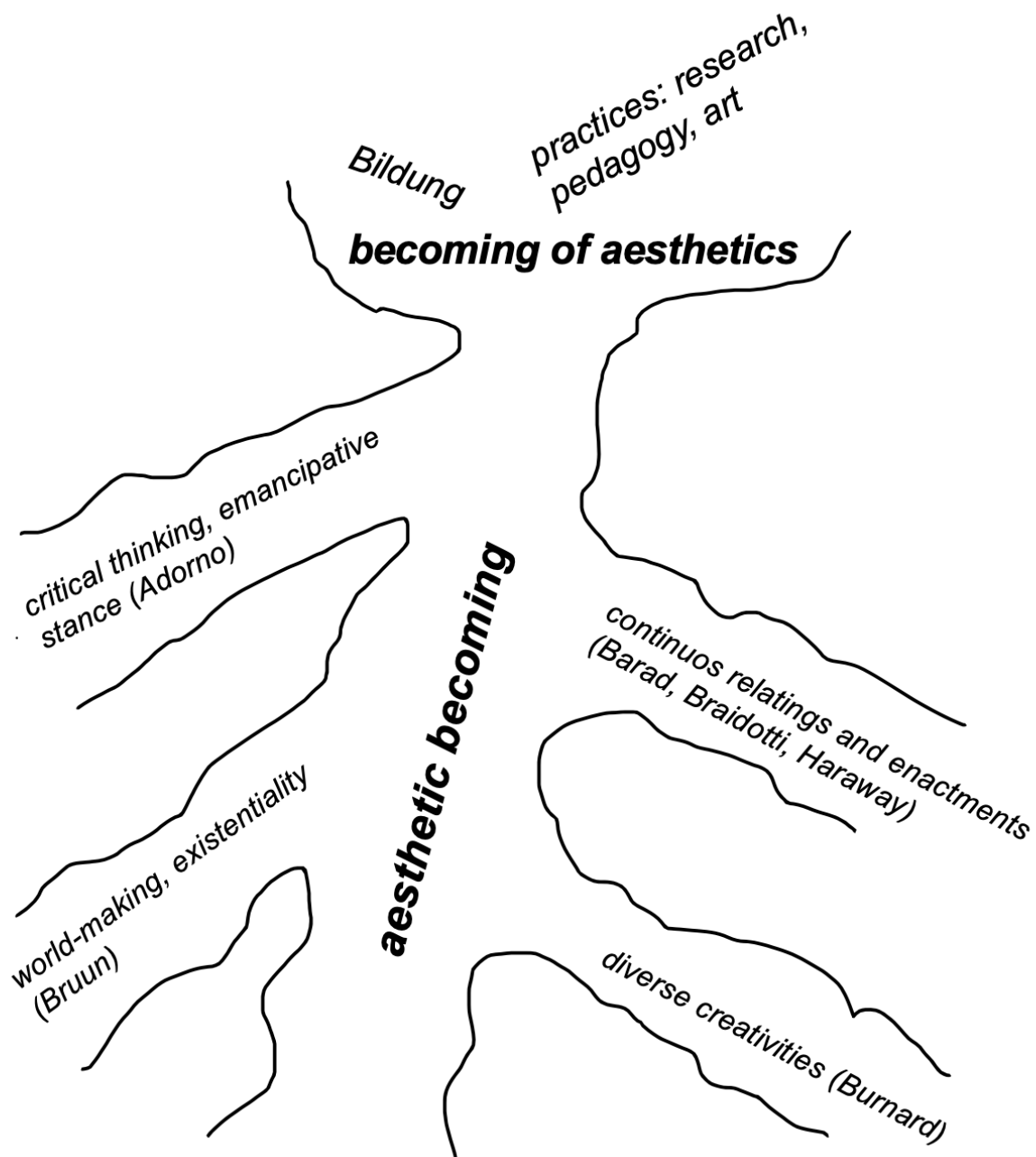
“ We encourage nurturing spaces of experimentation in education as well as art and research.

Music education once served as a tool for national and religious upbringing, offering clear directives on what to teach and why. Today, music educators face an open-ended landscape, shaped by artistic plurality, cultural diversity, and ethical complexity. The question “which music to teach?” is no longer answered by tradition, but requires a reflective and relational stance. This is precisely where the manifesto finds its relevance: as an orientation for navigating this openness with purpose and care.

First, we invite you to take these 6 principles as points of departure in rising to the challenge of supporting ourselves, our students, other music educators and researchers to go beyond the world *as it was* and *as it is* and enrich it by asking “*how it can and should be?*”, like rivers and streams that never stop flowing or run dry. So, we need to actively invite experiences and ideas that grow out of aesthetic becoming such as re-envisioning music education and research as an entanglement of aesthetic becomings as a relational force enacting with the materials of music moving beyond the habitual ways of responding, seeing musical objects and hearing music, but rather, transgressing their own and other’s assumptions, norms and disciplinary boundaries.

Second, each of these principles enact the *aesthetic of becoming as becoming of aesthetics* which open us up to hitherto untapped capacities to catalyze change, like when the force of rivers meet/cross, a *threshold between two possibilities is crossed* (Gilles Deleuze and Felix Guattari, 1987); a condition for engaging the possible. So, we need to actively invite experiences and ideas that grow out of *aesthetic becoming* in making-with music as a relational force which significantly changes how we understand one’s own *aesthetic becoming as becoming of aesthetics*. By this we mean shifting from acting over our material partners in already made sequences of making to embracing the uncertainty, vulnerability and mutual partnership of making-with the vital materialities of music and radically human ability to sense one’s being in relationships.

Third, we encourage nurturing spaces of experimentation in education as well as art and research. In teaching, the pedagogical processes, the experiment is the place where neither teachers nor students, children nor adults, know the outcome, and where the outcome is not given. This place where we strive together for something to become, but it is not given that we will succeed, contains infinite possibilities for aesthetic becoming. This is where the *aesthetic* emerges as a world-making work in which one can participate and enact aesthetic becoming. This is where aesthetic becoming is enacted as a becoming of aesthetics. This is where music educators can play a new tune.



Aesthetic becoming in music education and research: the relational force of streams that flow and bend which enacts continuous change.

REFERENCES

- Adorno, T. W. (1949). *Philosophie der neuen Musik*. In *Gesammelte Schriften* (Vol. 12). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1959). *Theorie der Halbbildung*. In *Gesammelte Schriften* (Vol. 8). Suhrkamp.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barbour, K. (2018). *Dancing across the page: Narrative and embodied ways of knowing*. Intellect Books.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Bruun, P. (2023). *Worlds become in sound: A study in the phenomenology of music creation, being and pedagogic processes of Bildung*. (Doctoral dissertation). Aarhus University.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Burnard, P., & Kobli, K. A. (2024). Posthumanist new materialist pathways for reimagining music education research: What matters? What can this offer music educators? *Music Education Research*, 26(3), 251–263.
- Burnard, P., Colucci-Gray, L., & Sinha, P. (2021). Transdisciplinarity: Letting arts and science teach together. *Curriculum Perspectives*, 41(1), 113–118. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00128-y>
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activity systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 60–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>
- Cremin, T., & Chappell, K. (2019). Introduction: Creativity and learning as sociocultural and intertwined phenomena. In T. Cremin & K. Chappell (Eds.), *Creativity and learning* (pp. 1–14). Palgrave Macmillan.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Hickey-Moody, A., Palmer, H., & Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.

Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 1–11). Oxford University Press.

Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.

Murris, K., & Bozalek, V. (2019). *Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions*. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1504–1517. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454307>

Pitts, S. E. (2001). *Whose aesthetics?* *Research Studies in Music Education*, 17(1), 54–61. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010601>

Richards, R. (2017). *Everyday creativity: Coping and thriving in the 21st century*. Lulu.com.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Snaza, N., & Weaver, J. A. (Eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. Routledge.

Taylor, C. A. (2020). *Posthumanism and methodological possibilities in education research*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(2), 206–216. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1642198>

Endnotes

¹ An agenda is currently being set regarding song and singing together.

<https://kum.dk/aktuelt/morgensangsmissionen/om-morgensangsmissionen>.

² Braidotti (2019) describes posthuman subjectivities as involving “a materialist process ontology based on immanence and becoming” (pp. 53–54). This ‘becoming’ is a “creative praxis of actualisation of the virtual” (p. 54).

³ ‘Worlding’ as used by Haraway (2016) is an embodied and enacted process – a way of being attentive to the world with the whole person, where we engage in relentless processes of ‘becoming with’ a world in which “natures, cultures, subjects and objects do not pre-exist their intertwined worldings” (p. 13). “Making-with” is a term coined by Donna Haraway (2016, p. 58) which recognises that nothing makes itself but is in a constant state of ‘becoming’ with materials, environments, bodies and constructs.

⁴ ‘Musical enunciations’ is a term coined by Stoianova (1993), who considered the working of graphic scores works and gestural compositions as non-fixed objects in favour of process, play, experimentation, multiplicity and multi-directionality, with a disregard for effacing the compositional subject and object.

⁵ ‘Me-thodology’ is a relatively new term used by Edward (2018) to explore the fluidity between researcher (sense-maker), performer (sense-making) and author (sense-theorised) in practice-led projects.

ÆSTETISK RESONANS SOM ENGAGEMENT. EN UNDERSØGELSE AF ELEVERS ENGAGEMENT I NATUREN PÅ ET KUNSTMUSEUM

*Lise Sattrup, ph.d., pædagogisk udviklingskonsulent, Skoletjenesten
– videncenter for eksterne læringsmiljøer & Lars Emmerik Damgaard
Knudsen, ph.d., lektor, Æstetik og didaktik, DPU*

I denne artikel undersøges, hvordan man kunstpædagogisk på et museum kan understøtte elevers engagement i naturen. Det konkrete udgangspunkt for artiklen er et undervisningsforløb med en 3. klasse i udstillingen *Solarstalgia* af Julian Charrière på ARKEN Museum for Samtidskunst. I artiklen undersøges, hvordan undervisning i en kunstudstilling, der tematiserer relationer mellem mennesker og natur, kan understøtte elevers engagement i naturen. I artiklen anskues engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen. Med æstetisk resonans beskriver vi, hvordan elever kan engageres i naturen, hvis og når de bliver grebet og fortryllet af undervisning og udstilling.

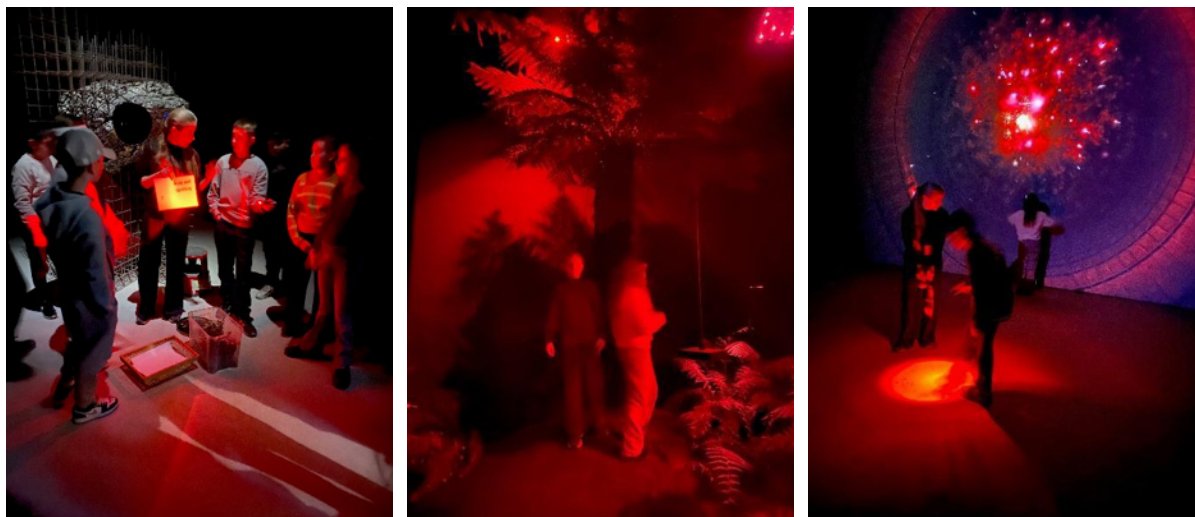
“ Vi anskuer engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen.

INDLEDNING

Vi står i dag over for enorme klimaforandringer, som truer med at ødelægge bosteder, afgrøder og leveforhold for planter, dyr og mennesker. Selvom dette er en reel trussel, så er det faktisk vanskeligt at skabe et tilstrækkeligt engagement i befolkningen til at få sænket CO₂ udslippet, mindsket brug af gødning, ændret på forbrugsvanerne eller på andre og mere fundamentale måder gentænke den måde, vi lever i samspil med naturen på. I kunst, og derfor også på kunstmuseer, fylder tematikkerne om menneskets forhold til naturen og klimaforandringer mere og mere (Brown, 2014). På forskellige måder rejser disse kunstværker og udstillinger spørgsmål til vores forhold til naturen, skaber nye forestillingsbilleder eller på anden måde forstyrrer vores vaner, tanker og normer. Derudover ved vi, at kunstpædagogik og æstetiske tilgange til undervisning kan vække engagement, nysgerrighed og motivation, når man i museumsundervisningen inviterer elever til at deltage på egne præmisser og gå i dialog med hinanden og værkerne (Illeris, 2009; Davis, 2018; Sunassee et al., 2021; Sattrup & Knudsen, 2022). Derfor er vi i denne artikel optaget af at undersøge, hvordan undervisning i en udstilling, der tematiserer relationer mellem mennesker og naturen på et kunstmuseum, kan understøtte elevers engagement i naturen. Vi anskuer engagement som æstetisk resonans, dvs. et forhold, der opstår mellem eleverne, værkerne og undervisningen, frem for at tage udgangspunkt i elevernes psykologi. Med æstetisk resonans beskriver vi, hvordan elever engageres ved at blive grebet af noget udefra på måder, der både kan forandre eleverne selv og verden omkring dem.

UNDERVISNING I SOLARSTALGIA

Artiklen tager udgangspunkt i en undervisningssituation med en 3. klasse i udstillingen *Solarstalgia* af Julian Charrière på ARKEN Museum for Samtidskunst (ARKEN, 2025). *Solarstalgia* (se fig. 1) består af en række installationer, som rejser spørgsmål til Jordens fortid og nutid, ved bl.a. at benytte materialer som kul, lava og bregner, der alle er kendetegnet ved at have eksisteret i 300 millioner år.



Figur 1: Tre billeder fra undervisningen i udstillingen Solarstalgia på ARKEN. Fotos: Lise Sattrup.

Charrière har en aktivistisk og videnskabelig tilgang til at udforske vores opfattelse af og forhold til natur og hvordan det har ændret sig over tid. Udstillingens titel, Solarstalgia, refererer til solen 'solar' og begrebet 'solastalgia' af Glen Albrecht (2007), som er en sammen-trækning af 'solace' og 'nostalgia', som henviser til en længsel efter fortiden, når nuværende og fremtidige klimaforandringer skader vores nære natur og omgivelser.

I undervisningen på ARKEN inviteres eleverne til at undersøge udstillingen kropsligt-sanseligt gennem bl.a. lytteøvelser, performative greb og tegneøvelser og i mindre grad via diskursive former som samtale, dialog og foredrag. Inden eleverne sendes ind i udstillingen, giver museumsunderviseren en kort introduktion til kunstneren og de naturmaterialer, kunstneren bruger i udstillingen; bregner, kul, lavasten og obsidian, som stammer alle fra kultiden. Kultiden sættes konkret i relation til 'andre' gamle dage som Vikingetiden, Middelalderen og elevernes bedsteforældre, og hvad eleverne ellers kender til gennem en snor med punkter. Eleverne bliver inviteret til at være opdagelsesrejsende, der sammen skal undersøge kultiden.

ELEVERS ENGAGEMENT OG KUNSTPÆDAGOGIK

Inden for den pædagogiske forskning i elevers engagement udpeges tre generiske indikatorer for, hvad der er til stede, når elever engageres i undervisningen (Lawson & Lawson, 2013). For det første, at elever oplever en kulturel kongruens, dvs. at undervisningen understøtter elevernes sociale og personlige identitet. For det andet, at eleverne kognitivt og følelsesmæssigt forstår undervisningen som kulturelt relevant, dvs. at undervisningen knytter sig til elevernes sociokulturelle baggrund. Og endelig at undervisningen er præget af kulturel korrespondens, dvs. at den bygger videre på den viden, som eleverne allerede har. I museumsundervisningen kan elever

“ Artiklen lægger i forlængelse af øko-kunstpædagogikens fokus på sanselighed, men ved at betragte elev-engagement i et perspektiv af æstetisk resonans.

bliver engagerede, når eleverne understøttes til at deltage på andre måder end i den konventionelle undervisning på skolen (DeWitt & Storksdieck, 2008; Price & Hein, 1991). Dette handler blandt andet om, at elevernes æstetiske erfaringer har en central betydning, fordi eleverne bliver grebet, indfanget af noget eller som en lærer udtrykte det ‘glemmer at være tilbageholdende’ (Sattrup & Knudsen, 2022, 2024a,b,c, Bernhardt & Sattrup, 2024). Denne form for engagement kommer ikke blot fra eleven selv, dvs. at engagementet ikke primært næres af genkendelighed, men opstår i mødet med noget fremmed-artet på museet, i kunsten eller ved undervisningen, hvor eleven bliver grebet af noget uden for dem selv. Forskningen i kunstpædagogik peger på, at elever engageres i klima og bæredygtighed, når undervisningen flyttes ud af skolen, og eleverne får mulighed for at udtrykke sig gennem kunstneriske arbejdsformer (Davis, 2018). Et review af forskning i øko-kunstpædagogik (Eng.: ‘Eco-art education’) viser, hvordan undervisning, der indeholder elementer fra både udeskole, klimapædagogik og de praksis-musiske fag, indtager en vigtig rolle i forhold til bæredygtighedstematikker i både sociale programmer og på uddannelser (Sunassee et al., 2021). Da øko-kunstpædagogikken skaber muligheder for at elever både kan få styrket deres viden om og empati over for miljøet gennem arbejdet med visuelle udtryksformer. Der er også en mere radikal retning inden for øko-kunstpædagogik, der primært er optaget af det overordnede spørgsmål om menneskets rolle i det antropocæne, og hvad det betyder for pædagogikken, at det antropocæne ikke sætter mennesket i centrum. Et perspektiv der er kritisk over for de pædagogiske tilgange, der blot handler om hvad individet kan gøre gennem f.eks. affaldssortering, genbrug mv og i stedet rejser strukturelle spørgsmål i forhold til menneskets forhold til natur (Laugesen, 2024). Kunstpædagogisk udfordres forestillingen om at æstetiske læreprocesser skal udvikle og styrke mennesker - altså gøre os mere menneskelige. Her argumenterer Illeris eksempelvis for en ny pædagogisk ambition, der skal gøre os mindre menneskelige (Illeris, 2022). I forlængelse af denne overordnede strukturelle kritik, undersøges hvordan man kunstpædagogisk kan sætte fokus på sanselige erfaringer af og med det antropocæne og derigennem skabe hvad Illeris og Anundsen betegner som antropocæn resonans; altså skabe engagement gennem dybe forbindelser med det antropocæne (Illeris, 2023; Illeris & Anundsen, 2024).

