

Bærekraft – lærekraft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfaglig arbeid i grunnskolelærerutdanningen

Anne-Lise Heide

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter examines an interdisciplinary research project with the subjects music and physical education. The aim is to investigate and explore aesthetic learning processes focusing on interdisciplinarity in general teacher education. The participants in the study are all pre-service teachers preparing for primary school (grade 1–7) and lower secondary school (grade 5–10). In the project, which I have called “Krømus”, the teaching program is based on the curriculums for both music and physical education from the Norwegian Directorate for Education and Training. Here, the students explore and create rhythmic compositions with body percussion and sports objects, such as basketballs and other props used as instruments. Dancing, sports movements, and voices are also used as compositional elements and the students create a performance together at the end of the workshop. The current curriculum changes in Norwegian primary and secondary education (Fagfornyelsen, LK20) focus on deep learning together with experimentation, exploration and creative processes, and these are guiding educational principles that also provide a foundation for this chapter.

Keywords: interdisciplinarity, music, physical education, exploration and creative processes

Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) griper inn i skolehverdagen i Norge fra høsten 2020. Lærere og lærerutdannere har lenge fulgt utviklingen av nye læreplaner på Utdanningsdirektoratets nettsider, respondert på høringer og forberedt seg på ulike vis. I grunnskolelærerutdanningen er det produsert nye emneplaner som ivaretar nye kompetansemål og verdier, og kommunene har satt i gang kompetansepakker for å støtte implementeringen av LK20. Regjeringens strategiplan for skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremhever estetiske fag for å ta i bruk arbeidsformer og uttrykk som legger til rette for tverrfaglighet i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Spesielt retter strategiplanen søkelyset mot musikk som et viktig fag i ulike tverrfaglige sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21). Dette kapitlet undersøker et tverrfaglig forskningsprosjekt med fagene musikk og kroppsøving gjennomført med studenter i grunnskolelærerutdanningen. Prosjektet har jeg kalt *Krømus* og studien hviler på en fenomenologisk kunnskapstradisjon der opplevelse er sentralt i dialog med forskerens utgangspunkt. Gjennomføringen omfattet et utforskende undervisningsopplegg som resulterte i en performance. Forskningsanalysen er basert på videoopptak av performance og intervjuer av deltakerne i etterkant, der de forteller om sine erfaringer og opplevelser ved deltakelse.

Tittelen «Bærekraft – lærekraft» henviser til ett av tre tverrfaglige temaer i LK20: «bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om bærekraftig utvikling står det i LK20 overordnet del: «Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Et av FNs bærekraftsmål er god utdanning: «Å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN-sambandet, 2020). Dette kapitlet henviser til dette bærekraftsmålet og omhandler undersøkelser av bærekraft i kombinasjon med lærekraftig undervisning gjennom skapende læringsprosesser – og derav tittelen «Bærekraft – lærekraft». Med støtte i estetisk læringsteori, kroppslig læring og teori om skapende prosesser diskuteres hvordan tverrfaglig prosjektarbeid kan påvirke læringsprosesser i ulike fag. Prosjektet ses

også i sammenheng med mål for verdier og prinsipper i LK20. Temaet er aktuelt for grunnskoleforskning, for tverrfaglig undervisning der musikk er et av fagene i skolen og i grunnskolelærerutdanningen, samt for forskning om kroppslig og sanselig læring i estetiske læringsprosesser.

Studien har følgende problemstilling: *Hvordan legge til rette for en motiverende tverrfaglig læringsprosess med fokus på å utforske, skape og oppleve?*

Jeg vil i det følgende presentere noen teoretiske perspektiver for kapitlets problematikk samt tidligere forskning. Videre introduseres metode- del med analyse, funn, diskusjon forankret i teori samt avslutning.

Teoretiske perspektiver, begrepsforståelser og tidligere forskning

Teoretiske perspektiver

Dewey (1934/1958, 2008) skriver om å gjøre en erfaring, og om hva det innebærer. Han likestiller en erfaring med noe som er fullbyrdet, noe som fremstår som en helhet, og som innebærer sin egen individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet (Dewey, 2008, s. 196). En opplevelse kan forklares som en erfaring. Dewey mener at en helhetlig erfaring inneholder en kunstnerisk struktur, et estetisk preg, som gjør den intellektuelle erfaringen fullstendig, og at enhver sammenhengende erfaring beveger seg mot en avslutning, et endemål, siden den først opphører når de energiene som har vært aktive i den, har gjort arbeidet sitt. Dette kan ses som modning, og i denne fasen foregår læring. Følelser tilhører selvet, som er involvert i hendelsenes bevegelse mot et ønsket eller uønsket utfall, og det å sanse blir estetisk når en relasjon til en bestemt aktivitetsform kvalifiserer det som sanses (s. 202). Dette kan gjelde opplevelsen av å delta i en hendelse, som eksempelvis kan være et skapende undervisningsprosjekt, som Krømus. Dewey vektlegger den estetiske erfaringen sammen med betydningen av å reflektere kritisk over erfaringene for å utvikle forståelse og skape mening (Dewey, 1934/1958, 2008), og han argumenterer for estetiske læringsprosesser som åpner for dialog mellom elevenes emosjonelle, kognitive og fysiske forståelse av et lærestoff (Dewey, 1934/1958).

Estetiske læringsprosesser sammenstilles ofte med kreativitet og det å skape i samspill, samarbeid eller samhandling med andre. Sæbø sier

at «[d]et å være kreativ betyr å være skapende», og «kreativitet krever et skapende mot som nettopp er evnen til å ta egne valg» (Sæbø, 2011, s. 35, 36). Sæther (2011, s. 80) samtykker i dette når han poengterer at en kreativ person søker muligheter, viser originalitet og er modig. Sæther mener dette betyr at man må bry seg, uttale seg, trosse konformitet, finne nye løsninger og våge å mislykkes. Med andre ord bør man ha en forståelse av at kreative skapende prosesser må utfordre deltakerne til å ta sjanser. I kunstfagene musikk og drama blir det ofte oppfordret til improvisasjon i utforskende prosesser. Improvisasjon i samspill med andre fører til et «levende» fellesskap, da det handler om å være spontan og om å kunne bidra med noe som ikke er innøvd eller bestemt på forhånd (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 9). Improvisasjon er en viktig faktor i samspill, da man både må ta initiativ med egne forslag og respondere på andres innspill. I musisk kommunikasjon benyttes toner og lyder slik ord og tekst brukes i verbal kommunikasjon, og dette henger sammen med utforskning og kreative prosesser. Improvisasjon sammen med utforskning i kreativ framføring og kompositorisk prosess er viktige komponenter i undersøkelsen Krømus og i studien står studentenes opplevelse av den skapende prosessen sentralt.

