



Utvikling av profesjonskompetanse: Estetiske læreprosesser i yrkesfaglærerutdanning

Developing professional competence:
Aesthetic learning processes in vocational teacher education

Jan Viggo Iversen & Wenche Hammer Johannessen

Nord universitet, Levanger, Norge (wenche.johannessen@nord.no)

Abstract

The purpose of this study was to explore how experiences with aesthetic learning processes in vocational teacher education contribute to developing professional competence. This is grounded in theories of holistic experience, creative processes, and the development of professional digital competence. Qualitative data for this exploratory case study was generated in two focus group interviews among 10 teacher students in vocational teacher education, 2nd year of study. Using a thematic content analysis three categories emerged: 'Encounter and courage', 'Creativity and images', and 'Digital competence and multimodality'. The results show that the students' encounter with the aesthetic learning process leads to exploratory and critical thinking with an aesthetic quality. Taking part in this aesthetic learning process has led to experiences with holistic learning and in particular the emotional aspect of learning related to frustration, vulnerability, creativity, and spiritual development.

Keywords: vocational teacher education, creativity, multimodality, digital competence, aesthetic learning processes



Innledning

Estetiske tilnærminger til læring og undervisning, ofte i kombinasjon med multimodalitet, har fått økt oppmerksomhet i de Nordiske utdanningssystemene, selv om de respektive landenes læreplaner ikke gjenspeiler dette (Österlind et al., 2016). Ved innføring ny læreplan i Norge i 2020, LK20, er den estetiske tilnærmingen tydeligere til stede i prinsippene for skolens pedagogiske praksis. Der utfordres alle lærere i grunnskolen og videregående opplæring til å legge til rette for elevenes skaperglede, utforskertrang og engasjement, så vel som å utvikle elevenes digitale kompetanse (By et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019b; NOU 2015:8). Bakgrunnen for dette er blant annet å finne i OECD's *21st century skills* hvor *soft skills* (sosial kompetanse) som samarbeid, kritisk tenkning, kreativitet og kommunikasjon anses som nøkkelkvalifikasjoner nødvendig for livslang læring, og det å mestre arbeidslivet (DiBenedetto, 2019). Flere forskere hevder at estetiske læreprosesser i utdanning generelt (Biesta, 2017), og i lærerutdanning spesielt (Shockley & Krakaur, 2021) vil imøtekomme OECD's uttrykte forventninger til det globale utdanningssystemet i det 21. århundre. I likhet med andre lærerstudenter bør derfor fremtidige yrkesfaglærerstudenter gis muligheten til å utforske den estetiske dimensjonen av læring og undervisning med relevans for det didaktiske arbeidet lærerstudenten skal ha ansvar for i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2015:8).

I denne studien utforskes hvordan *erfaringer* med estetiske læreprosesser kan bidra til utvikling av yrkesfaglærerstudentenes profesjonskompetanse. Den estetiske læreprosessen (EL) inngår i emnet yrkespedagogikk hvor både undervisningen (prosess) og arbeidskrav (produkt), et multimodalt uttrykk (MU), gjennomføres digitalt. Studentenes læreprosess omhandler her både pedagogikk, estetikk og informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).

Profesjonskompetanse kan defineres som teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2017). Teoretisk kunnskap er faktakunnskap og allmenn forskningsbasert viten, mens yrkesspesifikke ferdigheter relateres til det profesjonsspesifikke "håndverket". Personlig kompetanse handler om hvem vi er og hvordan vi forholder oss til oss selv og samspiller med andre. Ettersom yrkesfaglærerstudentene allerede har yrkeskompetanse fra sitt tidligere yrke vektlegges pedagogikk, yrkesdidaktikk og erfaringer i praksis i lærerstudiet. For yrkesfaglæreren er det nødvendig å være kompetent både i sitt tidligere yrke og i lærerprofesjonen (Köpsén & Andersson, 2017). En yrkesfaglærer har derfor en dobbel yrkesidentitet: identitet som lærer og identitet som yrkesutøver, f.eks. tømrer, utviklet i en dobbel yrkessosialisering (Köpsén & Andersson, 2017). Det interessante er hvordan sosialiseringen inn i det tidligere yrket og læreryrket foregår. I yrkesfaglærerutdanningen legges det til rette for den doble yrkessosialiseringen gjennom en refleksjon over egen sosialisering inn i det tidligere yrket og læreryrket.