Uagtet denne brede forskning i engagement og kunstpædagogik, så viser forskningsoversigten ikke, hvordan man i museumspædagogikken skaber engagement i naturen. Artiklen lægger i forlængelse af øko-kunstpædagogikkens fokus på sanselighed, men ved at betragte elev-engagement i et perspektiv af æstetisk resonans. Dette kan vise nogle vigtige nuancer i, hvordan undervisning på særlige steder og med særlige materialer eller værker er med til at skabe engagement.

ELEVERS ENGAGEMENT FORSTÅET GENNEM ÆSTETISK RESONANS

For at forstå elevers engagement i Jorden og naturen, tager vi afsæt i begrebet æstetisk resonans (Sattrup & Knudsen, 2026). Æstetisk resonans bygger på Rosas forståelse af resonans, Böhmes idé om atmosfære og Bennets begreb om fortryllelse. Fælles for disse er, at de på forskellig vis beskriver, hvordan engagement bliver til og opstår relationelt i kraft af sanselige erfaringer.

Resonans

Ifølge Hartmut Rosa (2020) er resonans en menneskelig erfaring med at indgå i en relation til den omgivende verden. Resonans betyder, at omgivelserne kalder på én, og at man derpå reagerer følelsesmæssigt og svarer, således at man både selv og verden forandres. Derfor beskriver resonans, hvordan ting og miljøer angår mennesker på grundlæggende, forbundne og meningsfulde måder. Resonans er relativ, dvs. at man altid resonerer med nogen eller noget og resonans både handler om, at man åbner sig for verden og oplever, at der er nogen eller noget, der kalder på én, som man responderer på. Denne verdensrelation er funderet i elevens oplevende krop, som giver sig selv til verden uden på forhånd at tage stilling til, hvad der så skal ske (Knudsen & Sattrup, 2024). Resonans handler altså om vores måde at være i verden på, gennem en skærpet og åben opmærksomhed mod verden omkring os.

I et pædagogisk perspektiv er resonans meningsskabende, fordi den skaber dybe forbindelser og forståelse og betegner en grundlæggende måde at blive forbundet med omverden på. Rosa udvikler begrebet resonanspædagogik og beskriver derigennem vigtigheden af de øjeblikke, hvor elever lader sig rive med eller lader sig antænde, og peger på at disse øjeblikke kan aflæses i elevernes øjne (Rosa, 2017). Resonans opstår i en treklang mellem læreren, stoffet og eleven; hvor læreren når ud til eleverne, er begejstret og lader sig bevæge og hvor stoffet viser sig som betydningsfuldt for både elever og lærer og hvor eleverne fanges ind, åbner sig og føler sig i gode hænder (Rosa, 2017). Resonans sker altså i undervisningen, når både læreren og eleverne bliver berørt, stoffet bliver synligt som betydningsfuldt og eleverne fanges ind af emnet (Rosa, 2017). En vigtig pointe fra Rosa er at resonans godt kan stræbes og planlægges efter, men at resonans samtidig ikke er noget, der kan garanteres.

“ Atmosfære er således noget, der findes og opstår mellem mennesker eller mellem mennesker og omverden.

ATMOSFÆRE

At opleve en atmosfære er grundlæggende en æstetisk erfaring af at mærke, fornemme og reagere på en særlig stemning uden nødvendigvis at kunne sætte ord på, hvad atmosfæren er (Böhme, 2016). Pædagogisk betyder atmosfære, at det er noget, der befinder sig mellem os og mellem os og stederne, og at en atmosfære er vigtig, fordi den er med til at motivere og stimulere de måder, som vi handler på. Hvis undervisningens atmosfære opleves som intens, så kan det stimulere til at fortsætte eller udmatte eleverne i klassen. En atmosfære er kvasi-objektiv, fordi den i et vist omfang konstrueres f.eks. ved at bruge lys og lyd f.eks. til at understøtte en udstilling, en teaterscene etc., men atmosfæren påvirkes og skabes også af deltagernes fortolkninger og deltagelse, som i øvrigt afhænger af deres tidligere erfaringer. Atmosfære er således noget, der findes og opstår mellem mennesker eller mellem mennesker og omverden. Uanset hvordan atmosfæren opleves, så påvirker den først og fremmest sanserne og understøtter intuitivt, hvordan en stemning, en kultur og dynamikker i et rum skal forstås og hvad vi heraf engageres i at gøre.

For elevernes eller deltagernes vedkommende handler atmosfære om fænomenologiske perceptioner af lys, lyd, lugt, smag og taktilitet, som undervisningens opbygning og underviserens brug af steder og materialer er med til at stimulere. Det giver en stemning af eller stemthed henimod at foretage sig noget bestemt. Det kan være at engagere sig i samtalen, at røre ved materialerne, at være stille og eftertænksom, at gå helt tæt på etc. Elever vil givetvis fortolke en atmosfære forskelligt, reagere forskelligt, og de vil herved også påvirke hinanden således, at atmosfære også er noget, eleverne er med til at skabe. Atmosfære kan derfor på den ene side konstrueres didaktisk gennem valg af undervisningsstedet, faciliteringen og fysiske virkemidler, men på den anden side ikke styres, da en atmosfære afhænger af både elevernes ageren og individuelle og kollektive fortolkningsprocesser.

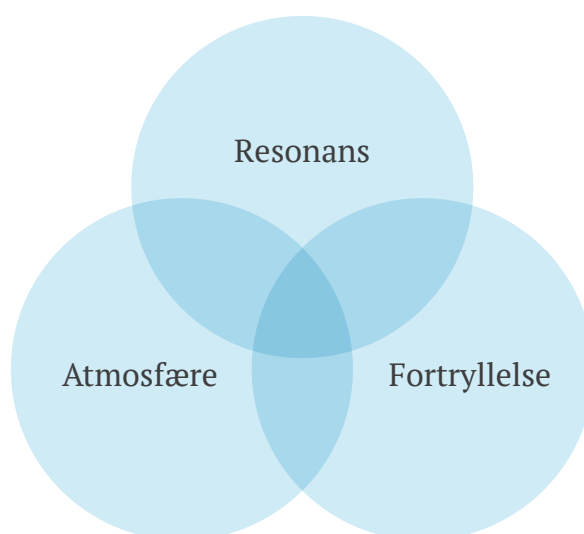
FORTRYLLELSE

Fortryllelse er en oplevelse af at møde noget nyt og fremmed, som i første omgang er både overvældende og delvist lammende, men derefter bliver til en interesse for at undersøge det nærmere (Bennett, 2001). Fortryllelsen er således en følelse eller opfattelse af, at stedet eller situationen har været påvirket af noget overraskende eller "magisk", og i stedet for at chokere eller lamme eleven, så engagerer det eleven i at komme til at forstå fænomenet bedre og dermed at undersøge detaljerne. Med Bennets forståelse af fortryllelse fremhæves den agens værker, steder og materialiteter har. En agens der har betydning for, at eleverne oplever, at der er noget, der vil dem noget og at de responderer, altså at der opstår resonans.

I et pædagogisk perspektiv kan denne overraskelse og det engagement, som ligger deri, også komme af en fortryllende oplevelse. Det kan opstå i undervisningen, når en ellers overset bagside af et fagligt element træder frem og forklares nærmere. F.eks. når vilkår for en gruppe af mennesker bliver synlige, når historiske baggrunde for et fænomen enten forklares, erkendes eller opleves, eller når et hverdagsligt fænomen bliver forklaret i detaljer og sat i relation til elevernes livsverden. Fortryllelsen kan heraf give et mindre chok (dog uden garanti), der engagerer eleverne i at forstå disse elementer i undervisningen bedre, at handle på den nye viden eller at informere andre om den. Fortryllelsen er (som med resonans og atmosfære) mulig at planlægge, men samtidig vanskelig at garantere. Omvendt kan faktiske tilfælde af elevers engagement i undervisningen netop forstås som udtryk for, at de er blevet fortryllet af det faglige element gennem de måder, som det blev præsenteret på.

ÆSTETISK RESONANS

Begreberne i æstetisk resonans danner et teoretisk udgangspunkt for at analysere, hvordan stederne, materialerne og undervisningsformerne knytter sig eller forbindes til elevernes sanselige erfaringer og derigennem skaber et engagement i naturen. Den æstetiske resonans opstår som vibrationer, stemninger og aha-oplevelser mellem eleverne, værkerne, undervisningen og museet (se fig. 2 på næste side).



Figur 2: Analysemodel for æstetisk resonans. Sattrup & Knudsen, 2025.

“ Deltager-observationer er særligt velegnede til at få øje på, hvordan steder og materialiteter har indflydelse på elevers deltagelse i konkrete situationer.

Begreberne i modellen er i et vist omfang både sammenfaldende med og indvirker på hinanden. Dvs. at de tilsammen og forenet i udtrykket æstetisk resonans danner et nuanceret udgangspunkt for at analysere elevers engagement. Det gælder særligt, hvordan undervisning med værker, steder og materialiteter kan engagere elever.

DELTAGEROBSERVATION OG POETISERING

Undersøgelsen kombinerer en arts-based research tilgang (Leavy, 2009) og deltagerobservationer (Warming, 2011) i en konstruktion af poetiseringer bestående af sammenstillinger af fotos og små mikrodramaer (jf. Sattrup & Knudsen, 2024). Formålet er at fæstne og beskrive elevernes sanselige oplevelser og erfaringer ved at udøve en sensibilitet over for elevernes måder at deltage i undervisningsforløbet på, deres udtryk, gestik og handlinger på de steder og i de situationer, som vi observerede. Deltagerobservationer er særligt velegnede til at få øje på, hvordan steder og materialiteter har indflydelse på elevers deltagelse i konkrete situationer (Sattrup, 2015). Gennem deltagerobservationer søger vi at få kendskab til mangfoldige elevperspektiver dels ved fysisk at gøre som eleverne, tale med eleverne undervejs samt fotografere og tegne de særlige situationer, der opstod. Endelig er vi opmærksomme på mangfoldigheden af elevperspektiver ved at beskrive, hvordan eleverne agerede på forskellige måder (Warming, 2011).

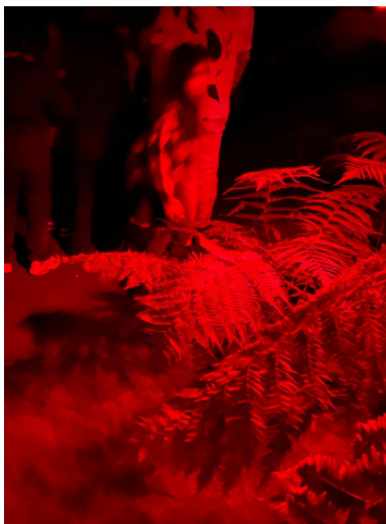
Vi har bragt data sammen i en slags tykke beskrivelser (Ponterotto, 2006), som vi kalder poetiseringer (Sattrup & Knudsen, 2024). De er udformet som multimodale collager, som består af mikrodramaer baseret på elevernes udsagn, der er gengivet så troværdigt som muligt. Disse er ledsaget af fotos fra undervisningen, som er kurateret på baggrund af deltagerobservationer og undersøgelsens afsæt i

æstetisk resonans. Vi har således anvendt 'kunstneriske metoder som forskning' (jf. Knudsen et al., 2026), hvilket giver os en aktiv og udøvende rolle i at producere poetiseringerne.

TRE POETISERINGER PÅ ELEVERS ENGAGEMENT

De tre poetiseringer præsenterer poetiske og udvalgte, indrammede indtryk af, hvordan elever engageres i naturen.

At træde ind i en anden tid



Udstillingsrummet er helt mørkt og lyses kun op af små glimt. En sitrende lyd fra nogle bregner og lyden fra klipper, der skælver, fylder rummet.

"Det er lidt som at træde ind i kultiden", hvisker en elev til sin klassekammerat.

"Ja, og lidt uhyggeligt. Vi kan jo intet se", svarer en anden.

"Det er bregnerne, vi kan høre. Charrière har sat mikrofoner på bregnerne," siger museumsunderviseren.

"Hvordan kan man det?" siger en elev.

"Kan I forstå hvad de siger?" udbryder en elev.

"Måske, hvis vi hører godt efter", svarer museumsunderviseren og fortsætter:

"I skal nu træde ind i urskoven, men vær stille og undersøg stedet sammen. Så mødes vi her om lidt igen."

Vi går med eleverne ind ad den snoede grussti, hvor bregnerne tårner sig op omkring dem. Lyden af vores skridt i gruset blander sig med den stille sitren fra bregnerne. Nogle elever sakker lidt bagud og undersøger bregnerne på nært hold.

"Er det rigtige bregner?" spørger en elev.

“Ja, men det er også sådan lidt som om vi træder ind i fremtiden.

“Ja, de er bløde og slaskede,” svarer en anden og en tredje supplerer: *“De er også meget store. Det er lidt som at træde ind i en underlig skov.”* *“Ja, men det er også sådan lidt som om vi træder ind i fremtiden,”* svarer den første.

Andre er mere optaget af at forstå bregnerne og spørger ud i rummet: *“Hvad er det, de siger?”* eller *“Måske er det et tegn til os?”*

Atter andre er optaget af indbyrdes spil og drillerier. I mørket kan meget andet lade sig gøre uden for underviserens radar. Andre, der heller ikke er opmærksomme på bregnerne, er draget af en lyd, som kommer for enden af den lange sti og stiger i intensitet jo tættere på de kommer: *“Hvad er det der sker, det lyder vildt?”*

“Jeg ved ikke om jeg tør gå derind, gør du?”

At lytte til evigheden



Det er helt mørkt.

Underviseren tænder en lampe, og lyskeglen former en rød cirkel.

“Kom herhen til det røde lys,” siger underviseren.

Eleverne samler sig om lyskeglen.

“Nu får I alle mulighed for at høre lyden af kultiden,” siger underviseren og peger på en stor sten, der hænger i et stålnet ned fra loftet.

“For den der sten, den er meget, meget gammel, og hvis I stikker hovedet ind i den, kan I måske høre noget fra en anden tid,” fortsætter hun.

“Lidt som konkylie, hvor man kan høre vandet eller hvad?”, siger en elev.

Eleverne stiller sig i kø, og én ad gangen går de hen til stenen, træder op på skamlen, stikker hovedet ind i stenen og lytter.

Der er kulsort inde i stenen. Så sort, at det virker uendeligt, selvom vi lige har set stenen udefra. Flere smiler og ser overraskede ud, andre ser undrende ud og siger ting som:

“Der er jo ikke noget derinde.” Eller: *“Jeg kan ikke se noget, der er helt tomt,”* og atter andre oplever, at stenen forandrer dem eller i hvert fald deres stemme, og de siger ting som *“Det var vildt. Den ændrede min stemme. Den lød helt lys.”* eller: *“Der var helt mørkt derinde, det var som at se ind i evigheden”.*

“En mørketegning er en tegning på mørkt papir. Vi kan ikke se, hvad vi tegner her i mørket, så bare tegn det, I ser.”

At se tiden starte og slutte



At træde ind i en anden tid



Eleverne bliver bedt om at sætte sig ned foran en kæmpestor video-installation, hvor en slags eksplosioner gentager sig i ét væk. Det buldrer og brager. Der er lidt uro, og eleverne småsnakker eller bevæger sig rastløst, men langsomt bliver der stille, og alle er opmærksomme på den store projektion og lyden, som fanger dem ind. Museumsunderviseren bryder ind og siger: *“Hvad ser I eller hvad kommer I til at tænke på?”* Et væld af hænder ryger op: *“Fyrværkeri”, “stjerner”, “eksplosion”, “verdens ende”, “brag”, “vulkan i udbrud”, “Big Bang”* og meget mere bliver der sagt. Vi sidder stille og kigger efter alt fra stjerner, verdens ende til Big Bang.

Efter noget tid siger underviseren: *“Nu skal vi lave mørketegninger. En mørketegning er en tegning på mørkt papir. Vi kan ikke se, hvad vi tegner her i mørket, så bare tegn det, I ser,”* siger hun og demonstrerer, hvordan hun tegner uden at kigge på papiret. Vi får alle papir og en hvid farve og er hurtigt i gang med at registrere det, vi ser med kridtet på papiret.

Prik, prik, prik, flere og flere begynder at tegne lysglimt som prikker. Vi inspireres af hinanden og af lyden af, hvordan det lyder at tegne lysglimt.

Efter lidt tid kommer underviseren og bytter vores farve ud, nu får vi en rød farve og blikket rettes mod det røde i projektionen, og vi tegner videre på det samme papir.

Til slut får vi en gul, og så er det det, vi kigger efter. *“BANG”*, Det giver et sæt i min sidemakker, da de høje lyde af klipper, der skælver, brager ud i rummet.