Merleau-Ponty (1945/2012) diskuterer opplevelse gjennom kropp opp mot psykologi, og han mener at man må oppleve for å få en forståelse av noe. Å oppleve med kroppen betyr å sanse, kjenne, lukte, føle noe, og det er opplevelsen av de kroppslige erfaringene vi tar vare på i minnet. Fredens (2019) fremhever et holistisk syn på mennesket, der et helhetlig samspill mellom hjerne, kropp og omverdenen utvikler læring. Han poengterer også at barns læring er viktig især, da barnets tidlige utvikling legger et fundament for livslang læring. I kunstfaglige aktiviteter jobber man ofte praktisk, kroppslig og affektivt på samme tid, og dette gjelder både i musikk, dans, teater og visuelle kunstfag. Dahl og Østern (2019) ser kroppslig læring i sammenheng med kognitiv læring og opplevelse:

Bevegelse, tenkning, affekter og følelser forstås i teori om kroppslig læring som parallelle aktiviteter. Dermed aktiveres både tanker, affekter og følelser i det et menneske tar del i kroppslige læreprosesser. Det er ofte mye lettere å lære, huske og la seg bevege av noe man har gjort selv, sett, tatt på, luktet på og kjent på. (Dahl & Østern, 2019, s. 50)

Krømus legger opp til en interaktiv læringsform med intensjon om både kroppslig og sanselig læring. I forskningsprosjektet undersøkes også hva som motiverer studentene til utforskning og skaping. I motivasjonsforskning skiller man mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Kort sagt beskriver ytre motivasjon de aktivitetene man utfører fordi man oppnår belønning, mens indre motivasjon styres av interesse og lyst. Engasjement ledes av en indre motivasjon, og motivasjon fremmer læring, og jo mer motivert elevene er, desto større innsats yter de (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Brekke (2019) og Østern (2014) tar teatrets virkemidler i bruk for læring i skolen, Brekke gjennom performancekunst og Østern gjennom dramaturgi, og begge trekker fram tverrfaglighet i didaktisk kontekst. Dramaturgi og performance er disipliner i dramafaglig tradisjon, og Krømus-prosjektet har en performativ tilnærming der også drama er del av den tverrfaglige helheten. Det er derfor interessant å trekke inn det dramateoretiske perspektivet i denne undersøkelsen.

Begrepsforståelser

Det er nødvendig å redegjøre for noen av begrepene jeg benytter i forskningsprosessen, da det er flere forståelser i bruk. Dette gjelder spesifikt begrepene «bærekraft», «flerfaglighet» kontra «tverrfaglighet» samt begrepet «dybdelæring», som er et hovedmål i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i LK20 overordnet del er utelatt i læreplanen for musikk, mens i læreplanen for kroppøving handler bærekraftig utvikling om naturopplevelse med vekt på bærekraftig levemåte (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Forankret i FNs bærekraftsmål om god utdanning bør bærekraftig utvikling implementeres i alle fag med gode læringsprosesser, også i musikk, for å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle (FN-sambandet, 2020), og med den forståelsen benyttes begrepet bærekraft i dette kapitlet.

Dybdelæring er et av hovedprinsippene i LK20. Utdanningsdirektoratet (2019a) presenterer en egen artikkel om dybdelæring, der det understrekes at begrepet er noe mer enn faglig fordypning ved at man skal kunne anvende tilegnet kunnskap i nye situasjoner og utfordringer.

Dahl og Østern har en annen tilnærming til begrepet, og de mener at dybdelæring dekker læring som er både kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv – på samme tid (Dahl & Østern, 2019, s. 53). I den sammenheng trekker de fram flerfaglig undervisning som en god didaktisk inngang til dybdelæring. Dette kan samsvare med studien i Krømus der prosessene tar utgangspunkt i de enkelte fags kunnskaps- og ferdighetsmål i en og samme skapende prosess. I musikk rettes søkelyset mot musikkens grunnelementer, som rytme, puls, dynamikk, samspill og til dels samklang. Her har prosjektet også intensjon om at studentene gjennom utforsningsprosessen skal utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder, og i så måte samsvarer studiens undersøkelser også med Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring.

Begreper som omtaler flerfaglighet og tverrfaglighet, blir ofte brukt om hverandre. I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019b, 2019c) brukes begrepet «tverrfaglig» kun ved bruk av de tre tverrfaglige temaene som skal implementeres i alle fag: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. «Flerfaglig» brukes ikke i det hele tatt. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, derimot, brukes «tverrfaglig» hele 14 ganger. Her omtales tverrfaglige prosjekter, tverrfaglige perspektiver, tverrfaglige emner, tverrfaglig sammenheng, tverrfaglig samarbeid og tverrfaglig undervisning (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2018a, 2018b). Forfatterne Østern et al. (2019) forklarer flerfaglighet som like temaer som kan undervises på tvers av ulike fags læreplaner, og de mener at flerfaglighet på denne måten kan fungere som en agent for dybdelæring (Østern et al., 2019, s. 18). De skiller begrepene «flerfaglig» og «tverrfaglig», og poengterer at tverrfaglig undervisning ofte omfatter prosjektarbeid der flere fag er involvert over en definert periode (Østern et al., 2019, s. 17). Siden undersøkelsen Krømus er prosjektbasert og foregår i grunnskolelærerutdanningen, velger jeg å benytte begrepet som samsvarer med UHRs nasjonale retningslinjer for lærerutdanningen, altså tverrfaglig i motsetning til flerfaglig.

Også når det gjelder estetiske læringsprosesser, trengs en forklaring på hvordan det anvendes i kapitlet. Sæbø forklarer begrepet slik: «[E]stetikk

er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelserfaringer. I kunstfaglig praksis og utdanning så innebærer det at det sanse- liggende, det følelsesmessige og det kroppslige må integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen» (sitert i Sæbø, 2011, s. 34). I *Krømus* benyttes både musikkfaglige og dramafaglige virkemidler, og intensjonen er at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige skal integreres i det faglige, både i musikk og i kroppsøving.