Tradisjonelt har estetikkbegrepet tilhørt de praktiske og estetiske fagene i skolen (Birkeland & Eriksson, 2021; Österlind et al., 2016). Selv om det ikke er en entydig definisjon av estetiske læreprosesser (Birkeland & Eriksson, 2021), forstås den som en kreativ prosess hvor både sanser og følelser aktiveres (Ross, 1984) og er mangefasettert (Österlind et al., 2016). Det er likevel en enighet om at en estetisk læreprosess skal danne selvstendige, kritisk tenkende og kreative mennesker (Brekke & Willbergh, 2017; Illeris, 2012; Ulvik, 2020). Austring og Sørensen (2012) foreslår en ny definisjon av estetiske læreprosesser som involverer et vidt spekter av lærepotensialer. Blant annet peker de på at deltakere i estetiske aktiviteter kan utvikle kulturell identitet, sosiale ferdigheter og evnen til å reflektere. Individet kan dele sine innerste tanker med andre. Austring og Sørensen (2012) hevder at estetiske læreprosesser alltid er relasjonelle og utviklet i samspill med den kulturelle konteksten.

Det er få empiriske studier om estetiske arbeidsformer i lærerutdanning generelt (Bamford, 2012; Møller-Skau & Lindstøl, 2022), og spesielt fra et pedagogisk perspektiv (UNESCO, 2006). I yrkesfaglærerutdanningen har estetiske læreprosesser i hovedsak vært beholdt kunst- og håndverksfagene (frisør, blomsterdekoratør, interiør osv.) (Meltzer & Schwencke, 2020). Med bakgrunn i dette gjennomførte Meltzer og Schwencke (2020) en studie om "arts-based learning" relatert til pedagogikk og didaktikk. Funnene viser at kunstbasert læring førte til at deltagerne utforsket nye sider ved seg selv, utviklet egen profesjonskompetanse og fant mot til å være kreativ og finne nye alternativer. Deltagerne i denne studien var rekruttert fra ulike yrkesfaglig utdanninger ved OsloMET, også noen fra yrkesfaglærerutdanning.

Utvikling av studentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse er også relatert til den estetiske læreprosessen i vår studie. Et teknologirikt samfunn og arbeidsliv krever at yrkesfaglærere bidrar til å fremme elevens digitale kompetanse relatert til fagopplæringen og som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2019a). Den teknologiske utviklingen med digitale verktøy og læreplattformer påvirker derfor lærerens praksis, spesielt lærings- og undervisningsarbeidet, og krever at læreren har en profesjonsfaglig digital kompetanse (Kelentric et al., 2017). Yrkesfaglærerutdanningen må på dette området være relevant for lærerstudentenes kommende yrkesutøvelse i skolen, og for digitale arbeids- og samfunnskrav (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2015:8). Forskning på området viser at studenter i ulike profesjonsutdanninger tilegner seg digital kompetanse blant annet ved å visualisere egne erfaringer (Walters et al., 2011). I vår studie søkes kunnskap om yrkesfaglæreres erfaringer med estetiske læreprosesser, spesielt det å skape et multimodalt uttrykk om egen yrkessosialisering. Å mestre den profesjonsfaglige digitale kompetansen blir dermed sentralt for å lykkes i den kreative prosessen. Sentralt er studentenes evne til å være kreativ, kritisk tenkende, reflektere og

skape en fortelling ved hjelp av ulike modaliteter (Barton & Ryan, 2014; Dahl et al., 2019; Selander & Kress, 2010). Ifølge Selander og Kress (2010) kan multimodalitet betegnes som en prosess hvor menneske forstår og skaper mening i verden ved å benytte tilgjengelige modaliteter. Gjennom å benytte ulike uttrykksmåter (tekst, lyd, bilde, tale) tilføyes både prosessen og produktet nye dimensjoner. Summen av de multimodale uttrykkene, en multimodal klynge, gir en rikere personlig fortelling som åpner for en ny dimensjon. Den skapende prosessen blir til nye mønstre, ny forståelse og kan slik berøre mottakeren på en annen måte (Dahl et al., 2019). Det digitale produktet av den estetiske læreprosessen bidrar dermed til å utvikle lærerstudentens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentric et al., 2017; Krumsvik, 2011a).