ELEVERNES ENGAGEMENT I NATUREN

På tværs af de tre poetiseringer ser vi, hvordan eleverne engageres i den verden, de er trådt ind i. Eleverne forbinder sig via atmosfæren til en tid, der ikke længere findes, hvor lyd, lys og materialer skaber en fortryllelse, som engagerer dem i deres undersøgelser af værkerne. Eleverne engageres ikke blot af undervisningens metoder eller værkeres kraft, men af den forestilling og atmosfære, som udstillingen, værkerne, undervisningen og eleverne sammen skaber. En forestilling om, at de i én og samme bevægelse både træder ind i fortiden og fremtiden; at de møder verden på tværs af tid. Udstillingen virker

voldsom på os og på mange af eleverne. Mørket, de høje lyde og værkernes størrelse. Flere elever drages, andre melder sig ud og atter andre forskrækkes. Her har naturen primat, forrang og en størrelse som i tid og kræfter langt overgår den måde, vi oplever vores forhold til naturen ellers. Vi bliver overvældet, overvældet af mørket, af lydene og af uendeligheden vi ser inde i den urgamle sten, overvældet af at føle os som en lille parentes i historien ved siden af bregnernes lange levetid og overvældet over naturens kræfter, som tager over i al deres voldsomhed. Er dette starten eller slutningen af liv på jord, der udspiller sig? Og måske også blot overvældet af det anderledes, at det opleves som om vi kortvarigt træder ind i anden verden. Vi træder ind i kultiden, som underviseren lægger op til, men på én og samme tid også ind i fremtiden. Der sker noget fortryllende ved atmosfæren, når elevernes forestillingsverden overtager og eleverne nysgerrigt går med på præmissen om, at det er kultiden, men samtidig overvældes af, at det måske også er fremtiden. Det kommer bl.a. til udtryk, når en elev siger *“det var som at se ind i evigheden”*, eller en anden siger *“Ja, men det er også sådan lidt som om, vi træder ind i fremtiden.”* For andre elever forløses magien ikke, som når eleverne skuffet siger: *“Der er jo ikke noget derinde”* efter at have kigget ind i stenen. Her står elevernes forventninger om at høre lyden af kultiden i vejen for resonanserfaringen, og de skuffes over stilheden og tomheden. Mørket i udstillingen bidrager til en atmosfære af spænding og uhygge, men samtidig også til uro eller det ukontrollerbare, da det gør det umuligt for underviserne at kontrollere, hvad der sker med eleverne. Så samtidig med at nogle elever engageres i værket, tiden og naturen, tager andre elever sig et frikvarter og har travlt med at skubbe til hinanden eller på anden måde positionere sig i flokken. Udstillingen skaber en særlig atmosfære i kraft af mørket, de høje lyde, de voldsomme billeder, planterne og de ældgamle sten. Vi bliver grebet af stemningen og forsøger sammen med underviseren at sætte os ind i, hvad det vil sige, at Jorden er så gammel, at bregnerne som art har overlevet mange tider, og lyden af deres knitren forekommer på en gang overraskende og naturlig. Vi gribes af den kæmpestore skærm og kan pludselig sidde længe foran den samme videoinstallation, der både virker dragende og frastødende. Underviseren viser interesse for, hvad vi ser og tænker og fastholder vores opmærksomhed på videoinstallationen gennem mørketegningerne, hvor vi registrerer, hvad vi ser med farver på sort papir. Disse greb forlænger vores opmærksomhed og betyder, at eleverne åbner sig for værket og for forestillingerne om, at de både kan se, hvordan liv er opstået på jorden, og alle de trusler, der har været og er imod livet på Jorden. Med andre ord at der skabes rum for at eleverne resonerer med den verden og den tid, vi er i. Det er med vores krop og sanser, vi møder og resonerer med verden, og, som de tre poetiseringer viser, er kroppen og vores sanser centrale for elevernes engagement. Det har derfor betydning, at underviseren får

eleverne til at *træde op og lytte* til sten, gå *undersøgende* ind i urskoven eller *sidde, se på og tegne* et videoværk. Denne aktivering af kroppen og sanserne bidrager til at flere elever åbner sig og overvældes over det, de interagerer med.

DISKUSSION AF ELEVERS ENGAGEMENT

“ Med æstetisk resonans tilbydes museums-pædagogikken at se, hvordan engagement i natur kan blive til på et museum og kan ses i elevernes øjne, udtalelser og kropslige deltagelse.

Analysen viser, hvordan undervisning på et kunstmuseum har potentialer til at engagere elever i naturen, og hvordan man kan forstå den form for engagement. Selv om ikke alle elever blev lige engagerede i undervisningen. Elevernes engagement er i vores analyse kendetegnet ved at opstå i spændingsfeltet mellem eleven, udstillingen og undervisningen, nærmere bestemt gennem æstetisk resonans. Det vil sige, at i modsætning til Lawson & Lawson (2013), hvor forståelsen af engagerende undervisning handler om at henvende sig til elevernes baggrund, identitet eller viden, så peger vi på, at elevers engagementet ikke blot skal forstås i forhold til elevens psykologi eller kultur, men i højere grad til noget, der findes mellem eleverne og værkerne og kan opstå gennem undervisningens rammesætning, elevernes deltagelsesmuligheder, udstillingens værker og den atmosfære, der skabes eller opstår. Elevernes engagement i naturen understøttes (Davis, 2018; Sunassee et al., 2021), også i vores analyser. Det gælder dog ikke kun, når eleverne udtrykker sig kunstnerisk, men også når oplever de konkrete værker og de forestillinger, som bliver skabt. Den samme pointe kan i et vist omfang ses hos Illeris og Anundsen (2024), som med udgangspunkt i det antropocæne understreger, at kunstpædagogikken kan bidrage til, at elever gør sig erfaringer med en anden eller mere decentral rolle som menneske. Vores analyse viser, hvordan et engagement i naturen ikke blot kan skabes i naturen jvf. Illeris og Anundsen (2024), men også kan opstå på et museum med en udstilling, der tematiserer menneskets forhold til natur. Med æstetisk resonans tilbydes museumspædagogikken at se, hvordan engagement i natur kan blive til på et museum og kan ses i elevernes øjne, udtalelser og kropslige deltagelse. Vi har metodisk valgt at undersøge elev-engagement gennem deltagerobservationer. Vores analyse risikerer på den måde at 'voksengøre' undervisningen og udstillingens mange indtryk og derved som i mange andre pædagogiske analyser at overse elevernes stemmer. Vi har gennem både deltagerobservationer og poetiseringerne undersøgt, tilstræbt og understreget, at elevperspektiver er vigtige, både gennem elevernes replikker, men også gennem beskrivelserne af deres forskellige former for deltagelse, for derigennem at kunne vise, hvordan elevers engagement i naturen kan opstå og ser ud.

SAMMENFATNING

Vi har i denne artikel undersøgt, hvordan museumsundervisning kan engagere elever i natur gennem en teoretisk ramme af æstetisk resonans. Med æstetisk resonans har vi vist, hvordan elevers engagement kan se ud og blive til i relationen mellem elev, stof og underviser, her undervisning i en kunstudstilling. Analyserne peger på, at elevernes engagement understøttes af både de konkrete muligheder for at gøre sig sanselige erfaringer, som udstillingen og undervisningen skabte ved at man kunne gå ind i, høre, se og mærke værkerne og af den forestillingsverden som eleverne, undervisningen, værkerne, og udstillingen sammen skabte. Æstetisk resonans, forstået som den ræsonnerende forbindelse til verden, kan således beskrive og forklare, hvordan elevers engagement i naturen kan opstå og se ud. Det handler både om eleverne, kunsten og undervisningen som tilsammen skaber en forbundethed til natur.

REFERENCER

- Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia'. A new concept in health and identity. *PAN: Philosophy Activism Nature*, 3 (2005), 41-55. <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- ARKEN (2025). *Solarstalgia. Julian Charrière*. Retrived 25.3.2025 <https://www.arken.dk/udstillinger/julian-charriere>
- Bernhardt, N. & Sattrup, L. (2024). *At begribe og blive grebet af kunst*. Skoletjenesten.dk <https://www.skoletjenesten.dk/viden-vaerktoejer/begribe-og-blive-grebet-af-kunst>
- Böhme, G. (2016). *Aesthetics of Atmospheres*. Routledge.
- Brown, A. (2014). *Art & ecology now*. Thames & Hudson.
- Davis, S. (2018). The engagement tree: Arts-based pedagogies for environmental learning. *International Journal of Education & the Arts*, 19(8). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1908>
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future, *Visitor Studies*, 11:2, 181-197, <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Hubard, O. M. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, 60(6), 46-56. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651133>
- Illeris, H. (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I: F. Lindstrand & S. Selander (red.), *Estetiska lärprocesser: Upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 85-101). Studentlitteratur.
- Illeris, H. (2022). Lying on the ground: Aesthetic learning processes in the Anthropocene. I: M. Paulsen, J. Jagodzinsky & S.M. Hawke (red.), *Pedagogy in the Anthropocene: Re-wilding education for a new earth* (s. 175 - 193), Palgrave Macmillan
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprocesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40-55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Illeris, H. & Anundsen, T. (2024). Antropocæn Resonans: Sanselige undersøgelser som indgang til kunstbaseret pædagogisk praksis i/ med det antropocæne. I: J. Tække & M. Poulsen (Red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 235 - 259). Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Knudsen, L. E. D. & Rold, M. (2026 - in progress). Introduktion til arts-based research – et landskab af muligheder. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen & Mette Rold (red.), *Håndbog i arts-based research*. Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Knudsen, L.E.D. & Sattrup, L. (2024) Æstetisk dannelse. I Løw, O. & Jensen, E. (red.), *Om dannelse i skole og læreruddannelse*. Akademisk Forlag.

Laugesen, M.H-L. (2024). Kapitalocæn didaktik: Om undervisning med fokus på klima, klasse og kapitalkritik. I J. Tække & M. Poulsen (Red.), *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (s. 259 - 287). Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>

Leavy, P. (2015). *Method meets art: arts-based research practice*. Guilford Press

Price, S. & Hein, G. E. (1991). More than a field trip: science programs for elementary school groups at museums, *International Journal of Science Education*, 13(5), 505-519, <https://doi.org/10.1080/0950069910130502>

Ponterotto, J. G. (2006). Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept "Thick Description". *The Qualitative Report*. 11 (3) 538-549. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/ponterotto.pdf>

Rosa, R. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.

Rosa, R (2016). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen

Rosa, R & Endres, W. (2017) Resonanspædagogik, Når det knitrer i klasseværelset. Hans Reitzels forlag.

Sattrup, L. (2015). Jamen hvad skal vi kigge efter?, Phd. Afhandling. RUC <https://www.skoletjenesten.dk/jamen-hvad-skal-vi-kigge-efter>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2026 - in progress). Poetisering af æstetisk resonans. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen & Mette Rold (red.) *Håndbog i arts-based research*, Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2022). *Overraskende positiv deltagelse i eksterne læringsmiljøer*. Skoletjenesten - videnscenter for eksterne læringsmiljøer. <https://skoletjenesten.dk/overraskende-positiv-deltagelse-i-eksterne-laeringsmiljoeer>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024a). Teaching with tolerance: Students' surprisingly positive participation in an out-of-school learning environment. In: L. E. D. Knudsen, M. Wiberg, K. B. Petersen, & L. Haastrup (red.), *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools: New Reflections, Future Challenges, and Global Impacts* (p. 186-201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003407775-16>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024b). Out of the Museum Into the Art. In: A. Sinner, P. Osler, & B. White (red.), *Propositions for Museum Education: International Art Educators in Conversation* (p. 207-220). Intellect. <https://www.intellectbooks.com/propositions-for-museum-education>

Sattrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2024c). Stedsans: Elevdeltagelse i eksterne læringsmiljøer. *Unge Pædagoger*, 2(2024), 67-76. <https://u-p.dk/vare/2024-nr-2/>

Sunasse, A., Bokhoree, C., & Patrizio, A. (2021). Students' Empathy for the Environment through Eco-Art Place-Based Education: A Review. *Ecologies*, 2(2), 214-247. <https://doi.org/10.3390/ecologies2020013>

du Toit, H., & Dye, B. (2008). Empathic Dramatic Engagement as a Metaphor for Learning in the Art Museum. *Visitor Studies*, 11(1), 73-89. <https://doi.org/10.1080/10645570801938483>

Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (p. 145-169). Hans Reitzels Forlag.

BØRNS UNIVERSER PÅ KANTEN AF ÅBNE, KREATIVE OG TVÆR- ÆSTETISKE AKTIVITETER I FRITIDSKLUBBER

*Lars Dahl Pedersen, ph.d., adjunkt, Center for pædagogik,
Professionshøjskolen Absalon*

I denne artikel udforsker jeg børns forskellige måder at deltage på i kreative, kunstneriske og tværæstetiske aktiviteter med musik, dans, billedkunst, poesi, m.m. i uformelle læringsmiljøer i to forskellige sjællandske fritidsklubber. Jeg fokuserer på, hvordan børn og unge gennem kropslige handlinger skaber deres egne æstetiske oplevelser, forståelser og universer på kanten af og i sprækkerne på de forskellige kreative rammer, voksne kunstnere og pædagoger etablerer med fokus på inklusion, ligeværdighed og åbenhed. Artiklens empiriske materiale består af observationer og interviews foretaget under projektet Klub Skabertrang i efteråret 2024, hvor pædagoger, kunstnere og kulturskoleundervisere med speciale inden for forskellige kunstformer samarbejder om at udvikle en kunstpædagogisk tilgang til og vision om at arbejde med børn og unge. Igennem en særlig case undersøger jeg med et koreografisk og fænomenologisk blik, hvordan aktivitetsrummet udspiller sig som et sammenvævet og interaktivt bevægelsesmønster. Resultaterne peger på, at nogle børn kan have svært ved at bryde med det, de socialt plejer at gøre sammen med andre i klubben, når aktivitetsrummet er meget åbent og eksperimenterende – men samtidigt finder andre grupper af børn disse kunstneriske rum tillokkende som et fristed, hvor de med lethed sammenblander egne vante fritidsinteresser med anderledes, skabende og uforudsigelige processer.

INDLEDNING

Man kunne f.eks. sige, det er deres egen fantasi, dem, der skal skabe. Det er ikke, at folk siger, 'nu skal du lave det her', og så er der en, der laver det. Det er sådan lige som at sige til sig selv: 'du skal lave det her, og har du lyst til at hjælpe mig med det her?'. Det er bare en selv, og så kan man invitere andre med ind. [Siger lavmælt om et billede på bordet:] Det her minder mig også meget om død.

Ordene her kommer fra Nikolaj, der er et af de børn, som går i klub i sin fritid og her deltager i projektet Klub Skabertrang, hvor en gruppe kunstnere og pædagoger møder børnene med fokus på at skabe et tværkunstnerisk, kreativt og inkluderende fællesskab. På et af mine besøg i klubben har jeg spredt forskellige billedkort ud på et bord, som børnene kan vælge at tale ud fra i et interview om deres oplevelser med at være med i projektet. Nikolaj skifter ubesværet imellem at tale med mig om sin deltagelse i projektet, imens han andre gange taler højt om det, han tænker om alle billederne på bordet, uagtet om billederne direkte handler om oplevelserne i projektet. Klub Skabertrang er et initiativ udviklet og i fortsat udvikling over en årrække af en gruppe af partnere i Roskilde Kommune (Boysen, 2022a; Boysen et al., 2022). Visionen bag initiativet er at give flere børn og unge mulighed for at deltage i kreative fællesskaber ved at udvikle nye kunstpædagogiske formater for, hvordan man kan arbejde med det samarbejdende i en åben ramme. I projektets aktiviteter inviteres børn til at deltage med medbestemmelse, ligeværdighed og idémageri sammen med andre børn og unge og med voksne pædagoger, billedkunstnere, musikere og dansere.

I artiklen udforsker jeg, hvordan en åben, kunstbaseret pædagogisk tilgang kan give børn forskellige kropslige deltagelsesmuligheder – herunder rum til at etablere egne æstetiske oplevelser, forståelser og universer ved siden af og ind og ud ad kreative rammer, som voksne kunstnere og pædagoger etablerer. Jeg sætter fokus på, hvordan børn og voksne håndterer det at være i nærheden af og med inde i et rum, der er defineret som åbent, frit og kreativt – og hvordan det ses i deltagernes kropslige handlinger. Her anlægger jeg bl.a. et koreografisk perspektiv udviklet i min ph.d.-afhandling (Pedersen, 2024) med rod i min egen danser- og koreografbaggrund, som en linse til at blive opmærksom på de kropslige, legende og improviserede bevægelsesinteraktioner, der dels opstår åbenlyst og dels i mindre grad lader sig registrere af omgivelserne. Artiklens empiriske materiale består af observationer og interviews i fritidsklubberne over ca. 8 dage fordelt over efteråret 2024 i projektet Klub Skabertrang. Denne artikel dykker særligt ned i en af de første dages aktivitetsforløb i form af en udvalgt case, der analyseres med henblik på at forstå, hvordan en skabertrangspædagogik kan introduceres og udfolde sig. De primære

“ Fritidspædagogikken rummer altså nogle særlige muligheder i forhold til at have en friere pædagogisk tilgang end i skole og dagtilbud.

partnere i projektet er Kulturskolen i Roskilde, Fritidsklubberne i Roskilde, Egnsteatret Aaben Dans og Professionshøjskolen Absalon. Indledningsvis vil jeg relatere artiklens ærinde i forhold til udvalgt eksisterende forskning på området og derefter udfolde artiklens teoretiske perspektiv. Efterfølgende udlægger jeg undersøgelsens tilgang og metodiske valg, og endelig præsenterer jeg analyser af empiriske eksempler og slutter af med en kort diskussion og afrunding.

DEN KUNSTPÆDAGOGISKE FORSKNING OG FRITIDSPÆDAGOGIKKENS PRÆSTATIONSFRIE RUM

Kim Boeskov (2024) peger i sin rapport om det kulturministerielle initiativ Grib Engagementet på, at en styrkelse af det kunstpædagogiske område i Danmark med fordel kan ”inkludere en styrkelse af den kunstpædagogiske forskning” (s. 183), som i forhold til andre nordiske lande fremstår som et mindre synligt område. En styrket forskning inden for det kunstpædagogiske felt kan ifølge Boeskov (2024) bl.a. bidrage til ”nye forståelser af, hvad en deltagelsesbaseret og inkluderende kunstpædagogik indebærer . . . [og] skabe indsigt i sammenhængen mellem kunstnerisk deltagelse og trivsel” (s.183).