Tidligere forskning

Tverrfaglige prosjekter med musikk og bevegelse i didaktisk sammenheng er for så vidt ikke noe nytt. Allerede på slutten av 1800-tallet og første del av 1900-tallet finner vi både Dalcroze-metoden, utviklet av Jaques-Dalcroze, som var særlig opptatt av kropp, bevegelse og rytme som grunnlag for musikkforståelse og musikkopplevelse (Jaques-Dalcroze, 1921/1973), og Carl Orff, som kombinerte musikk og dans i sin pedagogikk for å oppnå en større helhet mellom musikk og bevegelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 104). Ved litterære søk i Oria, ERIC og Idunn finner jeg lite innen musikkpedagogisk forskning som omhandler tverrfaglighet i grunnskolelærerutdanningen. Derimot er det flere forskningsprosjekter tilknyttet barnehagelærerutdanningen som i 2013 gjennomgikk en reform som førte til at store deler av utdanningens disiplinbaserte kurs ble slått sammen til tverrfaglige kunnskapsområder. Et av kunnskapsområdene er kunst, kultur og kreativitet (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). Forskning på den nye reformen viser både gode argumenter for tverrfaglighet samt bekymring for at de ulike disiplinene svekkes. Hauge og Heggens undersøkelser (2019) rapporterer om debattanter som uttrykker flerfoldige utfordringer knyttet til tverrfaglig undervisning. Undersøkelsene viser at mye av bekymringene bunnar i ulik begrepsforståelse av «tverrfaglighet», og at det er uenighet om hva begrepet innebærer. De foreslår en klargjøring ved å definere begrepene «tverrfaglighet», «flerfaglighet» og «transfaglighet»: «Tverrfaglighet har både potensial og fallgruver, og felles begreper kan bidra til å klargjøre disse» (Hauge & Hegggen, 2019). Denne diskusjonen er høyst aktuell, noe

også egne undersøkelser i avsnittet om begrepsforståelse vedrørende flerfaglighet kontra tverrfaglighet viser til. Bath (2011) har på bakgrunn av studier ved barnehagelærerutdanning i England kommet fram til at tverrfaglige tilnærminger til teamarbeid kan forårsake uheldige dilemmaer med tanke på egen profesjonalitet, disiplintradisjoner og kulturelle synspunkter på teamarbeid. Han konkluderer med at for å styrke tverrfaglighet i utdanningen bør fagpersoner fra ulike disipliner modellere flerfaglig profesjonalitet, både på det pedagogiske og det organisatoriske planet, og at studenter tidlig i utdanningsløpet må opparbeide seg erfaring med tverrfaglig læring.

Av nyere tverrfaglig forskning i grunnskolelærerutdanningen i Norge vil jeg nevne «Sounding Shakespeare» (Pande-Rolfen & Heide, 2019), et forskningsprosjekt med fagene musikk og engelsk. Her fremstår musikk som en ledende agent for tekstlig forståelse: «In the *Sounding Shakespeare* project, our findings show that music becomes an important guiding agent for experiencing text in a meaningful way» (Pande-Rolfen & Heide, 2019, s. 101). *Krømus* bygger i noen grad litt på de samme skapende prinsippene, der utforskning og opplevelse for læring står i sentrum. Ved å utvide søket etter tverrfaglighet i høyere utdanning finner jeg et forskningsprosjekt i USA som omhandler det å bygge broer mellom fagdisipliner ved lærerutdanningen (Hohensee & Lewis, 2019). Dette foregår på lærernivå ved å studere en spesiell form for kollegatrening («peer coaching») mellom lærerutdannere i fagene English language arts og mathematics education. Studien viser at ved å utføre tverrfaglig samarbeid i form av «peer coaching» åpnes dialog mellom fagene og deling av kunnskap om fagdisiplinære undervisningsmetoder.

En annen internasjonal studie undersøker vitenskapelig litteratur fra fire databaser med mål om å utvikle tverrfaglig tenkning i undervisning, noe Spelt et al. (2009) her definerer som evnen til å integrere kunnskap om to eller flere fagområder for å oppnå kognitiv læring som ville ha vært umulig gjennom bare ett av fagene. Studien viser at blant annet nysgjerrighet, læringsmiljø, teamundervisning og riktig balanse mellom kunnskapsutvikling og ferdighetstrening er viktige faktorer for utvikling av tverrfaglig tenkning. Når det gjelder den kunnskapen de tidligere studiene gir om tverrfaglig arbeid, bidrar *Krømus* med nye perspektiver

på tvers av faglig innhold ved at deltakerne tilegner seg kunnskap om begrepsforståelser i de spesifikke fagene og utforsker disiplinære læringsmetoder på tvers av fag. Dette gjelder både i dialog og i kommunikasjon, i formidling av informasjon både kroppslig og verbalt og for hvordan man bruker undervisningsrommet.

Jeg vil i det følgende gi en nærmere beskrivelse av hvordan Krømus-prosjektet ble gjennomført, og av hvordan studien er designet. Jeg ser også behovet for å problematisere og avklare etiske sider ved prosjektet.

Metode

I metodedelen vil jeg redegjøre for forskningsdesign, gjennomføring og organisering av Krømus-prosjektet. Her beskrives metodiske tilnærminger som inkluderer utvalg og datagenerering, etiske overveielser og analyse.

Gjennomføring og organisering

I forbindelse med fagfornyelsens intensjoner om mer tverrfaglig samarbeid i grunnskolen valgte jeg å designe, gjennomføre og undersøke et utforskende undervisningsopplegg ved en lærerutdanningsinstitusjon som utdanner framtidens grunnskolelærere. Et samarbeidsteam bestående av to faglærere i musikk samt en faglærer i kroppsøving deltok i planlegging og organisering. Deltakerne bestod av atten musikkstudenter og ni kroppsøvingstudenter, og den utforskende aktiviteten foregikk i studentenes undervisningstid. Rammefaktorene vi hadde til rådighet, var en stor gymsal utstyrt med ribbevegger, gymmatten og andre myke, større og mindre treningsselementer. Her fantes også basketballer, en stol, feiekoster med lange kosteskafter i tre, noen svarte tøystykker som ble benyttet til kostymekapper, og hvite masker. Hele undervisningsopplegget foregikk med et tidsforløp på fire undervisningstimer. Etter performance deltok to personer fra hver gruppe, tre studenter fra kroppsøvingsfaget og tre fra musikkfaget i et fokusgruppeintervju. Jeg var selv en av faglærerne i undervisningen, og jeg veiledet den gruppa som utforsket stemme og bevegelse.

Studentene ble oppfordret til å forberede seg ved å se gjennom noen videoer med blant annet stompaktiviteter. Stomp som sjanger ble med annet valgt for å kunne inspirere og motivere en deltakergruppe med ulik musikkkompetanse. I stomp behøver man ikke å kunne beherske et musikkinstrument for å delta i samspillet, da det her spilles på forskjellige materialer og gjenstander, noe som vi tenkte skulle appellere til kroppsøvingstudentene så vel som til musikkstudentene. Vi ba også studentene gjøre seg kjent med «haka dance» fra New Zealand. Dansen er både rytmisk, vokalt og fysisk eksponerende, og vi mente at denne inspirasjonen, som inneholder elementer fra både kroppsøvingfaget og musikkfaget, kunne passe godt for vår målgruppe.