I norsk kontekst finnes det svært lite forskning på yrkesfaglærerstudenters erfaringer med digitale historiefortellinger. Wolden og hennes kolleger finner blant annet at digital historiefortelling i en kontekstuell læreprosess kan fremme både didaktisk- og profesjonsrettet digital kompetanse hos yrkesfaglærerstudenter innen design og håndverk, altså innen et praktisk-estetisk fag. Med dette som bakgrunn har artikkelen følgende problemstilling:

Hvordan kan erfaringer med estetiske læreprosesser bidra til å utvikle yrkesfaglærerstudenters profesjonskompetanse?

Teoretisk rammeverk

De estetiske erfaringer betraktes som skapende prosesser, og krever en rekke forutsetninger i en pedagogisk kontekst. Dewey (2005) knytter kunstens skapende prosesser til hverdagserfaringen, altså både til de finere kunstarter, og til håndverk i mer teknologisk forstand. Kunstformer handler om å gjøre noe *med* kroppen eller verktøy som har som mål å skape noe som kan ses, høres og berøres. *Erfaring* forstås som et koordinert samspill mellom tanke og handling, og omfatter det kroppslige, tankemessige og språklige (Dewey, 2009). En *erfaring* oppstår i møte med emosjonelt utfordrende situasjoner hvor vanemessige tanker og handlinger ikke strekker til (Dewey, 1933) og må ha et estetisk preg for å være helhetlig (Dewey, 1934). Slik har *estetisk kvalitet* et emosjonelt tyngdepunkt, og oppstår når den praktiske aktiviteten er sammenhengende og i fri bevegelse mot sin fullbyrdelse (Dewey, 1934). Det estetiske utfolder seg fra erfaringen og ikke som noe som påtvinges utenifra. Sentralt i Dewey's (2013) forståelse av erfaring er kritisk refleksjon; en *prosess* hvor mulige løsninger og begrunnelser for løsninger utforskes ved å se til tidligere erfaringer, begreper eller teori. Impulsen til å reflektere oppstår i menneskets behov for å finne mening i erfaringen og er slik det første steget i en erfaring. Dewey hevder videre at refleksiv tenkning er en tilstand preget av uro, frustrasjon og tvil, og av en søken etter å finne et

handlingsalternativ som kan fjerne uroen og stoppe forvirring. Dette forstås som at utforskningen starter i en erfaring som utfordrer etablerte tankemønstre, og hvor målet er balanse og harmoni (Dewey, 2009, 2013).

Ross (Ross & Bradnack, 1978) beskriver den skapende prosessen som et *møte* (encounter), der det skapes en ubalanse med eksisterende *skjema* som setter i gang samspillet mellom indre og ytre verden med mål om å oppnå en balansert helhet. *Møte* er det potensielle rom for å etablere seg selv i den ytre og indre verden (Ross & Bradnack, 1978). *Møte* er selve grunnlaget for den skapende prosessen, og påvirker derfor alle de andre elementene i den. Impulsen må få forbindelse med dypereleggende følelsesstrukturer, og ha preg av studentens individualitet. En skapende prosess forutsetter at individet er villig til å innta en lekende posisjon uten at produktet er kjent. Individet føler spenning mellom det nye og usikre, og det trygge.