I denne artikel går jeg særligt i dialog med et studie om undervisning af skoleklasser på kunstmuseer (Sattrup, 2015) samt et studie fra dagtilbudspædagogikken (Blomgren, 2023) om børns æstetiske erfaringer, i det begge studier kredser om værdien af de mellemrum, børn skaber i en voksenstyret ramme. Projektet Klub Skabertrang er i dets idégrundlag anderledes defineret end de to førnævnte studier ved direkte at favne og lægge op til, at det er de børnecentrerede mellemrum og påfund, der skal dominere aktiviteterne. En af årsagerne til denne forskel er Klub Skabertrangs placering i fritidsklubberne, som ud over pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ifølge lovningen (Dagtilbudsloven, 2025) bl.a. ”skal respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter” (Dagtilbudsloven § 45) og ”bidrage til at udvikle børns selvstændighed” (Dagtilbudsloven § 45, stk. 4). Fritidspædagogikken rummer altså nogle særlige muligheder i forhold til at have en friere pædagogisk tilgang end i skole og dagtilbud, hvilket også tematiseres i rapporten *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område* (Ringskou et al., 2024). Rapportens forfattere finder dog også, at der i fritidsklubber og SFO’er kan være udfordringer med eksklusion, kollegialt samarbejde, fysiske rum, normeringer og samfundets forventninger – særligt når fritidspædagogikken kobles til at skulle være en præstationsfrigørende pædagogik (Ringskou et al., 2024, s. 8-9).

Flere internationale studier påpeger, at netop kunstneriske og kreative aktiviteter kan være med til at styrke børnefællesskaber og trivsel (Bamford, 2006; Zarobe & Bungay, 2017). Med artiklen ønsker jeg at bidrage til den kunstpædagogiske og fritidspædagogiske forskning med bud på, hvordan en deltagelsesbaseret og legende kunstpædagogik kan se ud i en fritidsklub og forstås i et kropsligt perspektiv.

OM AT LADE BØRN 'VÆRE' I UFORMELLE LÆRINGSMILJØER

For at forstå de empiriske nedslag fra det åbne og uformelle læringsmiljø, der kendetegner klubtilbud og den kunstpædagogiske tilgang i Skabertrangsprojektet, trækker jeg på filosofen Kym MacLarens (2002) idé om *letting be*. MacLaren er inspireret af kropsfænomenologen Maurice Merleau-Pontys teori om interkropslighed (Merleau-Ponty, 1968, 2014), der kredser om, hvordan vi i kraft af vores kropslige væren i verden i det samme øjeblik, hvor vi sanser andre, også selv blive sanset af dem.

Interkropslighed betyder, at vi før-refleksivt som levende kroppe er sammenflettet med andres kroppe og verden (Fuchs, 2017), og derfor eksisterer med en gensidig påvirkning af hinanden, hvilket fører til en særlig kropsforankret form for kommunikation. Ud fra et sådant fænomenologisk ståsted, der ser mennesker som gensidigt sammenflettede i verden, kan vi ikke forstå og anerkende andres måde at eksistere på ved at fastfryse dem under et mikroskop, men må i stedet forstå hinanden ved at opleve og bevidne hinandens gensidige og kontinuerlige væren (Merleau-Ponty, 1968). Alligevel opstår et spændingsforhold, når vi som mennesker nogle gange ikke kan lade være med at sanse det andet i verden som noget eller nogen, der udelukkende er til for os. MacLaren (2002) giver et eksempel med en overambitiøs hestetræner, der ikke lader sin hest lege imellem træningen og derved fejler i at forstå og anerkende hestens særlige måde at være på. Hestetræneren møder hesten på en ufølsom måde ved at reducere den til en indtægtskilde, og derved fokuserer han udelukkende på det, hesten kan gøre for ham. Eksemplet bevidner, at det måske alligevel ikke er så enkelt at lade andre omkring os være på den måde, de er og er på vej til at blive.

En måde at udlægge spændingsforholdet i idéen om *letting be* er igennem kærlighedsforholdet, der ifølge filosofen Hanne De Jaegher (2019) indebærer en balancegang imellem hverken at over- eller underbestemme hinanden. I kærlighedsforholdet kan vi ikke undgå at forsøge på at bestemme og definere hinanden, og derved ses en dynamik imellem at bestemme og blive bestemt. Men overbestemmer den ene i forholdet den anden, er der ikke længere tale om et gensidigt,

“ For at kunne skabe et givende læringsmiljø må pædagogen undgå at overbestemme meningen med en aktivitet og i stedet forsøge skabe plads til de andre i læringsmiljøet.

ligeværdigt og respektfuldt kærlighedsforhold. En tilsvarende dynamik ses også ifølge De Jaegher og Maclaren i det pædagogiske forhold mellem lærer og elev – pædagog og barn. For at kunne skabe et givende læringsmiljø må pædagogen undgå at overbestemme meningen med en aktivitet og i stedet forsøge skabe plads til de andre i læringsmiljøet (Maclaren, 2002), så man som deltager, barn som voksen, kan føle sig inviteret ind og anerkendt som medskaber af meningen med aktiviteten. Dette er ifølge De Jaegher (2019) ikke en uengageret *laissez faire*-pædagogik men en konstant balancering mellem over- og underbestemmelse i en eksistentiel relation, hvor begge parter gensidigt får mulighed for at forandre og udvikle sig. Kærlighedsforholdet og idéen om *letting be* kan ydermere forstås som en del af den enaktive teori om participatory sense-making (De Jaegher & Di Paolo, 2007), der søger at forklare, hvordan vi i en interaktion med hinanden deltager i hinandens meningsskabelse, og hvor den relationelle dynamik i interaktionsprocessen kan siges at være autonom, og dermed sætte vores individuelle kontrol over en situation ud af kraft.

I forbindelse med børns møder og interaktion med kunstpædagogiske miljøer og aktiviteter vil jeg særligt fremhæve to studier af henholdsvis Lise Sattrup (Sattrup, 2015) og Henriette Blomgren (Blomgren, 2023). I en gentænkning af museets demokratiske rolle i mødet med børn udvikler Sattrup i sit ph.d.-projekt tre empirisk genererede begreber: ophold, mellemrum og sprækker. Sattrups empiri består af kortere undervisningsforløb på museer med 6 til 12-årige skolebørn, hvor museumsundervisere ofte tager børnene med på en deltagerinddragende omvisning og introduktion til en udstilling. Et ophold defineres som når børnene samles omkring et værk eller en aktivitet, et mellemrum er situationer og bevægelser imellem disse ophold, og en sprække er når børn gør noget uventet, der udfordrer kunstpædagogikken. Et af eksemplerne på en sprække giver Sattrup (2015) med en undervisningssituation, hvor museumsunderviseren prøver at vække børnenes sanser i en videoinstallation på museumsgulvet af en kløvermark, og nogle af børnene herefter punkterer idéen om, at man på nogen måde kan dufte eller mærke naturen på et hårdt og koldt gulv. Blomgren bruger i sit studie Sattrups tre begreber i en analyse af vuggestue- og børnehavegruppers deltagelse i et drama-pædagogisk legeunivers i en skov. På lignende vis opstår der sprækker i den voksenstyrede aktivitet, når de små børns kropslige og spontane handlinger og fremtræden som aktører ”ikke mødes og improviseres ind i dramarammen” (Blomgren, 2023, s. 12).

De to ovennævnte studier peger på, at det kræver stor sensibilitet fra den voksne pædagog eller underviser, når der skal skabes mulighedsrum for børnenes demokratiske deltagelse og spontane initiativer. Eksemplerne viser særligt voksne, der kommer til at overbestemme

aktiviteternes formål og på den måde misser børnenes egne bud på anderledes måder at deltage på. I projektet Klub Skabertrang, der foregår i fritidsklubber, bliver børnene omvendt primært mødt i nogle mere frivillige og uformelle læringsmiljøer, hvilket i udgangspunktet har mindre voksenstyring – og med idéen om *letting be* kan sådanne miljøer beskrives som at have en større grad af underbestemmelse fra de voksnes side. Men som Ringskou et al. (2024) påpeger, har særligt nogle børn ”behov for forudsigelighed og overblik, som kan være svært at få i en praksis præget af frihed og spontanitet, der kan fremstå kaotisk (s. 22).” Derfor kan den voksnes balancerende imellem over- og underbestemmelse få betydning for, hvordan forskellige børn vælger at deltage eller ikke at deltage, f.eks. når rammerne for aktiviteterne er mere kreative, åbne og dermed underbestemmende. Særligt bliver denne artikels ærinde at spørge: Hvilke mulighedsrum for børns egne æstetiske oplevelser, forståelser og universer kan opstå i forbindelse med kunstnerisk uformelle aktiviteter i fritidsklubregi?

KONTEKST OG METODISKE VALG

Inden jeg præsenterer og analyserer empiriske eksempler fra Skabertrangsaktiviteterne i fritidsklubberne, vil jeg i dette afsnit udlægge undersøgelsens kontekst og metodiske valg herunder artiklens koreografiske tilgang.

Ud over børnene i klubberne, der går i 4.-7. klasse, består aktørerne af pædagoger, kunstnere og kulturskoleundervisere med speciale indenfor forskellige kunstformer (musik, dans, drama, billedkunst, performance). Dertil kommer forskere (herunder undertegnede), der medudvikler og evaluerer de pædagogiske tilgange bl.a. igennem observationer, interviews og analyser i samarbejde med aktørerne. Projektet tager afsæt i to tidligere projekter (Boysen, 2022b; Boysen et al., 2022) og løber i denne fase fra 2024-2026. Denne artikel tager udgangspunkt i observationer og interviews fra aktiviteter i efteråret 2024, hvor der indgik to fritidsklubber, otte kunstnere/kulturskoleundervisere, otte pædagoger og to forskere. Ved hver ugentlige aktivitetsdag på en klub var der gennemsnitligt fem voksne involverede i aktiviteten. Derudover var klubbens øvrige pædagogiske personale til stede, når børnene besøgte klubben efter deres skoletid i tidsrummet fra kl. 14 til 17, hvor de også kunne involvere sig i andre aktiviteter (f.eks. kreaværksted, computerspil, brætspil, madlavning, boldspil, dyrepasning, etc.).

Min forskerposition var ikke neutral men påvirkende dels gennem deltagelse i aktørernes planlægningsmøder og dels gennem min forforståelse og baggrund som danser og koreograf. Med en koreografbaggrund er jeg trænet i at se knapt registrerbare bevægelser, som

“ Koreografi kan også have en etisk dimension ved at være optaget af aktørernes mulige bevægelsesfrihed i modsætning til tidligere hierarkier inden for koreografisk praksis, hvor danseren præcis skulle gøre som koreografen dikterede.

andre iagttagere med en anden baggrund måske ikke vil se eller lægge nævneværdig betydning i. Mit blik på bevægelseshandlinger er inspireret af samtidskoreograferne William Forsythe og Jonathan Burrows, der relaterer koreografi til organisering, mønstre og gentagelser (Franko, 2011; Perazzo Domm, 2010). Organisering kan ses i, hvordan dansere (og i denne kontekst børn) kreativt formår at bruge deres krop som materiale i forskellige arrangementer eller typer af kropslighed (Franko, 2011). 'Arrangementer af kropslighed' kan også udgøre mønstre, hvor brugen af gentagelse, variation, symmetri og kontrapunktiske relationer ændrer på det, som det anvendte kropssprog og gestik ellers konventionelt betyder (Perazzo Domm, 2010, s. 275). Koreografi kan også have en etisk dimension ved at være optaget af aktørernes mulige bevægelsesfrihed i modsætning til tidligere hierarkier inden for koreografisk praksis, hvor danseren præcis skulle gøre som koreografen dikterede. Med en sådan koreografiforståelse kan man spørge til hvilke rammer, der skal til for, at deltagerne har tilpas frihed og tilpas støtte til at bruge deres krop på alsidige og nysgerrige måder, og hvordan et aktivitetsrum udspiller sig som et sammenvævet og interaktivt bevægelsesmønster.

Udover min koreografiske forforståelse er min overordnede analysemetode inspireret af thick description (Geertz, 1973) i form af detaljerede og kontekstsensitive feltnoter. Udvælgelse af empiriske nedslag er inspireret af eksemplarisk metode (Hansen & Ingemann, 2016), hvor et empirisk eksempel bruges til at fremanalysere erkendelse om det almene ud fra det specifikke. Med interesse for hvordan børn kropsligt deltager i tværástetiske aktiviteter, har jeg i denne artikel valgt at fordybe mig i et særligt informationsrigt scenarie/tableau, der udspillede sig på en enkelt eftermiddag i en af klubberne. Med Flyvbjerg (2020) kan valget af dette scenarie beskrives som en ekstrem/atypisk case, i det den afviger fra andre situationer på flere måder. I casen ses særligt mange deltagelsesformer omkring en række tværkunstneriske aktiviteter. Scenariet foregik på et område udenfor, der tillod flere aktiviteter at foregå parallelt og tæt på hinanden, hvilket ville have været mindre muligt, havde aktiviteten udspillet sig indenfor. Ydermere var voksenormeringen særligt høj og usædvanlig for andre klubtilbud, og alle voksne inkl. de faste pædagoger havde alle viden og erfaringer med kreative og kunstneriske processer. Casen giver altså mulighed for at undersøge børns muligheder for at deltage i et åbent og kunstnerisk fællesskab under meget gunstige rammer. I kraft af sin afvigende karakter giver en sådan type case ifølge Flyvbjerg (2020) god mulighed for teoriudvikling, hvilket kan ses i relation til skabertrangsprojektets grundlæggende ambition om kontinuerligt at udvikle og tillade forskellige måder at eksperimentere med, hvad en skabertrangspædagogik er, og hvordan den kan udøves.

ANALYSE: TABLEAUET I EN HAVE



I det følgende præsenteres et nedslag i undersøgelsens empiriske materiale præsenteret i tre dele. Nedslaget kan karakteriseres som et tableau, hvor flere situationer udspiller sig på samme tid. Jeg vil undersøge situationerne ud fra artiklens teoretiske ramme med fokus på at forstå, hvordan børnene deltager på kanten af og i sprækkerne på de åbne og tværæstetiske aktiviteter.

Det udvalgte aktivitetsforløb foregik i en have i en af klubberne en dag i september. Klubben ligger i en nedlagt gård med gårdsplads, lade og hovedbygning. Der er adgang til haven fra siderne af hovedbygningen og fra terrassedørene i bygningen. Ud over en stor græsplæne ligger der i bunden af haven en offentlig legeplads med bl.a. en svævebane, en sandbund og et klatrenet. Kunstner- og pædagogteamet havde udvalgt haven, fordi det er et rum, børnene ikke bruger så meget i klubben. I løbet af en række aktivitetsdage, var det teamets plan at arbejde frem imod en festlig event i haven, der inddrogede alle i klubben. På denne konkrete dag var en af aktiviteterne bl.a. en stopdans faciliteret af danseren Janne, hvor børnene iført malerdragter skulle male på hinanden, når de stod stille i dansen.

FØRSTE DEL

Nu er flere børn ved at komme til klubben efter de har fået fri fra skole. Pædagogen Sanne siger til tre piger, som stikker hovedet forbi haven, at de skal sige videre til andre, at nu sker der noget i haven. De to mandlige

“ Tik tok-
dansen en
på forhånd
fastlagt og
indøvet
danserutine,
der udføres
med ansig-
terne i samme
retning og
foran et
mobiltelefon-
kamera.

musikere har sat en højttaler op på græsset og ud strømmer musik, der lader til at tiltrække nysgerrige børn. ”De bruger højttaleren”, lyder det fra en dreng, der kigger ud ad døren. Tre piger kommer hen og siger ”Vi skal male”, og danseren Janne fortæller om idéen med malerdragterne, et stort stykke hvidt stof lægges ud på græsset, og flere piger joiner. Imens er tre drenge gået i gang med deres egen leg ude på legepladsen ved siden af græsplænen. Nogle af pigerne begynder at iklæde sig dragterne, som også har hætter, der beskytter og skjuler hovedet. Imens Janne fortsætter med at forberede maledanseaktiviteten og introducere det til de børn, der har lyst, går tre af pigerne hen til trappen ind til huset. En af de tre placerer sin mobiltelefon på trappen og tænder for kameraet, og til musik danser de en rutine, de har set på snapchat. Jeg sidder nedenfor trappen og spørger pigerne, om de ved, hvem det er, der synger. Nej, siger den ene, ”det er bare en god sang” – ”op på story med den!”

Med denne observation lægger jeg mærke til, hvordan gruppen af piger ubesværet formår at blande deres deltagelse i danserens iscenesatte ramme for aktiviteten sammen med deres egen produktion af en onlinedans i en Tik tok/Instagram-virkelighed. De to former for dans adskiller sig væsentlig fra hinanden. Stopdansen iscenesat af den voksne kunstner har et eksperimenterende, mangfoldigt og uforudsigeligt bevægelsesudtryk, hvor billedkunst (maling) og kreativ dans sammenblandes med fokus på at skabe forskellige relationer og bevægelsesmønstre mellem deltagerne. I kontrast til stopdansen er Tik tok-dansen en på forhånd fastlagt og indøvet danserutine, der udføres med ansigterne i samme retning og foran et mobiltelefon-kamera. Alligevel har begge aktiviteter en legende tilgang til fælles. Selv om Tik tok dansen ikke tillader stor bevægelseskreativitet, smiler og griner pigerne under udførelsen, og de bruger maledragterne med tilsnørede hætter som et nyt element i det ellers lidt ensformige og på forhånd fastlagte bevægelsesudtryk.