Studentgruppene fra de to fagene hadde ikke hatt liknende samarbeid tidligere, og vi introduserte derfor en lengre felles oppvarming på 45 minutter, der alle deltakerne samt lærere deltok. Målet var å bli varm i kropp og stemme og å forberede studentene på samspill, å få en felles forståelse av rytmisk aktivitet og rytmiske mønstre og å styrke tryggheten i gruppa for å tørre å utforske og skape sammen. Studentene ble deretter tildelt en åpen oppgave, og intensjonen var å legge til rette for utforskende, skapende prosesser uten rammer som kunne begrense den kreative utfoldelsen.

Dunk-dunk – svisj-svisj-svisj-svisj – aaaa – oooooo – iiii iiiiiii ... Rytmer spilles med basketballer, med koster, med stemmer og kropp. Noen ganger i plenum og noen ganger solistisk. Det utøves rytmikk, dynamikk, akrobatikk og utforskes i kroppslige uttrykk, bevegelser, formasjoner og samspill. Utøverne spiller roller, er fokusert, og det skapes en spenning i rommet. (Stemmingsrapport fra gjennomføring av Krømus)

Jeg befinner meg i en gymsal på en lærerutdanningsinstitusjon, og det er prosjektet Krømus som er i aktivitet. Utøverne er musikk- og kroppsøvingstudententer som skal bli lærere i grunnskolen. Krømus ble gjennomført høsten 2018 i studentenes undervisningstid, og gjennomføringen varte i fire undervisningstimer. Opplegget bygde på kunnskaps- og ferdighetsmål fra begge fagenes emneplaner, og faglærere fra begge fagfelt deltok i både planlegging og gjennomføring.

Tabell 1 nedenfor viser organiseringen av prosjektet Krømus.

Tabell 1

Tidsforløp	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Forarbeid: Info lagt ut en uke før workshop	Se video av stomp performance og New Zealand haka dance	Se video av stomp performance og New Zealand haka dance	Se video av stomp performance og New Zealand haka dance
Felles oppvarming: 45 min	Rytmiske og fysiske leker og øvelser	Rytmiske og fysiske leker og øvelser	Rytmiske og fysiske leker og øvelser
1 time og 30 minutter	Rytmask komposisjon med basketball Lærer igangsetter den utforskende prosessen og veileder ved behov	Rytmask komposisjon med koster Lærer igangsetter den utforskende prosessen og veileder ved behov	Rytmask komposisjon med stemme, bevegelse og kropps-perkusjon Lærer igangsetter den utforskende prosessen og veileder ved behov
30 min	Forberede avslutning og felles performance	Forberede avslutning og felles performance	Forberede avslutning og felles performance
15 min	Filming av performance	Filming av performance	Filming av performance
5 min	Kort evaluering i plenum	Kort evaluering i plenum	Kort evaluering i plenum
10 min	To personer deltar i filmet fokusgruppeintervju	To personer deltar i filmet fokusgruppeintervju	To personer deltar i filmet fokusgruppeintervju

Forklaring til Tabell 1

I forkant hadde studentene blitt oppfordret til å forberede seg via «flipped classroom»-metoden (Carbaugh & Doubet, 2016), som her innebar å se videoklipp fra ulike stompaktiviteter. Videoene var både fra profesjonelle regisatte forestillinger og fra mer improvisasjonsbaserte settinger i ulike dagligdagse miljøer som viser rytmiske komposisjoner der man spiller på gjenstander som ikke først og fremst er laget for å spille musikk på. Dette går fram av øverste linje i modellen under «forarbeid». Vi planla også at studentene skulle forberede seg på en mer kroppslig sjanger, og valget falt på New Zealand haka dance. Haka er opprinnelig maorifolkets krigsdans, og New Zealands landslag i rugby tar med seg denne tradisjonen når de framfører en haka før hver kamp.

Etter en 45 minutters felles oppvarming med rytmiske og fysiske leker ble studentene delt i tre grupper på tvers av fag med ni personer på hver gruppe. Studentene fikk en åpen oppgave med et konkret mål der de skulle komme fram til et produkt, en performance som skulle ha en start, et høydepunkt eller et vendepunkt og en slutt. Vi var tre lærere til stede

som igangsatte hver vår gruppe, og som ga veiledning ved behov, og denne delen var utforskningsaktivitetens hoveddel og pågikk i en time og tretti minutter. Gruppe 1 fikk i oppdrag å lage rytmisk komposisjon med basketballer, gruppe 2 brukte koster som instrumenter, og gruppe 3 brukte stemme, bevegelse og kroppsp perkusjon som instrumenter. Som veiledere oppfordret vi studentene til å utforske materialene og gjenstandene de brukte, med søkelys på klang, bevegelse, puls og rytme. Gruppene skapte en performativ musisk-fysisk scene hver for seg, noe som her innebar en etablering av et gruppemiljø og en handling med en forhåndsbestemt start og et dynamisk forløp. Her var det rom for improvisasjon i samspillet, både musisk og dramatisk. Til slutt ble de tre scenene satt sammen til en helhetlig performance, som etter tretti minutters forberedelse ble filmet med varighet ti minutter. Performance forstås her som en forestilling der alle studentene deltok. Etter praktisk gjennomføring ble alle samlet til en kort evaluering i plenum, og deretter deltok seks av studentene i et gruppeintervju. Intervjuet ble filmet.

Utvalg og datagenerering

Det empiriske materialet er i form av videoopptak av performance der alle studentene deltok, og et fokusintervju med en mindre gruppe av de deltakende studentene. Intervjuet foregikk etter undervisningstid, og det var frivillig deltakelse. Jeg valgte et fokusgruppeintervju i motsetning til individuelle intervjuer, da førstnevnte kan legge til rette for interaksjon og diskusjon mellom deltakerne (Kvale & Brinkman, 1977/2009). Sammensetningen av intervjugruppa med halvparten musikkstudenter og halvparten kroppøvningsstudenter ble valgt for å få likt antall fra begge de representative fagfeltene. Jeg ønsket et utvalg der alle de tre gruppene var representert, for eventuelt å spore om opplevelsen hadde vært forskjellig i de utforskende undervisningsgruppene. Intervjuet ble deretter transkribert og analysert.

Etiske overveielser

For å ivareta deltakeres personvern ble alle involverte før prosjektets oppstart opplyst om at Krømus inngikk i forskning med formål om å

utvikle nye tverrfaglige undervisningsmetoder i grunnskolelærerutdanningen. Et dilemma jeg måtte ta stilling til, var at tidsrommet for gjennomføring av Krømus ble lagt til ordinær undervisningstid, noe som ble valgt på grunn av organisering av antall studenter og rom.