Det kreves vilje og *mot* for å åpne opp for følelser som kan gi tilgang til fantasi og forestillinger som påvirker form. Rollo Mays teori kan bidra til å forstå og forklare motet til å være kreativ (May, 1994). May omtaler flere former for mot, men det viktigste av alle er skapende mot som er å oppdage nye former, nye symboler og nye mønstre som et nytt samfunn kan bygges på. May sier at alle yrker vil kreve et visst skapende mot, og behovet for skapende mot står i et direkte forhold til forandringene som et yrkesområde gjennomgår. Den prosessen som går ut på å gjøre, skape, gi eksistens, betegner May som kreativitet (May, 1994).

Møte er viktig for den estetiske og emosjonelle betydningen som uttrykkes i en *form*. Når egne bilder som tar opp i seg følelsesimpulsen og utvikler følelsesintelligensen skal lages, er det viktig å kjenne egenskapene, karakteren og mulighetene som ligger i de medier som tas i bruk (Ross & Bradnack, 1978). Bildet må framkalle en betydningsfull følelse hos individet, og kan sammenlignes med drømmebilder som viser vei inn i dypere følelsesstrukturer. Det er i denne prosessen at det oppstår ulike følelser som sorg og glede, overmøt og avmakt osv. Det er denne "kampen" som Ross omtaler som *kreativitet*.

Estetiske læreprosesser kjennetegnes av at omverden omformes i en kognitiv, en fysisk, en følelsesmessig og en sanselig dimensjon. I en estetisk læreprosess får deltagerne mulighet til å prøve ut nye roller og i et samspill dele sine innerste tanker med andre (Johansen, 2018). I en slik prosess er målsettingen å stimulere studentene til å våge å bygge på egne erfaringer, noe som innebærer at de involverer hele sin person. Estetisk læring bygger på erfaring, og mobiliserer sensitiviteten og involverer hele mennesket. Ifølge Johansen (2018) må man som lærer være oppmerksom på det kroppslige, det intellektuelle og den åndelige utvikling, og dette krever estetisk læring. For studentene i vår studie innebærer dette å innta et eksistensielt og filosofisk perspektiv som krever kunnskap det kan være vanskelig å finne fram til på egen hånd, og hvor deling av erfaring med

andre vil kunne gjøre en stor forskjell. I undervisningen kan det skapes rom for å reflektere fritt og utvikle evnen til å tenke kritisk på en konstruktiv måte. Man blir bedre ved å øve seg, men en erfaren lærer kan spille en viktig rolle.

Det er visse forutsetninger som må være til stede for at studenten skal få ny fagkunnskap (Karlsen & Bjørnstad, 2019). Det estetiske uttrykket som løsrives fra en bestemt kontekst i samfunnet, må oppleves som relevant i forhold til egen erfaring. Den estetiske læreprosessen blir en kilde til etisk refleksjon ettersom man på en kritisk måte kan vurdere standpunkt og verdier som man har.

Ross og Bradnack, som Dewey, vektlegger håndverk og teknikk og hvordan studentene klarer å benytte disse i en skapende prosess (Ross & Bradnack, 1978). Det er en nær forbindelse mellom uttrykksmidlene og form/produkt. Kunnskap om uttrykksmidlene har betydning for hvordan studentene klarer å uttrykke følelsene og de indre bildene den enkelte har. I en slik sammenheng må ikke teknisk kompetanse bli et mål i seg selv, men kobles mot de ulike elementene i den skapende prosess (Ross & Bradnack, 1978). Det vil likevel være en viss sammenheng mellom uttrykksmidlene og hvordan man klarer å uttrykke de følelsene og indre bildene den enkelte har. Slik sett vil det ha betydning hvilke uttrykksmidler som tas i bruk (Ross & Bradnack, 1978).