De voksne har forberedt noget af aktiviteten, forinden børnene ankommer til haven, men de har ikke gjort alt parat og viser med deres åbenlyse forberedende handlinger, at noget er i gang med at blive udviklet. Med teorien om participatory sense-making (De Jaegher & Di Paolo, 2007) kan det forstås som en tilgang, hvor børnene inviteres med til at udvikle en meningsfuld aktivitet sammen. De voksne fremstår som kompetente men ikke som alvidende. Aktiviteten virker ikke overbestemt, men rummer plads til at udvikle sig i forskellige retninger bestemt af børnenes måde at deltage på. Det er dog den voksne, her i eksemplet danseren Janne, der har overblikket over det, der skal ske.

Den lille gruppe af piger vælger på kanten af det åbne tværaestetiske univers rammesat af de voksne at begive sig ud i en mere overbestemt og lukket bevægelsesaktivitet gennem deres Tik tok dans. Deltagelse

i Tik tok dansen synes forbeholdt de piger, der er veninder med hinanden, og dansen har en klar start og slutning. Efter det korte optrin slipper de igen mobiltelefonen og begiver sig ud i den analoge danse- og maleaktivitet i haven. De voksne opdager knapt nok, at pigerne kortvarigt er i færd med en legende Tik tok dans. Med idéen om 'letting be' kan det skyldes, at de voksne på forhånd har bestemt sig for en pædagogisk tilgang, der kan rumme et mangfoldigt aktivitetsrum og som tillader en gåen til og fra. Men 'letting be' handler ifølge (MacLaren, 2002, s. 197) også om gensidighed. Det er ikke nok, at den ene part lader den anden være. I eksemplet udviser den lille gruppe af piger netop en sådan gensidighed ved på deres egen måde at lege med på de voksnes åbne invitation til danse-leg, som de mere direkte vender tilbage til efter deres egen dans foran trappen.



ANDEN DEL

Da musikken for alvor starter med at spille ud af højtaleren, trækker det flere børn til. Der er en del piger, men hvor er drengene? Fire piger står nede ved musikbænken, hvor de to musikere har lavet en bas ud fra alternative materialer, bl.a. med en stor murerbalje som bund. En enkelt dreng virker nysgerrig og er tæt på aktiviteterne for en kortere stund. To drenge hænger på en svævebane på legepladsen bag ved dansemaling- og musikaktiviteten, og den ene af drengene kigger væk fra svæveturens retning og holder øje med det, der sker. To drenge sidder hævet i et net i den bagerste ende af legepladsen og lurer på pigernes aktivitet. Pigerne i malerdragterne kaster sig aktivt ud i aktiviteten som deltagere. På et tidspunkt ligger nogle piger nede på maven med spændte ansigtsudtryk, imens de bliver bemalet af de andre. En dreng står og læner sig op ad hjørnet af bygningen

“ Aktivitets-
rummet bliver
til at starte
med på denne
eftermiddag
ofte køns-
opdelt.

og lurer. De to drenge i nettet smiler og griner. Flere drenge tilslutter sig nu de to drenge i nettet. Nogle står med den ene hånd grebet fat i nettet og hænger lidt i den ene hofte, imens de kigger på. En dreng fra nettet går tættere på og kigger på maledansen. Tre piger er lige i nærheden med deres kaniner, hvor de øver kaninhop på forhindringsbaner i et miniatureformat.

I tableauet i haven ses en række forskellige deltagelsesformer og måder at relatere til den åbne og tværæstetiske aktivitet på. Aktivitetsrummet bliver til at starte med på denne eftermiddag ofte kønsopdelt. Og det er udelukkende pigegruppen, der aktivt deltager iført malerdragter i stopdansen. Men pigegruppens aktivitet skaber sammen med musikken i haven forskellige andre former for optagethed og kropsligt engagement hos de øvrige børn. Pigerne med kaninerne har trukket deres aktivitet med forhindringsbanen helt tæt på de øvrige børn. Så selv om de ikke direkte deltager i de tværæstetiske aktiviteter, bidrager de til stemningen i haven, der som helhed kommer til at minde lidt om en lille byfest, et marked eller en festival.

På tidspunktet for observationen er mange af drengene mere afventende. Det kan skyldes, at de voksnes åbne og frivillige ramme ikke tilskynder dem til at deltage aktivt med det samme, og de overlades derved selv til at skulle at vælge at bryde med det, de plejer at gøre og med hvem, de plejer at gøre noget sammen med. Alligevel retter deres kroppe sig imod det nye og anderledes, der foregår i haven. Set i et koreografisk lys kan børnene i kanten af aktiviteten ikke kun tilskuere i traditionel forstand. Kroppene på kanten er særligt engagerede. Den kropslige maleraktivitet i haven danner netop grundlag for, at børnene omkring aktiviteten arrangerer deres egne kroppe i relation til det, der sker og som aktivt lyttende og nysgerrigt hvilende, f.eks. op ad en husmur eller hængende i hoften med den ene hånd i et fast greb om legepladsens net.

TREDJE DEL

Efter danseaktiviteten er afsluttet, kommer Pædagogen Ditte slæbende med rør og musikredskaber. Tre piger taper efter instruktion fra en af de to musikere rørene sammen på et stativ. Imens afspilles en rytme og et musikbeat. Pædagogen Sanne får tre drenge hen til musikken, ”kom og vær med”. En af drengene tager mikrofonen: ”jeg hedder Oliver, skibidi toilet 69”. Fire andre børn tager kortvarigt opstilling på en trappe ud fra huset. Drengen giver mikrofonen videre og slår i stedet rytmer på de sammentapede rør. ”En stor diller”, ”ind i revnen” siger drengene nu i mikrofonen. Sanne siger til dem, at det kan de gøre bedre, og synger: ”der var en dreng, som have utrolig god fantasi, så hvad skete der så?” og hun giver mikrofonen videre til en dreng, som siger ”der var en pik”. Mikrofonen går på omgang: ”jeg vil gerne kys”, ”skibidi toilet”. Efter lidt tid går

Sanne går væk fra mikrofonen og sætter en farvekridttegningsaktivitet i gang på soklen af huset. To drenge laver nu tillidsøvelser, hvor en lader sig falde, imens den anden griber. En pige synger Kim Larsens Midt om natten i mikrofonen, imens to andre børn spiller på keyboard. Tre drenge passerer forbi på stylter. De går rundt imellem musikredskaber og griber fat i det, de lige kan få fat i. Ditte starter et trommerytmebeat. En pige synger en sang på arabisk, og de fire voksne supplerer med musik. Efterhånden er de fleste børn på vej videre væk fra klubben.

I observationen lægger jeg mærke til, at gruppen af drenge har fundet en indgang til at deltage mere direkte i de aktiviteter, de voksne har etableret. Ligesom pigegruppens Tik tok dans henter drengene også inspiration fra det, de er optaget af på sociale medier, i dette tilfælde internetmemet og youtube-serien Skibidi Toilet om et syngende toiletvæsen. Med Sattrups (2015) begreber om ophold, mellemrum og sprækker kan pigegruppens Tik tok dans siges at foregå i et uforstyrrende mellemrum i haven, hvorimod drengenes drilske og sjofle mikrofonsnak kan tolkes som en sprække ind i aktiviteten, der udfordrer de voksnes idé om, hvad man kan tale eller synge om. Pædagogen Sanne tager dog udfordringen op og igennem mikrofon-legen skaber hun en interaktion med drengenes drilleri, som efterhånden opløses og ændrer sig til andre afprøvninger af, hvordan man kan deltage. Drengenes første ageren i det kunstneriske univers bliver på en måde en ironisk distance til den mere kunstneriske male-stopdans, de tidligere var tilskuere til. Og der foregår skridt for skridt en forhandling om, hvad meningen mon er med det hele.

MIRAKELPÆDAGOGIK

Der er brug for flere analyser af, hvordan børn og voksne interagerer, når den deltagerbaserede kunstpædagogik gives en mere fast og tilbagevendende plads i klubbernes aktivitetsrum. Tableauet i haven er kun et nedslag fra en ud af de otte dage, jeg har fulgt med i Klub Skabertrangs aktiviteter. I løbet af efteråret afprøvede pædagoger og kunstnere i de to klubber flere forskellige tilgange på et spektrum mellem overbestemmelse og underbestemmelse, proces og produkt, og med en intention om at skabe en mere vedvarende kunstpædagogisk indsats.

Pædagogen Jesper fra en af klubberne beskriver voksenteamets tilgang som en mirakelpædagogik: ”vi ved ikke, hvad der sker. Nogle bliver grebet. Vi bruger ikke tid på at gå ud og hente børnene”. Et af de børn, som er blevet grebet af skabertrangsaktiviteterne, er Nikolaj, hvis ord præsenteres i begyndelsen af artiklen fra et interview i slutningen af efteråret, hvor projektet havde løbet over flere måneder. På dette tidspunkt havde børnene fået en tydeligere oplevelse af, hvad det tværkunstneriske og eksperimenterede kan i forhold til andre

“ Hvis man laver fejl, så er det lige meget, for det er stadig kunst.

aktiviteter – og de voksne havde gradvist ladet de deltagende børn overtage initiativet til hvad, der skulle ske. I en samtale i november med to piger fra klubben med haven, siger den ene, at ”I skolen skal man jo koncentrere sig og gøre det rigtigt, og her kan man bare gøre det frit.” Og den anden pige supplerer: ”Ja. Og hvis man laver fejl, så er det lige meget, for det er stadig kunst.”

Med interviewene lægger jeg mærke til at de børn, som har deltaget i aktiviteterne, er optagede af den ekstraordinære frie og kreative rammesætning. De børn, som derimod ikke deltager i skabertrangsaktiviteterne, er måske dem, der har brug for en tydeligere voksenstyring, for som Ringskou et al. (2024) påpeger, kan ”det præstationsfrigørende med betoning af medbestemmelse, selvbestemmelse og valgfrihed være en udfordring og i nogle tilfælde skabe (endnu) et præstationspres, fremfor at frigøre til kreativitet, fællesskaber, væren med videre” (s. 24). En del af børnene, som deltog mest aktivt i projektet på en af klubberne, gik på en skole for højtbegavede børn, og en af kunstnerne fortæller, at de andre børn fra den almindelige folkeskole ”er lidt mere selvbevidste og synes, det kan være pinligt” at deltage. Skabertrangsaktiviteternes meget frie rum åbner dermed for en diskussion om hvilke børn, det er, der har særlige behov. Der er børn, som har brug for mere struktur og overskuelige rammer, og der er andre børn, der længes efter rum, som tilbyder en friere form kreativitet.

AFRUNDING

Når de uformelle læringsrum i fritidsklubber gøres særligt kreative, gives der mulighed for, at man som barn legitimt kan deltage på kanten af aktiviteten. Men sådanne aktiviteter efterlader også spørgsmål om, hvor meget de voksne skal lade det være op til børnene, hvordan og hvornår de vil deltage. I en meget åben og kreativ aktivitet vil nogle børn, som kunne være interesseret i at deltage måske have svært ved at bryde med det, de plejer at gøre. Det vil et mere vedvarende kunstpædagogisk tilbud i klubben måske kunne ændre på.

Tableauet i haven blotlægger en række forskellige måder, børn vælger at deltage på i åbne kunstpædagogiske aktiviteter. Pædagoger og kunstnere kan ved at balancere imellem at over- og underbestemme aktiviteten skabe muligheder for forskellige deltagelsesformer, hvor nogle børn responderer ved at blande deres egne vante legepraksisser med de anderledes, skabende og uforudsigelige processer. I det åbne og kreative aktivitetsrum kan børn derved skabe givende mellemrum og drilske sprækker med indblanding af elementer fra f.eks. virale danserutiner og rappende toiletvæsener fra YouTube.

REFERENCER

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Blomgren, H. (2023). Følg det røde bånd. *DRAMA*, 60(3), 1-14.
<https://doi.org/doi:10.18261/drama.60.3.1>
- Boeskov, K. (2024). *Grib engagementet*. Kulturministeriet. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluering/Grib_Engagementet_web.pdf
- Boysen, M. S. W. (2022a). Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 29-43.
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/134273/179214>
- Boysen, M. S. W., (2022b). *Indsatsevaluering af Skabertrang*. Professionshøjskolen Absalon.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Rold, M. og Thorsen, T. (2022). *Indsatsevaluering af Skabertrang 2*. Professionshøjskolen Absalon.
- Dagtilbudsloven. (2025). *LBK nr 1038 af 11/08/2025*.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2025/1038>
- De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*.
<https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- De Jaegher, H. og Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet (O. Thorsnø og B. Næve, overs.). I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3 udg., s. 621-655). Hans Reitzels Forlag.
- Franko, M. (2011). Archaeological choreographic practices: Foucault and Forsythe. *History of the Human Sciences*, 24(4), 97-112.
- Fuchs, T. (2017). Intercorporeality and interaffectivity. *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*, 7853, 3-23.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Hansen, B. B. og Ingemann, J. H. (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.

Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, intersubjectivity and the problem of "letting others be". *Chiasmi International: Trilingual Studies Concerning Merleau-Ponty's Thought*(4), 187-210.

Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible* (A. Lingis, overs.; C. Lefort, red.). Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, overs.). Routledge.

Pedersen, L. D. (2024). *Legende bevægelser i et koreografisk perspektiv: Designbaserede undersøgelser af danse- og bevægelsespraksisser på pædagoguddannelsen* [Ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.529>

Perazzo Domm, D. (2010). Traces of history: Jonathan Burrows' rethinking of the choreographic past. *Contemporary Theatre Review*, 20(3), 267-282.

Ringskou, L., Matthiesen, N., Brinkmann, S. og Szulevicz, T. (2024). *Præstationsfrigørende pædagogik på det fritidspædagogiske område*. <https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/nyheder-2024/dokumenter/paestationsfrigoerende-paedagogik-i-sfoer-og-klubber-kan-forbedre-trivsel.pdf>

Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter* [Ph.d.-afhandling]. Roskilde Universitet. <https://www.skoletjenesten.dk/jamen-hvad-skal-vi-kigge-efter>

Zarobe, L. og Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 137(6), 337-347. <https://doi.org/10.1177/1757913917712283>

DIALOGISK DIDAKTIK OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Finn Holst, ph.d., ekstern lektor, DPU, Aarhus Universitet

Med udgangspunkt i en dialogisk didaktik i musik, som bygger på relationen mellem undervisning og læring, bliver det, ud over at formulere hvad dialogisk undervisning i musik kunne være, også nødvendigt at undersøge læringsperspektivet da undervisningen nødvendigvis må bygge på at muliggøre (afforde) de tilgrundliggende læreprocesser. Jeg tager med Gallaghers interaktionsteori afsæt i en forståelse af læring som enaktiv (gennem handling) og som interaktiv (gennem interaktion), og uddyber dette i forhold til musik med Gadammers forståelse af æstetisk praksis som spil og leg. Jeg indkredser, med inddragelse af et praksis-eksempel fra Stomp, en særlig form for interaktion i denne ramme, som jeg med anvendelse af teori om komplekse og dynamiske systemer præciserer som en 'all-to-all'-interaktion, hvor aktørerne optræder både som ligeværdige og som forskellige i en sammensat dynamik på to plan. Interaktionsformerne, som dialogiske all-to-all type læreprocesser, præciseres endelig med Rosas resonansbegreber som en samtidig kombination af synkron-resonans og respons-resonans. Til sidst giver jeg et bud på et didaktisk design, der kunne understøtte sådanne læreprocesser.

Indledning

Afsættet her er mit arbejde med udvikling af dialogisk musikdidaktik (Holst, 2022). Min begrundelse for at formulere en dialogisk musikdidaktik er forståelsen af musikalsk praksis som dialogisk (ibid, s.33). Med en forståelse af didaktik som relationen mellem undervisning og læring (ibid, s.23), bliver det, ud over at formulere hvad dialogisk undervisning kunne være, også nødvendigt at undersøge og synliggøre læringsperspektivet med fokus på de tilgrundliggende læreprocesser, da undervisning i denne forståelsesramme må bygge på at muliggøre og understøtte disse. Det er mit udgangspunkt at forstå læreprocesserne som dialogiske (ibid, s.25), dvs. som dialogisk interaktion i modsætning til en monologisk form, som vi kender det fra den såkaldte IRE-form: læreren *Initierer*, eleven *Responderer* og læreren *Evaluerer*. Det bliver hermed udfordringen at indkredse og karakterisere dialogiske og aktive interaktions- og læreprocesser, både generelt og som musikalske læreprocesser.

Jeg griber det an som følger:

1. Jeg begynder med at indkredse en forståelse af læring som en aktiv og interaktiv (gennem handling og interaktion) med udgangspunkt i Gallaghers interaktionsteori (Gallagher, 2020).
2. Jeg uddyber dette i forhold til musik med Gadammers forståelse af æstetisk praksis som 'spil og leg' (Gadamer, 1986).
3. Med afsæt i et praksiseksempel, indkredser jeg en åben form for handling og interaktion i musikalsk praksis, som jeg præciserer med teori om komplekse og dynamiske systemer (Acebron et al., 2005).
4. Med afsæt i et yderligere praksiseksempel indkredser jeg hvordan et fælles musikalsk udtryk etableres i form af en sammensat dynamik (Aritime et al., 2022).
5. Denne proces præciserer jeg endelig teoretisk med Rosas resonansteori (Rosa, 2016).
6. Til slut giver jeg med et eksempel (Holst, 2025) et bud på *hvordan en didaktisk praksis kunne designes* i denne ramme.
7. Jeg afrunder med en kort sammenfatning.

“ Når vi skal prøve at forstå hvordan vi gennem interaktion oplever, erfarer, forstår og lærer rejses spørgsmålet om hvordan det er muligt.