I samsvar med nasjonale forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) var det nødvendig med samtykke fra alle som deltok i performance, da denne ble filmet, og jeg valgte derfor å la deltakelse i denne sekvensen være frivillig. Grappa som deltok i performance, klassifiserer jeg i denne studien som «utvalg 2». «Utvalg 1» besto av deltakere som, i tillegg til deltakelse i performance, bidro i fokusintervjuet etter undervisningstid. Disse studentene meldte sin interesse for deltakelse selv, og de samtykket til at intervjuet ble filmet, transkribert og analysert. De samtykket også til at sitater fra intervjuet kunne brukes i dette kapitlet, og som forsker har jeg vært i dialog med deltakerne i skriveprosessen, der de har fått mulighet til å lese gjennom de delene av kapitlet der de er sitert. Etiske retningslinjer er ivaretatt ved å følge de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) og med godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Analyse

Det er foretatt analyse av både transkribert intervju og filmet performance. I analysen benytter jeg en kvalitativ induktiv tilnærming med koding og kategorisering støttet av grounded theory» (GT) (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015). Studien er orientert mot motivasjon for å oppleve, utforske og skape i en performativ interaksjon med deltakende studenter, og samspillet (her underforstått også samarbeid og samhandling) i prosjektets performance blir analysert fra et tverrfaglig perspektiv. Følgende forskningsspørsmål er styrende i analysen: Hvordan motiverer prosjektet Krømus til utforskning og skaping, og hvordan opplever studentene det å jobbe tverrfaglig i prosjektet? Jeg ser også spesielt på hvilke læringsstrategier studentene benytter, og jeg retter spesiell oppmerksomhet på musikk- og dramadelen i prosjektet, da dette er mitt kompetansefagfelt. I prosessen med GT har analysearbeidet foregått

i flere faser. Jeg har benyttet ulike teoretiske perspektiver underveis, noe som har gitt framdrift i prosessen og har drevet analysen mot nye funn.

Jeg startet analysearbeidet med en åpen koding, som her betydde å være så konkret og nær det empiriske materialet som mulig. Corbin og Strauss oppfordrer i denne fasen forskeren til å se data fra deltakernes ståsted, og de kaller denne delen av analysen «lower-level concepts» (Corbin & Strauss, 2015, s. 77). Koder i denne fasen var stort sett positive erfaringer. For å undersøke nærmere benyttet jeg «word-by-word»- og «line-by-line»-koding (Charmaz, 2014, s. 124) på noe av materialet, som vil si å analysere ord for ord og linje for linje. Dette resulterte i en forståelse som kan bety underliggende skepsis og utrygghet hos deltakerne. Uttrykk som «det var flaut i begynnelsen» og «du frykter litt, for du vet ikke hva som skal skje» understreker dette. I videre analyse framsto tre hovedkategorier: motivasjon, opplevelse og tverrfaglighet. Disse presenteres med underkategorier i funn.

Funn

Motivasjon

I analysen er det fire hovedkategorier som gjør seg gjeldende under punktet motivasjon: performance, samspill, trygghet og praksisnærhet.

Om prosjektet som helhet sier studentene at det har vært «gøy», «lærerikt», «interessant» og «spennende å delta». Mange var spent på forhånd, da de ikke visste helt hva som møtte dem: «[M]en når du kjem til det, så er det veldig positiv overraskelse.» Det faktum at prosessen skal lede fram til et sluttresultat, motiverer studentene. Her er målet en performance i samspill med hele ensemblet, og det stiller krav til bidrag i form av en performativ sekvens fra alle gruppene. På spørsmål om de kunne nevne noe som var spesielt bra, svarer studentene: «Jeg synes det var positivt at alle skapte noe sammen til slutt. Det var artig å se på også, og framføre.» Det å skape sammen er også noe som flere kommenterer som motiverende: «Det var gøy, og vi fikk øvd oss mer på samarbeidsferdigheter.» Mange av studentene nevner at trygghetsaspektet er viktig: «Jeg ble veldig fort kjent med de jeg var på gruppe med.» En annen sterk motivasjonsfaktor som nevnes av flere studenter, er at de ser prosjektet som praksisnært,

«noe man kan ta med inn i skolen», og de trekker raskt linjer til sin egen framtidige yrkesprofesjon. Her er det snakk om en indre motivasjon som styres av interesse og lyst (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Opplevelse av å skape og utforske

Intensjonen med Krømus er at prosessene skal være utforskende og skapende. Etter felles oppvarming jobbet de tre gruppene hver for seg i ulike deler av en stor gymsal. Om prosessen sier studentene: «Synes alle gruppene var veldig oppfinnsomme. Aktivitetan var veldig varierte, og oppgaven så åpen at vi måtte diskutere og snakke i lag og finne ut av ting selv.» De syntes det var lett å komme i gang med den skapende prosessen:

Vi tok mye inspirasjon fra den oppvarmingsøvelsen vi hadde fått på forhånd.

Ordet ble bare naturlig tatt av de som hadde noe å si. Vi laga det lagvis på en måte, når vi fikk starten på gli, var det liksom naturlig å gå videre.

Her var det ubalanse i gruppene vedrørende fagkunnskap, da det var dobbelt så mange musikkstudenter som kroppsøvingstudenter. Det kan se ut som om de med kompetanse i musikkfaget (de som hadde noe å si) tar styring og tar ansvar overfor resten av gruppa:

Når det gjaldt rytme, og en fikk i oppgave å slå på 1 og 3, men han sa han syntes det hørt vanskelig ut, så viste vi han det liksom 1, 2, 3, 4 [teller i puls], det gikk jo bra, han klarte jo det, men vi måtte liksom dra de litt i gang.

Dette kan tyde på at det er lettere å komme i gang med prosessen om man har faglig kompetanse. Her må det understrekes at det ikke spesifikt er gjort videre undersøkelser på de deltakerne som ble «hjulpel i gang», og det finnes dermed ikke data på deres opplevelser i prosessen, om det å bli ledet inn i det skapende virket hemmende eller motiverende på egen kreativitet. Slik jeg tolker det, opplevde studentene som deltok i intervjuet, prosessen som utforskende, skapende og kreativ, og de mente at den åpne oppgaveformen førte til variasjon i aktivitetene. Imidlertid ser det ut til at veiledning, enten av faglærer eller medstudenter var nødvendig for at en av gruppene skulle komme i gang, noe som kan bety at det er greit med noen rammer (sekvensen skal ha en start, et vendepunkt og

en slutt) og et mål med en avsluttende performance for å få fremdrift i arbeidet. Av videoanalysen går det fram at det meste i denne performansen var forutbestemt. Det er med andre ord lite rom for fri improvisasjon og spontane hendelser der og da. Dette kan skyldes at improvisasjon er ukjent og dermed utrygt terreng for studentene. Men når det er sagt, var spontanitet og improvisasjon sterkt til stede i den utforskende, skapende prosessen.