Metode

Kontekst: Den estetiske læreprosessen i yrkesfaglærerutdanning

Den estetiske læreprosessen inngår i et yrkespedagogisk emne (15 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)) i 2. studieår ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPUY) ved et norsk universitet. Emnet omhandler skole og samfunnsmessige forhold som omfatter læring, sosialisering og utvikling i det aktuelle yrkesfaget med vekt på kritisk tenkning, nytenkning og innovasjon. PPUY er et nett- og samlingsbasert studium på 60 ECTS. På grunn av Covid-19 ble all undervisning gjennomført digitalt. Kullet bestående av 70 yrkesfaglærerstudenter, fordelt på tre klasser, har generelt få forkunnskaper om estetiske læreprosesser. I løpet av seks timer digital undervisning *om, i, med og gjennom estetiske læreprosesser* (Lindström, 2002), hvor ulike illustrasjoner (tegning, maleri, bilder, film og musikk) ble benyttet i dialogiske refleksjoner i grupper og/eller i plenum. Ved start av undervisningen utfordres studentene til å presentere en artefakt som kan assosieres til dem selv eller deres primære yrke, f.eks. tømrer. Kommunikasjonsøvelsen bidrar til at både studenter og lærer blir bedre kjent med hverandre. I tilknytning til en innføring i grunnelementer i dramaturgi og dramatiske virkemidler (Østern, 2014), skal studentene gjennomføre en oppgave som vektlegger det kreative og skapende. Denne oppgaven starter med at studentene observerer et maleri av

Henrik Rom (1919) som heter "That's how we live our lives". Maleriet viser en mann og en kvinne sittende ved et dekket bord, han med et glass og hun med en kopp foran seg på bordet. Begge er kledd i fine klær, han i sort dress og hun i en rosa kjole. På veggen bak paret er det to maleri som gir assosiasjoner til to av Munchs kjente verk "Vampyr" og "Madonna". Med utgangspunkt i observasjonene av maleriet og innføringen i dramaturgi skal studentene, i grupper på 3-4, skape en tenkt dialog mellom han og henne. Dette skal så presenteres som et rollespill med 5-10 replikker og tilpasses det digitale mediet. For å tydeliggjøre dialogen og ansiktsmimikken skal kamera kun være på når gruppen fremfører rollespillet for de andre i klassen. I forlengelsen av undervisningen skal lærerstudentene gjennomføre et individuelt arbeidskrav som er et digitalt multimodalt uttrykk (MU) hvor de skal visualisere erfaringer knyttet til egen doble yrkessosialisering (Köpsén & Andersson, 2017). Utfordringen for studentene er å forstå estetiske læreprosesser og dramaturgi knyttet til bruk av digitale verktøy. I denne studien assosieres derfor håndverk (Dewey, 2005; Ross & Bradnack, 1978) til blant annet digital kompetanse. Krumsvik (2011a, 2011b) definerer lærerens digitale kompetanse som evnen til å benytte IKT i læringsarbeidet basert på et godt pedagogisk-didaktisk IKT-skjønn hvor læreren har en forståelse for hvordan dette påvirker elevenes lære- og dannelsesprosesser. For å oppnå en profesjonsfaglig digital kompetanse, må relevante didaktiske oppgaver, øvelser, modeller og metoder inngå i læringsarbeidet for lærerstudenter (Istenic Starčić et al., 2016; NOU 2015:8). Studenter må utvikle kunnskap om pedagogisk bruk av digitale verktøy relatert til det faglige innholdet (Mishra & Koehler, 2006). Arbeidet med å skape et digitalt multimodalt uttrykk vil kunne bidra til å utvikle lærerstudentenes profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentric et al., 2017), men forutsetter lærerstudentenes forståelse for pedagogiske teknikker hvor digitale verktøy benyttes konstruktivt i læringsarbeidet. Digitale verktøy inkluderer både digitale læremidler, digitale ressurser og digitalt utstyr (Kelentric et al., 2017).

I det multimodale uttrykket skal studentene reflektere over hvordan de først ble sosialisert inn i deres primære yrke, f.eks. tømmer, og deretter inn i læreryrket ved hjelp av bilde, tale, tekst og lyd. MU'en skal ha en varighet på fem minutter og leveres som en mp4-fil. Arbeidskravet ble gjort kjent for studentene i den digitale læringsplattformen Canvas ved studiestart og deretter gjennomgått i forbindelse med undervisningen om estetiske læreprosesser. Studentene har fire uker til å jobbe med eget multimodalt uttrykk før innlevering. Begge forskerne har i fellesskap vært fagansvarlig for utviklingen, gjennomføringen og veiledningen av temaet og arbeidskravet, mens en av oss har undervist i temaet estetiske læreprosesser.