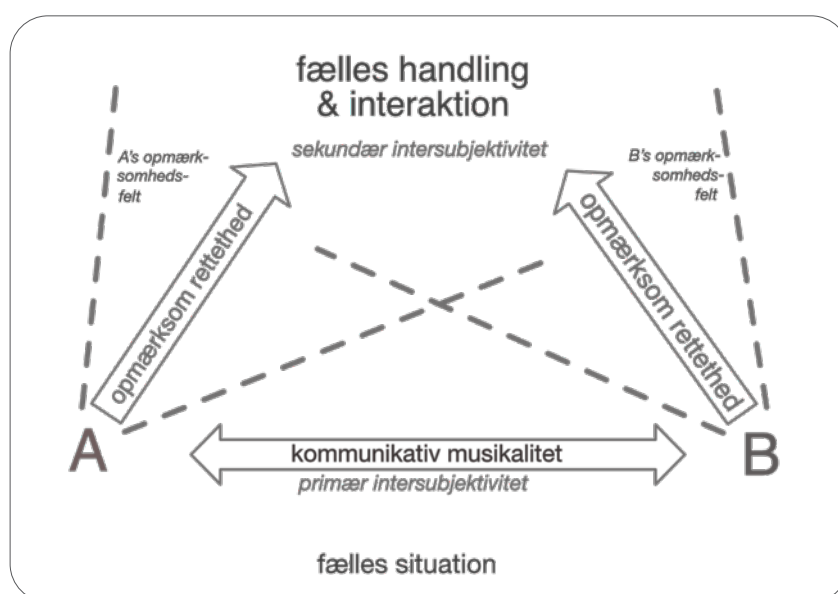
1. HANDLING OG INTERAKTION

Jeg tager udgangspunkt i Shaun Gallaghers (2020) teori om handling og interaktion (action and interaction), i forlængelse af en tradition med Deweys (1938) læringsteori, Gibsons (1979) økologiske psykologi samt Merleau-Pontys (1964) kropsfænomenologi. John Deweys (1859-1952) pragmatisk filosofi og læringsforståelse formulerer en tidlig forståelse af læring knyttet til erfaringsbegrebet som modstilling til en stimulus-responsforståelse. Dewey (1938) argumenterede for, at vi tænker og handler i og med af mangfoldige sociale og naturlige verdener vi er del af, og at sansning, tænkning og handling er aspekter, der tilsammen udgør konkret erfaring som en helhed. Erfaringen opstår (ibid) i en interaktion eller transaktion mellem individer og omverden. James J. Gibsons (1904-1979) udfordrer med en økologisk psykologi de traditionelle antagelser om at vi gennem sanserne modtager data fra en virkelighed 'udenfor'. Det er derimod en grundantagelse hos Gibson (1979), at mennesket står i et gensidigt og uløseligt forhold til sin omverden, som ikke er noget vi står overfor, men står inden i. Perception er ikke baseret på 'modtagelse af sansedata', men er en aktiv, opsøgende, udtrækkende og selektiv proces. Omgivelserne tilbyder noget i relation til vores aktive rettethed, og det gør perceptionen meningsfuld. Gibsons psykologiske teori om perception har mange fællestræk med Merleau-Ponty's (1964) filosofiske kropsfænomenologi, hvor kroppen spiller en afgørende rolle som både subjekt og objekt. Kroppen er både en del af mig og en del af verden, og skal forstås ud fra dens muligheder for handling. I den aktive perception indgår kropslig handling som en aktiv proces forbundet med bevægelse.

Grundantagelsen hos Gallagher (2020) er, med denne baggrund, at menneskets forhold til omverden ikke er noget vi står overfor, men står inden i. Når vi skal prøve at forstå, hvordan vi gennem interaktion oplever, erfarer, forstår og lærer, rejses spørgsmålet om hvordan det er muligt. Her vender Gallagher sig mod spædbarnsforskningen, og bygger på Trevarthen og Hubley's (Trevarthen og Hubley, 1978; Trevarthen 1979) begreber om primær og sekundær intersubjektivitet.

Primær intersubjektivitet: Colwyn Trevarthen (1999) hævder, på grundlag af et omfattende empirisk materiale med videoobservationer af mor-barn interaktion, at der er tale om en grundlæggende evne, som muliggør intersubjektiv deltagelse. I fortsættelse heraf præciserer Trevarthen og Malloch (2009), at det tidlige samspil mellem barn og forældre er præget af barnets medfødte sans for timing, puls og tonekvaliteter, og betegner dette som *kommunikativ musikalitet*.

Sekundær intersubjektivitet: På grundlag af primær intersubjektivitet begynder spædbørn at opfatte selv og andre som 'operative agenter', der kan gøre noget med ting i interaktion med andre (Trevvarthen & Hubley, 1978). Med gearskiftet til sekundær subjektivitet, bliver 'noget' til et fælles fokus mellem 'nogen'. Fælles opmærksomhed (joint attention) rettet mod noget danner afsæt for fælles handling (joint action) i en fælles situation (joint situation). Sammenhængen illustrerer jeg med følgende model:



Figur 1. Fælles handling og interaktion

Fra deltagerne (A og B) er der fællesrettet opmærksomhed, som basis for fælles handling i rammen af den fælles situation.

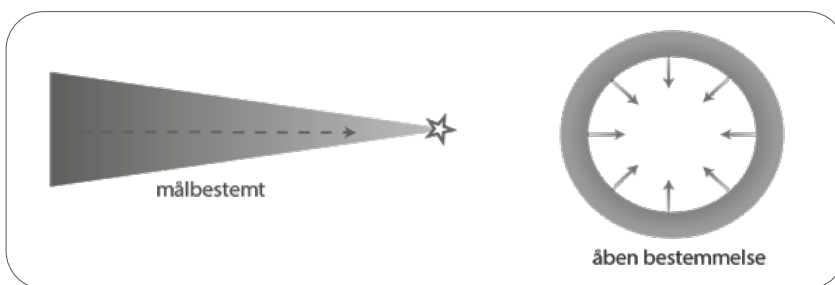
Modellen viser principperne som interaktion mellem to deltagere (aktører – dvs. dem der aktivt handler) og kan udvides tilsvarende til interaktionen mellem flere eller mange. Primær intersubjektivitet mellem deltagerne er grundlaget for fælles opmærksomhed og rettet. Den fælles rettede opmærksomhed er forudsætning for fælles handling i den fælles situation og dermed sekundær intersubjektivitet. Den fælles handling foregår ikke i et tomt rum, men i et rum for handling og erfaring i form af en fælles situation.

2. HANDLING OG INTERAKTION I ÆSTETISK PRAKSIS

Det dialogiske grundlag for læring gennem handling og interaktion vil jeg nu præcisere i forhold til musikalsk praksis og musikalsk læring som æstetisk-kunstnerisk praksis. I overensstemmelse med den hermeneutiske forståelse af den dialogiske didaktiske praksis (Holst 2022) inddrager jeg her Gadamer (1986) hermeneutiske æstetik.

“ Uanset om det drejer sig om et musikalsk værk, et teaterstykke, et digt eller et maleri, så er det musikere, skuespillere, læsere og beskuere, der performativt iscenesætter værket.

Gadamer (1900-2002) bruger 'Spiel' (tysk) - der på dansk betyder både leg og spil - som analogi til at belyse forståelsen af kunstens dynamiske væsen. Et kunstværk skal udføres for at kunne fremstå og opleves. Uanset om det drejer sig om et musikalsk værk, et teaterstykke, et digt eller et maleri, så er det musikere, skuespillere, læsere og beskuere, der performativt iscenesætter værket. Gennem den dialogiske bevægelse mellem kunstværket og dets engagerede deltagere (udøvende såvel som lyttere) frembringes forskellige og nye aspekter af værket. Der skal være deltagere i spillet ellers er det ikke et spil. Spillet udgør mere end spillerne, som dermed kan blive opslugt eller grebet af det. Det er spillets/legens dynamik, der trækker deltagerne ind i spillet og holder dem der. Et spil spilles i et felt eller rum, der er specielt defineret og afgrænset til spillet. Spillerummet, som handlerum, giver rum til spil - spillerum. Uden spillerum mister spillet sin kreativitet og reduceres til en monoton, mekanisk bevægelse.

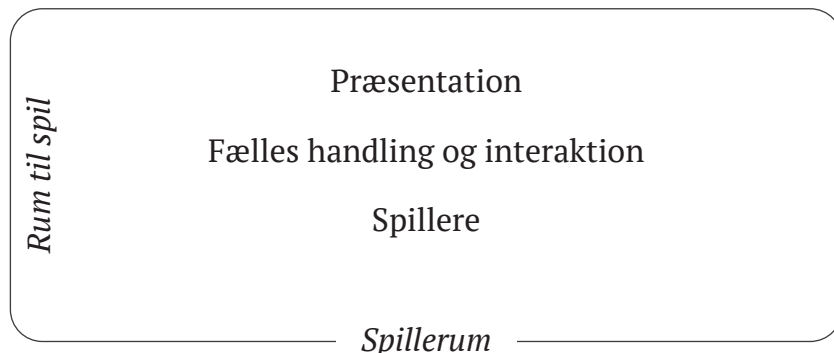


Figur 2: Den åbne bestemmelse i æstetisk praksis

Spillet / legens formål er ikke at opfylde nogle mål, men begrunder sig selv. Spillet og legen fremfører sig og præsenterer sig for sig selv - altså som en "selvpræsentation". Kunsten adskiller sig, ifølge Gadamer, her fra legen som sådan, idet kunsten ikke er en selv-præsentation, men har til hensigt at præsentere sig for nogen. Kunsten (musikken), er beregnet på andre - den skal kommunikere noget til nogen og kalder på performativt, deltagende engagement.

“ Først ligner det mest af alt kaos, men lidt efter lidt begynder deltagerne at følges ad.

Med denne forståelse placerer jeg nu *fælles handling* (fra figur 1) i et spillerum (som handlerum), som udgør den fælles situation:



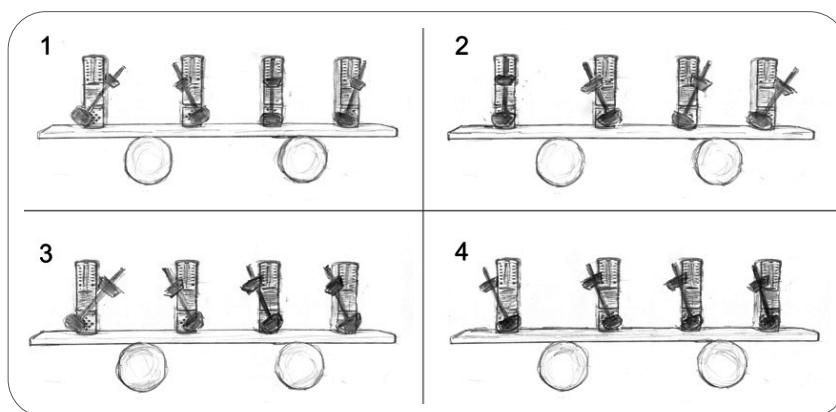
Figur 3. Spillerum for fælles handling og interaktion

Den åbne proces i spillefeltet som fælles æstetisk handling og interaktion er en særlig form for deltagelse og interaktion, som det er næste trin at se nærmere på.

3. FÆLLES MUSIKALSK INTERAKTION OG KOBLING

Som næste trin vil jeg indkredse en særlig form for interaktion i musik. Jeg inddrager hertil et praksiseksempel fra Stomp (rytmisk musik), hvor deltagerne står i en rundkreds og dribler med basketballbolde - uden at der er nogen, der tæller for. Først ligner det mest af alt kaos, men lidt efter lidt begynder deltagerne at følges ad - og lige pludselig 'klak', går de alle på mystisk vis i fase. Der er tale om en form for kobling og synkronisering, som vi kender fra at 'gå i takt' og at intonere efter hinanden i kor. For at komme nærmere på hvad der er på spil, må vi gå tilbage i historien, som begynder med hollænderen Christiaan Huygens, der i 1736 opfandt pendul-uret til præcis tidsbestemmelse i navigation (Wei, 2023). For en sikkerheds skyld brugte man to ure, som hang lodret selvom skibet krængede. Der skete nu det mærkelige, at de to penduler efter et par dage svingede synkront i takt. Huygens mysterium har været nærmest glemt indtil man i de senere år er begyndt at undersøge synkronisering i forbindelse med broer som går i selvsving, ildfluers blink og dynamiske processer som hjerteslag og vejrtrækning.

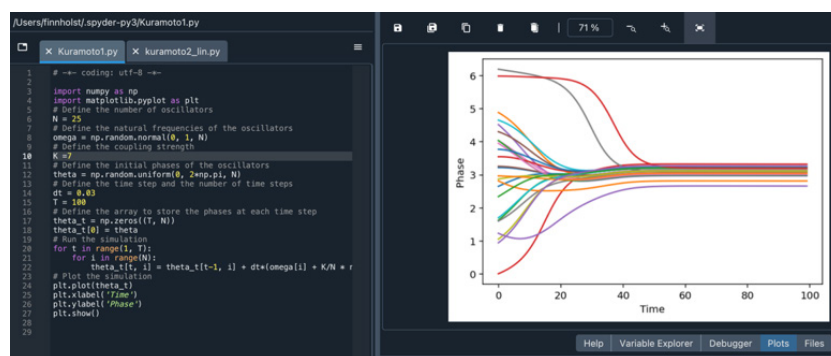
En simpel opstilling som kan vise, hvad der er på færde, kan laves med nogle metronomer (Pantaleone, 2002) placeret på en bevægelig plade, der ruller frit på et par sodavandsdåser:



Figur 4. Synkronisering med fire metronomer

1. På det første billede er metronomerne sat tilfældigt i gang
2. På det andet billede begynder to tilfældige at følges ad.
3. På det tredje billede er der nu tre der følges ad.
4. På det fjerde billede følges de alle ad.

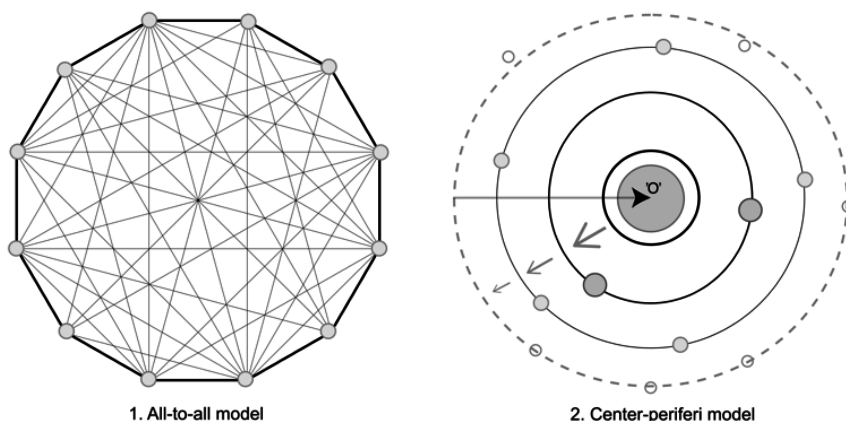
Når de alle følges ad, trækker metronomernes energi samme vej, og man kan se at pladen svinger med – som når musikken svinger. Det er en åben selvorganiserende proces der her udspiller sig mellem metronomerne. Processen er velbeskrevet med den såkaldte Kuramoto-model (Acebron et al, 2005), som er en matematisk beskrivelse af en ‘all-to-all’ proces med kobling og synkronisering. Jeg har lavet en simpel simulering af modellen i python med en grafisk repræsentation (et plot) af processen - her vist for en enkelt gennemkørsel, som viser procesforløbet. Udgangspunktet er tilfældigt, som i eksemplet med metronomer.



Figur 5. Kuramoto forløb med plot for $N=25$

Plottet viser, hvordan processen forløber frem til et tidspunkt omkring $t=50$ med synkronisering som låser sig fast. Der er tale om en ikke-styret proces, som forløber forskelligt hver gang den gennemføres, men ender med synkronisering. Det illustrer den selvorganiserende proces der optrådte med Stomp-boldene.

All-to-all interaktionen, som er det strukturelle grundlag i Kuramoto-modellen, kan illustreres med en cirkelmodel (Figur 6,1) hvor *alle interagerer med alle i en selvorganiserende proces*, som ikke er defineret på forhånd.



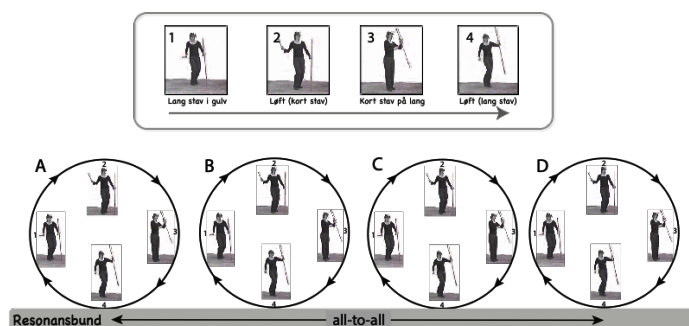
Figur 6. All-to-all model vs center-periferi-model

“ Gennem det, at vi er forskellige mennesker, kan vi gennem vores forskellighed skabe et aktuelt musikalsk udtryk i fællesskab gennem fælles handling.

Center-periferi modellen (Figur 6,2) har, som direkte modsætning hertil, et udgangspunkt i centrum der er givet (noget der findes) og som udbredes eller overføres, som f.eks. en sygdom som overføres gennem smitte. De to interaktionsformer kan forbindes med de to grundlæggende forskellige former for læreprocesser som jeg tog udgangspunkt i artiklens indledning: All-to-all-formen kan forbindes med fælles handling og interaktion *som dialogisk*, og center-periferi-strukturen kan forbindes med udbredelse gennem overførsel *som monologisk*.

4. FÆLLES MUSIKALSK INTERAKTION OG FLERSTEMMIGHED

Når vi laver musik sammen, har vi gennem den rytmiske synkronisering en resonansmulighed mellem os (primær intersubjektivitet), og gennem det, at vi er forskellige mennesker, kan vi gennem vores forskellighed skabe et aktuelt musikalsk udtryk i fællesskab gennem fælles handling (sekundær intersubjektivitet). Jeg vil illustrere dette med et andet eksempel fra stomp, hvor man laver en simpel rytme med en lang og en kort stav.



Figur 7. Fælles musikalsk handling i stomp

Den rytmiske sekvens, som er stærkt kropsligt funderet, består i (1) at den lange stav slås i gulvet, derefter (2) løftes hånden med den korte stav, og (3) den korte stav slås mod den lang stav, hvorefter (4) den lange stav løftes før den kan slås i gulvet, og sekvensen starter forfra. Figur 7 viser en opstilling for fire deltagere (A, B, C, D) som kan udvides til flere. På samme måde som med eksemplet med bolde kan der etableres en kobling med en rytmisk synkronisering som fælles puls gennem en all-to-all interaktion.