Tverrfaglig prosjektarbeid og dybdelæring

Så hvordan opplevde studentene det å jobbe tverrfaglig? Her er det utelukkende positive svar: «Tommel opp. Kunne gjerne tenkt meg mere tverrfaglig arbeid.» Flere ser overføringsverdi til læreryrket i grunnskolen: «Det å jobbe med akkurat slike prosjekt, det er jo det man har lyst til å ta med videre. Tror elever også kan både oppleve mestring, læring og ha det gøy samtidig gjennom denne typen aktivitet.» Flere trekker også fram at de liker å jobbe praktisk i prosjektet. Dybdelæring blir nevnt i tråd med Dahl og Østerns (2019) definisjon, der flere fag belyser samme tema: «Det blir mere tydelig for oss og elevene at fagene har en sammenheng, at det er ikke bare individuelle fag men, det er fagene i lag som bidrar til utdanning.» Noen nevner tidsaspektet som en utfordring:

Kanskje tidsmessig må de ha mere tid, for det her er jo veldig sånn fort og gæli, jeg ble personlig ikke kjempefornøyd med produktet, det var ok, men ikke mer enn ok, så hadde vi hatt bedre tid, hadde det sikkert blitt bedre.

Ønske om mer tid er et kjent dilemma i tverrfaglig undervisning, og her sier utsagnet også noe om opplevelsen. Det kan oppleves som at man ikke mestrer godt nok når produktet ikke er tilfredsstillende, men bare «ok».

Videoanalysen viser at alle gruppene utforsker rommet ved å benytte flere plan, liggende på gulvet, sittende og stående. De benytter også ribbevegg, og en gruppe bruker en stol til å stå på, noe som fremhever makt i gruppespillet. Her bruker studentene rommet dramaturgisk, og plassering i rommet understreker aktørenes status i spillet. Gruppene varierer plassering med ulike formasjoner og kroppsspråk og skaper

komposisjoner med rytmiske motiver, noen mer intrikate enn andre ved bruk av flere underdelinger og synkoper.

Samspillet i gruppene er sterkt forankret i felles energi, noe som betyr at de lytter og sanser hverandre. Ingen bruker ord, men de lager lyder med stemmen, kroppen og de materialene de jobber med, som basketballer og koster. Det klanglige utforskes både vokalt i høyt og lavt register og i gjenstanders ulike klanger ved ulik bruk, eksempelvis ved å benytte hender mot gulvet, ved å slå kosterkafter mot hverandre, ved å slå kostebørsten mot gulvet i rytmisk mønster og ved å sprette en ball mot vegg og gulv. Det benyttes pauser som skaper spenning, og varierende volum, tempo og dynamikk driver handlingen fremover. Fremdrift forsterkes ytterligere av dramatiske virkemidler som dramatisk fiksjon, spenning og overraskelser (Sæbø, 2016). Samspillet står sentralt i både bevegelser og lyd, og studentene får en kroppslig forståelse av musikkens grunnelementer som puls, rytme, tempo, form, dynamikk og klang. Dette er læring som også kan overføres til bevissthet om klasseledelse. Det handler om kommunikasjon mellom aktører, om hvordan plassering i rom gir varierte signaler, og om dramaturgi i oppbygging og form (Østern, 2014).

Oppsummering av funn

Følgende forskningsspørsmål har vært styrende i analyseprosessen: *Hvordan motiverer prosjektet Krømus til utforsking og skaping, og hvordan opplever studentene det å jobbe tverrfaglig i prosjektet?*

Kort oppsummert er det fire faktorer som fremtrer som motiverende for utforsking og skaping i prosjektet Krømus:

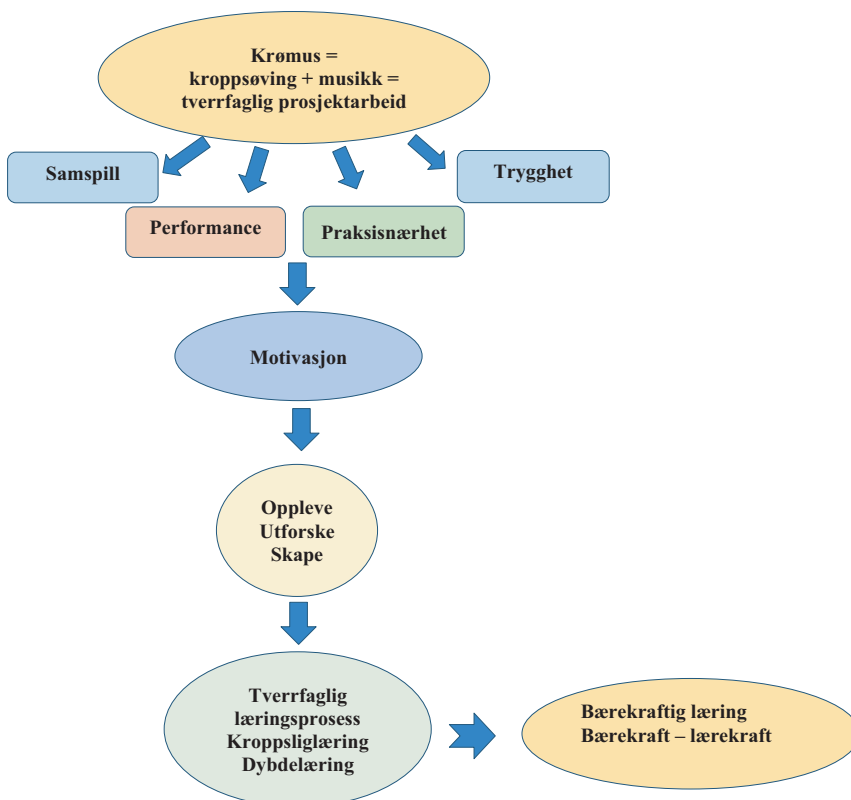
- 1) Å ha et konkret mål å jobbe mot, her en performance.
- 2) Å skape sammen med andre.
- 3) At prosjektet er praksisnært.
- 4) Trygghet.

Av faktorer der det kan diskuteres hvorvidt de fører til begrensninger i den kreative prosessen, nevner studentene at det var litt «flaut i starten»,

og «utrygt» da man ikke visste hva som skulle skje, og at de som hadde mest kompetanse i musikk, tok styring i prosessen. Opplevelsen av å jobbe tverrfaglig i prosjektet fremstår stort sett som positiv. Deltakerne trekker frem godt samarbeid, mestring og læring ved å ha det gøy, og at de ved å jobbe tverrfaglig ser at fagene har en sammenheng, men de uttrykker også en viss misnøye med at de har for lite tid til å skape et resultat de er godt fornøyd med, og at dette kan påvirke opplevelsen.