Design, datamateriale og analyse

Studien er utforskende og kvalitativ med form som en casestudie (Hatch, 2002). Utforskende og kvalitativ fordi studien utforsker yrkesfaglærerstudenters subjektive erfaringer med hvordan deltagelse i en estetisk læreprosess har bidratt til å utvikle egen profesjonskompetanse. Dette peker mot en casestudie hvor deltagerne erfaringer knyttes til et "bundet/kontekstualisert fenomen", eksempelvis en hendelse, en institusjon eller en prosess innen utdanning (Hatch, 2002). Casen her er den estetiske læreprosessen. I en kvalitativ studie er det i samtale mellom forskeren og deltagerne at ny kunnskap (re)konstrueres (Nilssen, 2012). Datamaterialet bygger på to fokusgruppeintervju med henholdsvis 6 og 4 lærerstudenter. Utvalget bestod av en subgruppe med studenter (Tjora, 2017) basert på frivillig deltagelse og strategisk utvelgelse: Lærerstudentene hadde deltatt i alle aktivitetene i den estetiske læreprosessen, de representerte ulike yrkesfaglige utdanningsområder (tabell 1) og at de kommuniserte godt. Utvalget består av både kvinnelige og mannlige yrkesfaglærerstudenter innen sju (*) av i alt ti yrkesfaglige utdanningsområder i videregående opplæring:

Tabell 1. Yrkesfaglige utdanningsområder. Utvalgets tilhørighet er merket med *.

Bygg- og anleggsteknikk*	Helse- og oppvekstfag*
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	Restaurant- og matfag
Håndverk, design og produktutvikling	Informasjonsteknologi og medieproduksjon*
Elektro og datateknologi*	Teknologi- og industrifag*
Naturbruk*	Salg, service og reiseliv*

Fokusgruppeintervjuene ble ledet av forskerne som introduserte tematikk og spørsmål relatert til deltagelsen i den estetiske læreprosessen som lærerstudentene så samtalte om. Intervjuene hadde en varighet på 1–1,5 time, ble tatt opp med digitalt opptak i teamsmøte på pc og transkribert.

Fokusgruppeintervju betraktes som velegnet til en utforskende kvalitativ studie hvor det legges til rette for en relativt naturlig kollektiv ordutveksling om tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av pandemien ble intervjuene gjennomført digitalt i Teams i etterkant av den estetiske læreprosessen med innlevering av arbeidskravet (MU). Svakheten med et digitalt medium er at det svekker opplevelsen av den non-verbale kommunikasjonen og kan begrense flyten i en samtale. Ettersom studiet er nett- og samlingsbasert, var studentene relativt godt kjent med dialog og refleksjon i det digitale mediet. I tillegg måtte

alle deltagere være synlig på skjermen til enhver tid. Begge forskerne deltok selv om bare den ene ledet intervjuet.

Studentene ble tidlig i semesteret informert både muntlig og skriftlig om hensikten med forskningsprosjektet hvor det ble understreket at vurdering i emnet ikke påvirkes av hvorvidt studenten deltar eller ikke. Studien bygger på deltagernes informerte samtykke og følger etiske prinsipper for anonymitet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata (329433). Deltagende studenter benevnes S1, S2 osv.

En kvalitativ tematisk innholdsanalyse ble benyttet for å meningsfortette datamateriale for slik å identifisere yrkesfaglærerstudenters erfaringer med deltagelse i estetiske læreprosesser. I en slik analyse er det hva som blir uttalt relatert til erfaringen som er av interesse (Fejes & Thornberg, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). I første fase ble datamaterialet lest av forskerne for å få et innblikk i helheten i det enkelte intervju, men også med tanke på sammenhenger på tvers av de to transkriberte intervjuene. Allerede her startet en meningsfortetting og første tolkning av datamaterialet. I fase to ble programvaren Nvivo11 benyttet i den videre analyseprosessen hvor materialet ble kodet og kategorisert utviklet i et samspill med elementene i den estetiske læreprosessen: møte, mot, kreativitet, impuls og form. Dette resulterer i en ny meningsfortetting hvor likheter i studentens uttrykte erfaringer identifiseres. For å ivareta den interne gyldigheten av studien analyserte forskerne datamaterialet hver for seg for så å drøfte seg frem til en felles tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Resultat