Det er typisk ved udførelsen af en stomprytme, at den ikke er mekanisk, men har en stærk synkoperet fornemmelse, som er meget kropslig. Det musikalske udtryk, som ligger heri kan opstå gennem aktørernes all-to-all interaktion som et flerstemmigt musikalsk udtryk. Det forudsætter en fælles puls, som netop også kan etableres i all-to-all processen.

Processen er baseret på en *all-to-all interaktion*, hvor aktørerne indgår i en symmetrisk interaktion på lige fod, altså som en homogen dynamisk proces. I processen opstår først en rytmisk kobling og synkronisering, som udgør et grundlag for den flerstemmige proces som leder til det fælles musikalske udtryk. Den flerstemmige proces er en proces mellem mennesker der er forskellige og har hver deres stemme, altså i en heterogen dynamisk proces. Den heterogene dynamik forudsætter (Dörfler & Bullo, 2014) en stærk kobling (K-faktor), som netop etableres gennem den rytmiske synkronisering (fælles puls). Der er således tale om en såvel homogen som heterogen dynamik, hvilket kan forstås som dynamikker i det man kalder *multi-layer-networks* (Aritime et al, 2022). All-to-all processen er en kombination af en homogen interaktion med ligeværdige aktører på et plan, som etablerer en processuel kobling (fælles puls), og en heterogen interaktion med aktører, som er forskellige med deres forskellige stemmer, på et andet plan.

All-to-all	Homogen interaktion	Heterogen interaktion
<i>Andet plan</i>	Ens aktører - konforme	Forskellige aktører - divergente
<i>Første plan</i>	Ligeværdige aktører - ligestillede	Ikke-lige aktører - værdi-positioner

Figur 8. Interaktion i to plan i all-to-all interaktion

På første plan etableres et fælles rytmisk grundlag (puls), og på andet plan etableres en musikalsk præsentation (se figur 3) i fælles handling gennem det dialogiske møde af forskellighed. Den modsatte kombination af de to plan ville svare til center periferi-modellen, hvor processen (monologisk) går fra positioner med forskellig afstand fra centrum (værdibestemmelse) mod eller til centrum med en forudbestemt praksis, der ønskes opnået af alle (målbestemt), og kan betegnes som monologisk.

“ Resonans er, ifølge Rosa, ikke et ekko, men et svarforhold, som forudsætter, at begge sider taler med egen stemme, en relations form, som ikke kan være ensidig.

5. INTERAKTION OG RESONANSPROCESSER

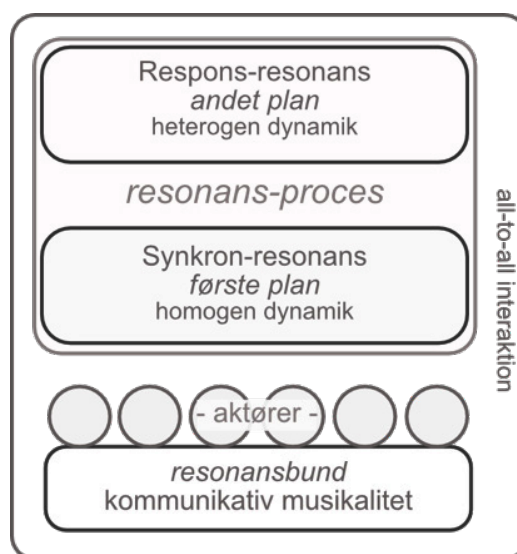
Jeg vil i det følgende præcisere de dialogiske all-to-all type processer som *resonans-processer* med brug af Hartmut Rosa's resonansteori (Rosa, 2016; 2021), som dermed også bidrager til en mere intuitiv forståelse af det dobbelte forhold (figur 8). Det musikalske resonansbegreb, der anvendes som metafor, handler om en form for relation, hvor to klanglegemer indtræder i en gensidig resonansrelation. Hvert 'instrument' forbliver 'sig selv', men når de bringes i resonans, lyder de anderledes. Resonans er, ifølge Rosa, ikke et ekko, men et svarforhold, som forudsætter, at begge sider taler med egen stemme, en relations form, som ikke kan være ensidig. Resonansforholdet betegner en dynamisk interaktion mellem subjekt og verden som er processuel, og som ifølge Rosa (2012, s. 38) må forudsætte en rytmisk svingen med hinanden gennem synkronisering.

Synkronisering i æstetisk fælles handling og interaktion, som tidligere beskrevet, betegner jeg med denne forståelse som et resonansforhold. Der er tale om forståelsen af resonansforholdet mellem flere eller mange baseret på interaktionsformen 'all-to-all'.

Multi-layer konfigurationen med to plan, som henholdsvis homogen og heterogen all-to-all interaktion, kan nu præciseres som sammenfat af to former for resonans: *Synkron-resonans* og *respons-resonans* (Rosa, 2016, s. 193), hvor interaktionen på første plan (se figur 8) optræder som synkron-resonans og på andet plan som respons-resonans. Synkronresonans kan billedligt sammenlignes med at resonansbunden på et klaver kobler svingningerne fra enkelte strenge, som så svinger sammen med forstærkning. Tilsvarende kan respons-resonans illustreres med at man spiller forskellige toner samtidig (flerstemmigt-polyfont), som *responderer* med hinanden, hvorigen-

nem der skabes et klangbillede, som i sin helhed udgør mere end de enkelte toner tilsammen.

Jeg vil nu opstille forholdet mellem de to former for resonans som et samlet resonansforhold i en model med en sammensat dynamisk interaktion af synkron-resonans og respons-resonans:



Figur 9: Fælles handling som resonansproces

Synkron-resonans, som homogen dynamik, hviler på en resonansbund i form af kommunikativ musikalitet (se afsnit 1). Gennem synkron-resonans, som aktiv proces, etableres en kobling, som er en forudsætning for *respons-resonans* som heterogen dynamik. Processerne forstås som dynamiske selvorganiserende processer, hvor resultatet, som ikke er bestemt på forhånd eller af en enkelt aktør, opstår i et dialogisk handlerum gennem interaktion mellem aktører i en dynamisk flerstemmig all-to-all proces.

Jeg kan nu præcisere de *læreprocesser* der etableres i denne form som *resonans-processer* og erfaringer gennem sådanne processer som *resonanserfaringer*. Resonanserfaringer - som erfaring med lærings- og dannelsespotentiale med henvisning til Dewey - vil på den ene side kunne siges at være æstetiske / musikalske erfaringer gennem resonans, og på den anden side også udgøre resonanserfaringer som sådan.

6. DEN DIDAKTISKE UDFORDRING

Det bliver den didaktiske udfordring at etablere et didaktisk design for en undervisning, der kan muliggøre og understøtte sådanne dialogiske læreprocesser i praksis. Det er lettere sagt end gjort, og jeg har kastet mig over at afprøve det i *sammenspil i musik* med udviklingen af undervisningsmaterialet 'Musikalske Trædesten' (Holst, 2025). Der er to overordnede udfordringer jeg har prøvet at møde i det didaktiske design. For at muliggøre processer hvor eleverne lærer noget gennem handling og interaktion, må materialet invitere til meningsfuld deltagelse, hvilket forudsætter et afsæt i meningsfulde, narrative helheder, som etableres i form af sangene med tekst, melodi og rytme. Den anden udfordring er at iscenesætte dialogiske læreprocesser med all-to-all modellen med fælles handling og interaktion som 'motor'. I modsætning til at instruere hver stemme (instrument og sang) hver for sig og sætte det sammen griber jeg det modsat an. Alle sammen synger først sammen, alle laver rytmen sammen, alle spiller et instrument sammen. Det er den fælles all-to-all interaktionen, hvor der gives tid til den selvorganiserende proces og det fælles musikalske udtryk, der er drivkraften. Først laver alle det samme, og med den fælles erfaring som afsæt kan arrangementet forgrenes for til slut at samles til en flerstemmig musikalsk præsentation. Der ligger heri nok en udfordring i praksis, idet tilgangen dermed også bryder med en traditionelt mere instruktionspræget praksis og dermed kan udfordre lærerrollen (Holst, 2025a).

7. SAMMENFATNING

Hvis didaktik forstås som relationen mellem undervisning og læring, bliver det, ud over at formulere hvad dialogisk undervisning kunne være, også nødvendigt at undersøge og synliggøre det læringsteoretiske grundlag, da undervisningen nødvendigvis bør muliggøre de tilgrundliggende læreprocesser.

Jeg tager udgangspunkt i Shaun Gallaghers interaktionsteori om *handling og interaktion* og opstiller med inddragelse af begreberne primær og sekundær intersubjektivitet en model for *fælles handling og interaktion* (figur 1). I forhold til musikalsk praksis og musikalsk læring som æstetisk-kunstnerisk praksis præciserer jeg modellen yderligere. Jeg inddrager her Gadammers hermeneutiske æstetik med analogien spil/leg, med spillere i et spillefelt eller spillerum og med *rum til spil i en åben proces* (figur 2) som en særlig form for deltagelse og interaktion (figur 3). Med afsæt i et praksiseksempel fra Stomp, indkredser en åben og flerstemmig dialogisk interaktionsform i musikalsk praksis, som jeg med teori om komplekse og dynamiske systemer præciserer som en *all-to-all interaktion* (figur 6), som en selv-organiserende proces og som kan forbindes med fælles handling

“ De lære-
processer der
etableres i
denne form,
kan betegnes
som resonans-
processer,
og erfaringer
gennem
sådanne
processer
som
resonans-
erfaringer.

og interaktion som *dialogisk*. Med afsæt i et yderligere praksiseksempel (figur 7) indkredser jeg hvordan all-to-all interaktion, som en *dobbelt dynamik på to plan* (figur 8), både danner grundlag både for den fælles musikalske handling og for den åbne flerstemmige proces der leder til et fælles musikalsk udtryk. Den dobbelte proces præciserer jeg endelig teoretisk med Hartmut Rosas resonansbegreber som en *kombination af synkron-resonans og respons-resonans på to plan* (figur 9). Interaktionen på første plan som synkron-resonans og interaktionen på andet plan som respons-resonans. De læreprocesser der etableres i denne form, kan betegnes som *resonans-processer*, og erfaringer gennem sådanne processer som *resonanserfaringer*. Det er en didaktisk udfordring at etablere et *didaktisk design*, der muliggør og understøtter sådanne læreprocesser i praksis, hvilket jeg har givet et bud på i et undervisningsmateriale. Der ligger en fremtidig opgave i videre at undersøge i denne type interaktionsformer og læreprocesser, såvel teoretisk som i praksis, for at kunne omsætte potentialerne til didaktisk praksis. Nogle oplagte spørgsmål er hvordan sådanne dynamikker udspiller sig i større og mindre grupper og i forskellige kontekster som kor og instrumentalspil af forskellig karakter, samt også i andre kunstformer som fx dans.

REFERENCER

- Acebron, J.A., Bonilla, L.L., Vicente, C.P.J., Ritort, F., Spigler, R. (2005). The Kuramoto model: A simple paradigm for synchronization phenomena, *Reviews of modern physics*, 2005-01, Vol.77 (1), p.137-185.
- Artime, O., Benigni, B., Bertagnolli, G., d'Andrea, V., Gallotti, R., Ghavasieh, A., S. Raimondo, S. and De Domenico, M. (2022). *Multilayer Network Science*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938 [2008]). *Experience and Education*. Free Press.
- Gadamer, H-G. (1986): *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge University Press.
- Gallagher, S. (2020). *Action and Interaction*. Oxford University Press.
- Gallagher, S., Newen, A. & de Bruin, L. (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA.: Hopughton-Mifflin.
- Holst, F. (2022). *Musikdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Holst, F. (2025). *Musikalske trædesten*. Resonare.
- Holst, F. (2025a). Om at tæmme ånden i flasken. *Dansk*. Marts 2025 Nr. 1. s 23-25. Dansklærerforeningen.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press.
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 29-57.
- Pantaleone, J. (2002). Synchronization of Metronomes. *American journal of physics*, 2002, Vol.70 (10), p. 992-1000.
- Rosa, H. (2016) *Resonanz, Ein Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag Berlin.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in the early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullows, M. (ed). *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1999): Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, special issue 1999-2000, pp155-215. Liege. Escom.

Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (ed), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language* (183-229). Academic Press.

Trevarthen, C. & Malloch, S. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 1-11). Oxford University Press.

Wei, B. (2023). Synchronization Analysis of Christiaan Huygens' Coupled Pendulums. *Axioms*, 2023, 12, 869.

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 kropp, 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 dannelse som er knyttet til hvem de er og hvordan de vil bruke kunnskapene sine (Hellesnes, 1992). Til tross for innflytelse fra neolibere 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 dannelse 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 langsom 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.

Eksemplene 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. Norsk læreren 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 (Austriung & 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 fortrenget 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-grunnopplaringen/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.

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 resonnerer 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 kunstfagdidaktiske 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, videoopptak 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 ustruktureerte 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 mot-takere 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 med-virkning 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.

MIKKEL SNORRE WILMS BOYSEN: PRAKSISFORSKNING. EN GRUNDBOG TIL PÆDAGOGER.

AKADEMISK FORLAG, 2024, 131 SIDER

*Anmeldt af Mette-Katrine Bistrup, adjunkt,
pædagoguddannelsen i København, Københavns Professionshøjskole*

Denne bog henvender sig til pædagogstuderende. Den handler om praksisforskning, og hvad formålet med praksisforskning er. Jeg vil her indlede med slutningen, da den kort og præcis beskriver bogens formål. Boysen skriver:

Den pædagogiske profession har brug for, at pædagoger sætter retning i forhold til, hvad der er relevant at forske i. Og den pædagogiske profession har brug for forskning, der sætter fokus på pædagogisk handlen. Med disse formål for øje er praksisforskning et helt uundværligt redskab. (Boysen, 2025)

Bogen giver nogle bud på, hvordan praksisforskning kan igangsættes og hvordan den kan føre til pædagogisk handling med relevans for pædagoger ude i praksis. I indledningen og i kapitel 1 og 2 gøres der rede for en ny forståelse af forskning, samt et videnskabsteoretisk udgangspunkt – pragmatismen som grundide for praksisforskning. Den nye forståelse af forskning beskrives som:

- En forskning, som er tæt koblet til den lokale hverdagspraksis i institutionerne
- En forskning, der tager afsæt i pædagogens erfaringer og blik for potentialer og udfordringer
- En forskning, der giver umiddelbar værdi for børn, unge og voksne i de involverede pædagogiske institutioner
- En forskning, der er tæt koblet til handling, som resulterer i pædagogiske redskaber, der kan anvendes i praksis
- En forskning, hvor den enkelte pædagogs erfaringsudvikling og læring er en central del af selve forskningens resultat
- En forskning, der ikke anses som en isoleret proces, men snarere en naturlig del af pædagogens måde at udvikle og forbedre praksis i det daglig.

(Boysen, 2025, s.10)

Boysen diskuterer om dette er forskning eller udvikling. Praksisforskning er ikke særlig generaliserbar da den ofte forgår i en bestemt situeret kontekst, men spørgsmålet er, om det gør den mindre relevant. Boysen gør op med et traditionelt videnshierarki, hvor viden handler mere om at observere, se, end handling, gøre, og med at abstrakt teoretisk viden er mere gyldig end praksisrettet viden.

Boysen opstiller nogle forskningspoler som kan relatere sig til forskningens intention, vidensideal og metode. Er intentionen at udvikle eller afdække, er idealet kontekstuel eller generaliserbar, er metoden intervenserende eller observerende, dette er nogle af de modpoler han stiller op. Med John Dewey og pragmatismen i ryggen argumenteres der for, at viden er en dynamisk størrelse der ændrer sig, når man får ny indsigt og at viden skal kunne anvendes til forbedringer af en praksis. Dermed er praksisforskning en god måde for pædagoger at skabe forandringer i praksis, når noget ikke fungerer.

I kapitel 3-6 gives der nogle konkrete bud på forskningsmetoder der er anvendelige til praksisforskning. Her beskrives Designbaseret forskning, Aktionsforskning, Selvstudieforskning og Casestudieforskning. Dette lykkes Boysen med at formidle på en meningsfuld måde, og det er tydeligt, at der er fokus på anvendelse, der understøttes af eksempler fra praksis.

“ Ens værdier
skal stemme
overens med
ens profession-
elle adfærd.

Her følger et kort indblik i de fire metoder:

Designbaseret forsknings fire faser identificeres som Kontekstfase, Laboratoriefasen, Interventionsfasen, Refleksionsfasen. Både (forsker), pædagoger og børn involveres i processen i alle faser, hvilket også adskiller sig fra det meste af den traditionelle forskning og der gives et konkret eksempel med metoden i brug. Hvor man i Designbaseret forskning eksperimenterer sig frem, igangsætter man aktioner i Aktionsforskning. Aktionsforskning beskrives også på en let tilgængelig måde, og der gives forslag til at inddrage metoden fremtidsværksted, æstetiske processer og arts based research. Der skelnes mellem light og heavy aktionsforskning, hvilket refererer til, hvor omfattende et projekt man har sat i værk. Igen gives der gode eksempler på metoden i anvendelse, dette er gennemgående i alle kapitler.

I Selvstudieforskning arbejdes der med fem elementer, Forandring, Kollaboration, Kvalitative tilgange, Det professionelle selv og Formidling af resultater. I selvstudieforskning, understreger Boysen, at det er vigtigt, at man overvejer, om man selv følger de værdier, som man anser som væsentlige i sit pædagogiske arbejde - ens værdier skal stemme overens med ens professionelle adfærd. Her arbejder pædagogen med at forandre sig selv, hvilket som sådan godt kunne være en case i et casestudieforskningsprojekt, hvis andre pædagoger ville analysere på en pædagogs udviklingsprocesser. Casestudieforskning handler om at undersøge en eller flere cases i dybden. En case kan som sagt være en pædagog, et barn, det kan være en pædagogisk aktivitet, osv. Der skelnes mellem tilfældige, klassificerede, unikke, varierede, kritiske og pragmatisk cases. I dette kapitel refereres der også til Flyvbjergs argumentationer for berettigelsen af casestudieforskning.