Diskusjonsdelen starter med forklaring av en figur som sammenfatter funn fra analysen, og modellen drøftes og diskuteres ut fra kapitlets problemstilling: *Hvordan legge til rette for en motiverende tverrfaglig læringsprosess med fokus på å utforske, skape og oppleve?*

Diskusjon



Figur 1 Tverrfaglig læringsprosess

Forklaring av figur 1

Jeg vil benytte figur 1, «tverrfaglig læringsprosess», som utgangspunkt for diskusjonsdelen, der forklaring av selve modellen fungerer som ramme.

Funn fra analysen viser fire kategorier som motiverer for utforskende tverrfaglig prosess i prosjektet Krømus: performance, samspill, trygghet og praksisnærhet. Performance motiverer deltakerne fordi det er et mål, en ferdigstillelse av prosjektet, en helhetlig erfaring. Ifølge Dewey har man en erfaring når det materialet man erfarer, når frem til fullbyrdelse.

Et stykke arbeid er fullført på en tilfredsstillende måte; et problem når sin løsning; et spill spilles til ende; en situasjon, [...], avrundes på en slik måte at avslutningen blir en fullbyrdelse og ikke et opphør. En slik erfaring er en helhet og i seg bærer den sin egen individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet. (Dewey, 2008, s. 196)

Den estetiske kvaliteten som kompletterer en erfaring og gjør den fullstendig og hel, omtaler Dewey (2008, s. 201) som emosjonell. Mot endemålet, her forstått som performance, skjer en modning, en prosess, som jeg vil tolke som læring. Modningen skjer ved at følelser aktiviseres gjennom opplevelse ved å utforske og skape. En opplevelse i form av et resultat som ikke oppleves bra eller ferdig (i Krømus uttrykt med «bare ok»), kan dermed føre til en opplevelse av noe som ikke er fullbyrdet. Med andre ord kan man forstå det slik at også kvaliteten på selve produktet, ikke bare prosessen, er viktig for opplevelsen.

I estetiske læringsprosesser som Krømus skjer en «åpen» mestring i fellesskapet, og ifølge Sæbø (2016) er det viktig at hver deltaker føler at de lykkes og blir inspirert og motivert til fortsatt innsats i egen læringsprosess. To viktige aspekter gjør seg dermed gjeldende: Det å ha nok tid, slik at man får øvd tilstrekkelig på alle de faktorene som inngår i produksjonen, samt kompetanse for å vite hvordan man skal oppnå dette. Både Brekke (2019) og Sæbø (2011) påpeker viktigheten av læreres kompetanse i kunstfag ved undervisning i estetiske læringsprosesser.

En modning foregår også gjennom samspillet i gruppa. Samspill og det å skape i fellesskap er noe studentene nevner som motiverende. Gjennom utforskende improviserte sekvenser i prosessen oppstår et «levende» fellesskap (Steinsholt & Sommerro, 2006). Studentene sier i

intervjuet at de «samarbeider godt», og de bruker og deler egen kompetanse fra sine fag, her musikk og kroppsøving. Ved å dele kunnskap i praktiske prosesser skapes et inkluderende miljø, og forskning nevner kollegalæring som et viktig verktøy (Brekke 2019; Hohensee & Lewis, 2019). «Gjennom kollegalæring kan en få kunnskap om nye metoder og verktøy til egen undervisning, og en får anledning til å delta i nyskapende prosesser» (Brekke, 2019, s. 30). Det er nettopp dette som skjer i Krømus, der musikkstudentene lærer kroppsøvingstudentene om rytmeforståelse. I kollegalæring kan man også se mulighet for oppklaring og felles forståelse av begrepet tverrfaglighet ved at kollegaer fra ulike fagfelt kommer i nært samarbeid og får kjennskap til flere fags tradisjoner og verdier. Nettopp denne ulike forståelsen av begrepet «tverrfaglighet» forvirrer og er et dilemma i tverrfaglig samarbeid (Bath, 2011; Hauge & Heggen, 2019).

Å være skapende er å være kreativ, og det krever mot (Sæbø, 2011; Sæther, 2011). Funn fra analysen viser at trygghet i gruppa motiverer deltakerne i Krømus til å skape og utforske sammen. Det å tørre å ta sjanser i en utforskende aktivitet henger sammen med å være modig, og ved å utfordre seg selv i kunstfaglige øvelser i trygge rammer øker man både sosiale og kunstfaglige kompetanser (Sæbø, 2016). Det er en åpen mestring som skjer i fellesskapet fordi flere deltar og at nettopp dette kan være ekstra inspirerende og motiverende, og det å føle seg trygg i et fellesskap åpner for kreativ utforsking (Sæbø, 2016). Noen av intervjudeltakerne poengterte at det var «flaut» og «utrygt» i begynnelsen av den skapende prosessen. Tross 45 minutter med oppvarming kan dette vitne om at studentene ikke var trygge nok i gruppa til å bidra maksimalt i det skapende fellesskapet. Bath (2011) konkluderer i sin undersøkelse med at studentene må få erfaring med tverrfaglig læring tidlig i studieløpet. Hadde studentene vært kjent med liknende prosesser, ville det kanskje ikke ha vært «flaut» og «utrygt» i starten av gruppearbeidet, og kanskje det skapende arbeidet hadde kommet tidligere i gang. Et trygt læringsmiljø ses også i samsvar med faglig og pedagogisk trygghet, som sammen med blant annet nysgjerrighet, åpenhet og respekt ifølge internasjonal forskning er gode faktorer for tverrfaglig tenkning (Spelt et al., 2009, s. 375), noe jeg forstår som tverrfaglig kunnskap.