Disse fire metoder er meget velegnede til praksisforskning, da omdrejningspunktet er praksis, og da det er de aktører, der netop har deres daglige gang i praksis, der involveres i de forandringsprocesser. Dermed kan disse også selv få glæde af de nye handlemuligheder der opstår. Ejerskabet og de affektive værdier der ligger i de handlemuligheder, som pædagogen selv har været med til at udvikle er uvurderlige, da de er skræddersyet til netop denne situation i denne kontekst. Dette er Bruno Latour også med til at understøtte.

I kapitel 7 gives der en præsentation af Bruno Latour og hans aktør-netværk-teori, som igen, som Dewey, bruges til at understrege værdien af praksisforskning og et opgør med, at forskere er klogere end andre mennesker, og at teoretiske rammer og modeller ofte kan ødelægge unikke beskrivelser af tanker og situationer i praksis.

“ Dette er nytænkende og velkomment, som et godt supplement til de traditionelle analysetilgange.

I de følgende kapitler 8-11, er der fokus på elementer ved forskning, som forskningsspørgsmål, vidensindsamling, empiriproduktion, etik, samtykkeerklæringer og analyse, med henvisning til databaser, hvor man kan få uddybet sin viden. I kapitel 11 gives der både en definition på æstetik (Austrius & Sørensen, 2006) og en definition på Arts based research/ kunstbaseret forskning (Knowles & Cole, 2008) og der gives eksempler på, hvordan æstetiske, kreative og legende udtryk, kan være med til at forstå, undersøge og analysere praksisforskningsprojekter. Dette er nytænkende og velkomment, som et godt supplement til de traditionelle analysetilgange, hvor det kun er forskningsbaseret akademisk skriftlig teori der analyseres med.

I kapitel 12 er der masser af eksempler på praksisforskning og i kapitel 13 beskrives praksisforskning trin for trin, så man som pædagogstuderende nemt og stilladseret kan gå i gang med egne praksisforskningsprojekter.

Bogen afsluttes med kapitlet: Praksisforskning vender forskning på hovedet. Her diskuteres en kritik af praksisforskning med henvisning til Hawthorne-effekten, fordi praksisforskningen er praksisnær, subjektiv og oftest ikke generaliserbar, men ikke desto mindre, kan den udvikle og forandre praksis på en værdifuld måde, hvor problemer i den daglige praksis bliver løst.

Alle kapitler i bogen afsluttes med to pointer og en anbefaling, hvilket fungerer som en opsamling. Alle praksiseksempler i bogen har forfatteren været med i eller tæt på, og de har alle det æstetiske, kreative og legende i fokus. Det giver bogen et nærvær og en dejlig humor. Anerkendelsen af potentialerne i æstetiske læreprocesser og arts based research/kunstbaseret forskning er forfriskende. Jeg underviser selv mest i kreative udtryksformer og leg, kreativitet og æstetiske læreprocesser, men at disse læringsformer er omdrejningspunktet i en fagbog om forskning og metode på en helt selvfølgelig måde, er jeg sjældent støt på. Det er kærtkomment. Det er også nødvendigt med nogle alternative læringssyn og læringsstile i disse tider, hvor tendensen til at skrue lidt ned for den testbaserede, målstyrede tilgang til læring er kommet på dagsordenen. Disse alternativer er dog stadig langt fra at blive anerkendt på lige fod med de traditionelle.

Uden at det nævnes eksplicit, hersker der en kropslig læringsfortællelse i alle praksiseksempler. Den hænger ligesom sammen med æstetiske læreprocesser, og derfor kunne man godt argumentere for at fænomnologien, ligesom pragmatismen, havde en lille plads i bogen. Dog ville det muligvis forstyrre den lette og simple tilgang der gennemsyrrer bogen, og som jeg ser som en kvalitet i forhold til mit kendskab til pædagogstuderende.

“ Det betyder
noget hvilke
historier vi
fortæller
andre
historier
med.

At der gøres op med det videnshierarki, der har hersket i alt for mange år, er forfriskende og velset, både i forhold til at styrke pædagogers faglige stolthed, men også for at anerkende værdien af en mere kropslig og praktisk tilgang til læring og viden.

I mine øjne er bogen velegnet til at blive introduceret på første semester på pædagoguddannelsen. Den er som sagt let tilgængelig, og sprogligt letforståelig, tonen er imødekommende og forfatteren taler anerkendende til læseren. Jeg kunne også forestille mig at bruge bogen, inden de studerende skal i praktik, som introduktion til deres studieaktiviteter, hvor praksis skal inddrages, og til mine bachelor-studerende der baserer deres opgave på problemstillinger i praksis.

Man kan muligvis rette en lille kritik mod de meget korte beskrivelser af de fire forskningsmetoder, men igen med mit kendskab til de studerende, vil den let tilgængelige tilgang kunne bevare motivationen for at gå i gang med at undersøge egen praksis. De studerende kan nemt og hurtigt komme i gang med kvalificerede undersøgelser og handlinger på de problemstillinger de møder i hverdagen.

Jeg vil slutte af med et digt skrevet af Donna Haraway i 2016;

Det betyder noget hvilke betydninger vi plejer at tænke betydning med.

Det betyder noget hvilke historier vi fortæller andre historier med.

Det betyder noget hvilke knuder der binder knuder, hvilke tanker der tænker tanker, hvilke bindinger der binder bindinger.

Det betyder noget hvilke historier der danner verdener, hvilke verdener der danner historier. (Haraway, 2016, min oversættelse).

Jeg synes dette digt på poetisk, æstetisk vis argumenterer godt for værdien af praksisforskning.

REFERENCE

Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, Durham & London.

LOUISE FRIIS OG ALICE DARVILLE: RUMPÆDAGOG – LÆRINGS- MILJØER OG LEGEZONER

FORLAGET DAFOLO A/S OG FORFATTERNE, 2025, 212 SIDER

*Anmeldt af Janni Wynne Frank,
cand.pæd. i didaktik (materiel kultur), DPU, København*

BOGENS OPBYGNING

Bogen er en overskuelig og letlæselig bog med 11 kapitler der veksler mellem teori og praksis, brugen af forskellige metoder, samt overskuelige modeller og billeder til at underbygge tesen om, at de fysiske rammer i daginstitutioner ikke er neutrale. Derimod er vi lynhurtige til at aflæse et rums sprog, når vi træder ind i det - dette kan både ske bevidst og ubevidst - men vi sanser straks rummets affordance eller tilbydelighed. Hele måden en daginstitution er indrettet på, alt lige fra om der er rodet, koldt og beskidt, eller lunt, ryddeligt og pænt, sender et signal om hvordan institutionen fungerer og hvordan personalet arbejder - hvilket kan være misvisende, da disse ting ikke altid hænger sammen. Ofte kan denne misvisning skyldes, at det faglige personale ikke er klar over samspillet mellem deres ønskede pædagogiske praksis og det deres fysiske rammer tilbyder. Dette problem sætter bogen fuld fokus på, med helt konkrete forslag til løsninger. Med bogen i hånden, kan man klæde personalet på til at blive gode rumpædagoger, der er bevidste om vigtigheden af de fysiske rammer og dermed indtænke indretningen af institutionens rum som en aktiv deltager af det pædagogiske arbejde. Niveauet af børnenes legepraksis højnes, samt de pædagogiske handlemuligheder øges.

“ Der kigges på de rum, der skal skabes i rummet, så flere forskellige lege kan være i gang på samme tid.

KONKRETE VÆRKTØJER

Bogen tilbyder helt konkrete værktøjer til at analysere, designe og ændre de fysiske rammer og dermed forbedre den pædagogiske praksis og lege- og læringsmiljøer. Forfatterne peger på det pædagogiske grundlag og børnesyn, der skal være til stede før et rumdesign kan opleves som gennemtænkt og funktionelt. Børn har, ifølge dem, en værdi i sig selv og et godt børneliv skal rumme plads, tid og ro til at være et barn. *Plads* og *ro* er deres pejlemærker, når der skal skabes plads til børns leg og væren i en hektisk institution med mange funktioner, samtidig med at det skaber rum og plads til at trække sig tilbage og fordybe sig i særlige zoner.

BOGENS 11 KAPITLER

I bogens 11 kapitler bliver man guidet gennem institutionens arkitektur, herunder de individuelle rums invitation og legezoner. Alle rum har en funktion og der skelnes mellem rum med en stærk kodning, f.eks. et musiklokale, rum med en svag kodning, f.eks. et fællesrum og de rum der har en dynamisk kodning, hvor funktionen af rummet skifter i løbet af dagen. De 15 forskellige legezoner, som forfatterne inspirerer en institution til at rumme, beskrives også med en grundig gennemgang. Det er blandt andet en læsezone, en motorikzone, en kreazone og en stillezone. Der kigges på de rum, der skal skabes i rummet, så flere forskellige lege kan være i gang på samme tid. Dette kan ske ved afskærmning og ved at være opmærksom på, hvilke lege der kan supplere eller forstyrre hinanden. Her peger forfatterne på at kigge på lege med lav, mellem eller høj aktivitet og afskærme rummet herefter, samt efter den naturlige trafik der opstår i en institution. Pædagogens rolle er en vigtig faktor, når man skal indrette et rum og skabe det bedst mulige læringsmiljø. Hvordan man fysisk placerer sig og hvilken rolle man spiller i forhold til legezonerne, er vigtigt at skabe bevidsthed omkring. Gennem nogle praksisfortællinger gives eksempler herpå. Derefter anskues en ny måde at indtænke oprydning af legetøj, som en understøttende faktor af rummets og zonernes forskellige brug. Selvom de trekantede magneter fra konstruktionszonen kan bruges som pizzaslices i køkkenet, er det vigtigt at de kommer tilbage til konstruktionszonen ved oprydningen, for at holde de forskellige legezoner attraktive.

“ Farver påvirker os og har stor betydning for hvordan et rums stemning og atmosfære opleves.

Ved at bruge piktogrammer på f.eks. kasser med legetøj, gør man det overskueligt for børnene at udvælge og starte en leg, samt at rydde op igen. Piktogrammer kan bruges på mange måder til at skabe overblik, genkendelighed og tydelighed. Dette beskrives i bogens syvende kapitel, der også går i dybden med rod på forskellige måder. Er det det gode rod, der opstår, når der er gang i en aktivitet med f.eks. Lego, eller det dårlige rod der samler sig i reoler og vindueskarme og virker forstyrrende?

Afkodning af rummets DNA, hvor lys, lyd, form og farve befinder sig, gennemgås ydermere. Dette handler om det æstetiske børnemiljø og hvordan børn gennem deres sanser opfatter verden. Hvis der f.eks. skal bygges hule, dæmpes lyset, der bygges med puder og tales med rolige stemmer. Skal der derimod spilles fodbold, er lyset tændt, stemmerne er høje og tempoet oppe. Institutionen bør være opmærksom på hvilke sanseoplevelser, de tilbyder hvor. Brugen af farver er også en del af rummets DNA. Der er en grundig guide i farvepsykologi og hvordan farver hænger sammen med nervesystemet. De beroligende farver er f.eks. grøn og blå, hvor rød og orange er mere aktiverende. Farver påvirker os og har stor betydning for hvordan et rums stemning og atmosfære opleves.

SYV ENKLE TRIN

Slutteligt guider forfatterne os igennem hele processen i at få alle drømme om rummet gjort til virkelighed, gennem 7 enkle trin til et godt læringsmiljø. Udover det er der en udførlig rummanual med 30 praktiske tips, der opsummerer de pointer, forfatterne ser som de vigtigste i forvandlingen af rum. Alt dette med børnenes trivsel, leg og læring for øje. Der er før og efter billeder til at understøtte de forskellige processer. Efter hvert kapitel er der en række refleksions-spørgsmål, der kan bruges direkte som pejlemærke for, hvor institutionen befinder sig nu og gerne vil hen, i henhold til rum optimering.

BOGENS MÅLGRUPPE

Bogens målgruppe er primært pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogiske ledere, men også studerende og undervisere på pædagoguddannelsen, såvel som pædagogiske kandidatuddannelser der har fokus på de fysiske rammer, kan finde bogen yderst relevant. Den giver et fælles fagsprog og vil kunne fungere didaktisk forstærkende i arbejdet med rum som læringsmiljøer. Da bogen først udkom i maj 2025, findes der endnu ingen eksempler på en evidensbaseret dokumentation af konkrete resultater opnået med hjælp fra bogen.

LÆGGER NYERE SKOLE- ARKITEKTUR OP TIL INKLUDERENDE PÆDAGOGISK PRAKSIS?

OMTALE AF EVA GJESSINGS PH.D.-AFHANDLING

*Af Bente Nissen Lundsgaard cand.pæd. i didaktik (materiel kultur),
fagbogsforfatter og ekstern pædagogisk kursusudvikler, kursusleder
og underviser for Efterskoleforeningen*

En lun junidag dannede rammen om Eva Gjessings ph.d.-forsvar på DPU i Emdrup under Aarhus Universitet om, hvordan forholdet imellem nyere skolearkitektur og inklusion tager form i praksis. I festsalens lyse og højtidelige rum guidede Gjessing med ro og faglig sikkerhed opponenter og publikum gennem sit forsvar. Lige så veldisponeret som det mundtlige forsvar tog form, er der i den skriftlige afhandling tale om en særdeles velformuleret, veldisponeret og velargumenteret ph.d. som kan anbefales at studere nærmere, hvis man er interesseret i, hvorfor inkluderende visioner i nye skolebyggerier ender med at give brugerne af skolerne store udfordringer.



Ph.d.-afhandlingen er udarbejdet på afdelingen for didaktik, materiel kultur. Forskningen er foregået på skolernes mellemtrin. Som baggrund for sin tværfaglige forskning er Eva Gjessing cand.arch. og cand.pæd. i didaktik. Hun har arbejdet både som lærer og udøvende arkitekt og rådgiver nu om nye skolebyggerier.

SKOLEARKITEKTUR – MELLEM VISION OG VIRKELIGHED

Afhandlingen *Øjeblikkets skolearkitektur - En analyse af de rumlige momenter praksis med fokus på inklusion i skolen* undersøger, hvordan nye skolebyggerier præsenteres som elevcentrerede og inkluderende. Store åbne læringsmiljøer, fleksible rum og kreative fællesarealer lægger op til at understøtte samarbejde, differentiering og fællesskab. Men Eva Gjessings ph.d.-afhandling viser, at virkeligheden er mere kompleks. De globalt inspirerede løsninger rummer både pædagogiske muligheder og betydelige udfordringer – især for udsatte elever.

MANGLLENDE DIALOG I BYGGEPROCESSEN

I arkitektkonkurrencer og byggeprocesser fremhæves visioner om fleksible læringsmiljøer, hvor gangarealer og trapper tænkes som fremtidsrettede undervisningsrum. Her er det konsulenter, der optræder som brobyggere mellem kommuner, arkitekter og den pædagogiske praksis. Konsekvensen er, at selvom skolens brugere høres, er det svært for både skoleledere, lærere og pædagoger at gennemskue de visuelt nytænkende, velformulerede og globalt inspirerede løsninger, som præsenteres for dem. Det betyder, at lokale erfaringer med inkluderende undervisningspraksis ikke bliver inddraget. Det skaber modstand og problemer ved ibrugtagningen af de nye bygninger.

NYT SKOLEBYGGERI KOMMER TIL AT VIRKE EKSKLUDERENDE

De nye skoler stiller øgede krav til teamsamarbejdet på de enkelte årgange, da sammenlagte store elevhold kræver nye rutiner. De fleksible planløsninger og fokus på faglokaler giver lærerne en række nye didaktiske muligheder, som er svære at få til at fungere optimalt i praksis. Udfordringer med at holde overblik, når undervisning foregår på tværs af læringsrum, læringstrapper og andre åbne arealer, betyder at udsatte elever i nogle tilfælde undervises sammen i mindre hold. Konsekvensen er, at de derfor ikke får mulighed for at blive en del af

“ Empirien bygger på en sansende, etnografisk tilgang - herunder observerende feltarbejde på en række skoler opført i perioden 2015-2020.

det fagligt lærende fællesskab med skoleårgangens øvrige elever. De fleksible rum virker ofte uoverskuelige, og fraværet af trygge, faste rammer gør det sværere for udsatte elever at trives og deltage i sociale fællesskaber. Gjessings forskning underbygger, at de nye skolebyggerier virker ekskluderende for udsatte elever. Det står i skarp kontrast til visionerne.

MÆRK OG HØR – TO NYE BEGREBER

I afhandlingen bidrager Gjessing med dialogredskaberne MÆRK og HØR som mulighed for at kvalificere dialoger mellem arkitekter og brugerne af skolen. Formålet er at bringe et mere kropsligt og socialt orienteret blik ind i processen. Ved at anvende tilgangen i dialoger lægger det op til fokus på, hvad det kræver af skolearkitekturen og den pædagogiske praksis at etablere en rumligt samstemmende opmærksomhed (forkortet til MÆRK) og en rumligt fællesskabende lydhørhed (forkortet til HØR).

METODE OG TEORI

Empirien bygger på en sansende, etnografisk tilgang -herunder observerende feltarbejde på en række skoler opført i perioden 2015-2020. Datamaterialet omfatter også diskursanalyse af skoleprogrammer og arkitekttegninger, kvalitative interviews med arkitekter, skoleledere, lærere og pædagoger samt et kvalitativt survey. Som teoretisk analyse-ramme er anvendt Henri Lefebvres rumteori, Norman Faircloughs kritiske diskurstheori, James Gibsons teori, Lotte Hedegaard Sørensens inklusionsteori og i mindre grad Lave & Wengers teori om legitim perifer deltagelse.

FRA FORSKNING TIL PRAKSIS

Gjessings kvalitative forskningsresultater er direkte anvendelige i fremtidige skolebyggerier – på strategisk, politisk og pædagogisk niveau. De er også relevante for lærere, pædagoger, PPR-psykologer, skoleledere og andre, der arbejder med inkluderende læringsmiljøer.

Gjessings forskning peger på at, for at sikre socialt bæredygtige skolebyggerier fremover er løbende kvalificerede dialoger med de kommende brugere en absolut nødvendighed.