Å benytte dramaturgi i didaktisk kontekst er en metode for å skape trygge rammer. «Å tenke som en dramaturg i undervisning betyr å planlegge i helheter som begynnelse – prosess – sluttprodukt – evaluering» (Østern, 2014, s. 23). I Krømus fikk studentene dramaturgiske rammer i oppgaven ved å forholde seg til en start, et vendepunkt og en slutt, noe som så ut til å resultere i engasjement og fremdrift i gruppeprosessen. Evaluering fremheves som en viktig faktor i estetiske læringsprosesser (Dewey, 2008; Sæbø, 2016; Østern, 2014). I Krømus ble det gjennomført en kort evaluering etter fremføring av performance. Som forsker ser jeg at denne skulle ha vært mye lengre, dypere og mer omfattende. I skapende og utforskende arbeid er kreativiteten og fantasien innom mange ideer og spørsmål som bør bearbeides i en evaluerende samtale. I en tverrfaglig prosess belyses tematikker fra flere fagområder, ofte på samme tid, og dialog og erfaringsdeling i etterkant er derfor viktig for læring. I denne konteksten burde det ha vært satt av tid til refleksjon ved å se på egen opplevelse og erfaring i sammenheng med læringsmål og læringsstrategier i grunnskolelærerutdanningen. Det kom tydelig frem at studentene motiveres ved å se koblinger til yrkesprofesjon, til den praksisen de vil møte som fremtidige lærere. Kategorien «praksisnærhet» knyttes i figur 1 sammen med de tre andre motivasjonskategoriene, og dette viser at når de fire faktorene er til stede, er det motivasjon for å utforske, skape og oppleve. Som læringsformer er disse egenskapene fremhevet i LK20 og kan ses i sammenheng med begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang, som løftes fram i verdier og prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Krømus undersøkes det å utforske, skape og oppleve i en tverrfaglig læringsprosess. Noe av de samme prinsipper for læring finner vi i artikkelen «Sounding Shakespeare» (Pande-Rolfsen & Heide, 2019). Her presenteres og undersøkes et tverrfaglig forskningsprosjekt med fagene musikk og engelsk, der læring gjennom estetisk tilnærming til språk i en musikalsk kontekst fører til en musikalsk måte å oppleve språk på. Musikk fungerer her som en «leading agent» i møte med Shakespeares tekster. Fredens (2019) mener at konteksten ofte er viktigere enn vi egentlig er klar over. Den påvirker og styrer både tanker, følelser og handlinger, og læring kan fremmes ved at man flytter ut av en situasjon og inn i en

annen (Fredens, 2019, s. 153). Den andre situasjonen kan her være en ny tverrfaglig kontekst, og læring skjer ved en ny tilnærming. I Krømus gjelder dette i både musikk- og kroppsøvningsfaget. Her implementeres fagene sammen i en interaktiv, performativ læringsprosess der man utforsker musikkens grunnelementer kroppslig og sanselig, og læring oppstår gjennom estetisk erfaring i et kreativt fellesskap (Dewey, 2008; Merleau-Ponty, 1945/2012). I prosessens samspill brukes sansene til å lytte og oppleve, og gjennom praktisk skapende aktiviteter og rytmisk utfoldelse i performative sekvenser utøves sanselig og kroppslig læring, noe som her kan forstås som dybdelæring (Dahl & Østern, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Avslutning

I kapitlet «Bærekraft – lærekraft» har jeg analysert forskningsmaterialet av prosjektet Krømus, og jeg har funnet komponenter som er viktige for å legge til rette for en motiverende tverrfaglig læringsprosess med søkelys på å utforske, skape og oppleve. I læringsprosessen jobber grunnskolelærerstudenter med estetiske læringsstrategier på både kroppslig og sanselig plan.

I diskusjonen er funn som er gjort i analysen, drøftet med teori, og det er argumentert for hvordan en tverrfaglig læringsprosess kan motivere til å utforske, skape og oppleve.

Gjennom samspill jobbes det med inkluderende prosesser i et skapende og utforskende fellesskap, der verdier kan knyttes til FNs bærekraftsmål nummer 4, som er bærekraftig utdanning (FN-sambandet, 2020). Slik vil jeg konkludere med at tverrfaglige læringsprosesser kan være bærekraftig læring. Ifølge studentene praktiseres i liten grad tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen i dag. Dette samsvarer ikke med nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Universitets- og høyskolerådet, 2018a, 2018b), der ordet «tverrfaglig» brukes hele 14 ganger, blant annet om tverrfaglige prosjekter, emner, sammenhenger og samarbeid. Et mål fremover må være å skape rammer i studiemodellene for å oppnå rom for tverrfaglige estetiske læringsprosesser i form av bærekraftig lærekraft for dybdelæring.

Referanser

- Bath, C. (2011). Participatory concepts of multidisciplinary/professional working on an Early Childhood Studies degree course in the UK. *Early Years*, 31(2), 181–192. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.561484>
- Brekke, A.-H. (2019). *Idébok: På tvers med performancekunst*. Norsk kulturskoleråd.
- Carbaugh, E. M. & Doubet, K. J. (2016). *The differentiated flipped classroom: A practical guide to digital learning*. Corwin.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics for qualitative research* (4. utg.). SAGE Publications.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde/læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn Books. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring»: fra art as experience. (A. Øye, Overs.) I K. Bale & Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 196–214). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2020). FNs bærekraftsmål. <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnlærerutdanning for trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>
- Fredens, K. (2019). Læring: et samspill mellom hjerne, kropp og omverden. (A. Solli, Overs.) Cappelen Damm Akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning – et forslag til begrepsavklaring. *Nordic Studies in Education*, 39(4). https://www.idunn.no/np/2019/04/tverrfaglighet_i_norsk_barnehagelaererutdanning

- Hohensee, C. & Lewis, W. E. (2019). Building bridges: A cross-disciplinary peer-coaching self-study. *Studying Teacher Education*, 15(2), 98–117. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1555525>
- Jaques-Dalcroze, É. (1973). *Rhythm music and education*. The Dalcroze Society. (Opprinnelig utgitt 1921)
- Karlsen, G. (2006). Stil overfor det som ennå ikke er. I K. Steinholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–261). Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede engasjement og utforskertrang* (Rapport). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement-ogutforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Pande-Rolfen, M. S. & Heide, A.-L. (2019). Sounding Shakespeare: An interdisciplinary educational design project in English and music. *Early Modern Culture Online*, 7(1), 87–104. <https://doi.org/10.15845/emco.v7i1.2830>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234–260). Universitetsforlaget.
- Steinholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Damm.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunstfag, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 15–43). Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2014). Kreativ ute med musikk. Estetiske prosesser i musikk innen fagområdet kunst, kultur og kreativitet. I M. Sæther & T. L. Hagen (Red.), *Kreativ ute* (s. 73–96). Fagbokforlaget.
- Sæther, M. (2011). Musikk og estetiske prosesser i barnehagen, I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunstfag, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 73–97). Fagbokforlaget.
- Sætre, J. H. (2006). Barns musikkskapning – improvisasjon og komposisjon i grunnskolen. I K. Steinholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 133–153). Damm.

- Universitets- og høyskolerådet. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. https://www.uhr.no/_/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. https://www.uhr.no/_/p1/iffefaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://sokeresultat.udir.no/?query=KRO01-05>
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A. & Selander, S. (2019). Et intragerende prosjekt om dybde//læring. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15–27). Universitetsforlaget.