I lys av tidligere presentert teori kan den estetiske læreprosessen i yrkesfaglærerutdanning betegnes som et *møte* mellom studentens indre verden og den ytre verden, hvor det kreves *mot* for å stå i usikkerheten mellom det kjente og trygge, og det nye. Det er i dette møtet den *kreative prosessen* kan oppstå og hvor nye *indre bilder* skapes og oppdages på veien frem til et *produkt*; i denne konteksten det multimodale uttrykket som blant annet krever digital kompetanse. Med bakgrunn i en slik forståelse er resultatkapittelet organisert i de tre kategoriene: *Møte og mot*, *Kreativitet og indre bilder* og *Digital kompetanse og multimodalitet*. Nedenfor presenteres en deskriptiv fremstilling av yrkesfaglærerstudentenes erfaringer med den estetiske læreprosessen. Illustrasjonene er representative eksempler på studentenes refleksjoner knyttet til tema.

Møte og mot

Yrkesfaglærerstudenter har relativt lange yrkeskarrierer bak seg når de velger å gå inn i lærerutdanning. De representerer yrker, f.eks. bilmekaniker, hvor det

ofte foreligger standarder og rutiner som regulerer arbeidsoppgavene. En estetisk læreprosess oppleves derfor veldig fremmed for disse studentene fordi den er åpen, prosessuell og fri. I fokusgruppeintervjuene beskriver flere av studentene møte med estetiske læreprosesser som frustrerende, forvirrende og utfordrende. Frustrasjonen relateres blant annet til møtet med en oppgavetekst som er åpen for tolkning:

S1: Jeg var kjempefrustrert i starten. Jeg skjønnte ikke helt hvor dette skulle ende. Jeg er på elektrofag, så det å koble det opp mot elektrofag som ikke akkurat er koblet opp mot følelser. Så jeg var på nett og leste alt jeg fant om estetiske læreprosesser for å prøve å finne ut hva dette egentlig handlet om. Da lærte jeg veldig mye. Og så klarte jeg å koble det opp mot undervisningen. Det ble en veldig god prosess, men jeg startet ut med masse frustrasjon.

Utsagnet illustrerer hvordan studenter med få erfaringer med estetiske læreprosesser opplever møtet med det ukjente. De opplever en frustrasjon omkring forståelsen av estetiske læreprosesser og hensikten med å skape et multimodalt uttrykk. I tillegg viser utsagnet at studentene opplever en læreprosess som involverer følelser, noe som oppleves som fremmed i forhold til eget yrkesfag. Studenten stiller spørsmål om sammenhengen mellom et teknisk yrkesfag skal kobles til følelse som tilhører privatsfæren. Studenten forteller også hvordan følelsen av usikkerhet ledet studenten til selv å søke kunnskap ut over det som ble tatt opp i undervisningen.

Andre studenter utdyper "S1" sitt *møte* med estetiske læreprosesser hvor de trekker frem hvilke andre følelser som også aktiveres i møte med det ukjente:

S2: Jeg synes det var kjempeartig. Jeg synes det er veldig interessant når hodet tvinges til å tenke utenfor boksen. Tenke litt utvidet, litt annerledes og så skapes det en del følelser og assosiasjoner som jeg synes er interessante. Hva er det egentlig læreren ønsker at vi skal få ut av dette her?

Som utsagnet viser forteller studenten hvordan møtet med det ukjente fører inn i en følelsesmessig positiv utforskende prosess som krever annerledes og utvidet tenkning. Utsagnet illustrerer også usikkerheten knyttet til det å gå inn i en prosess hvor målet ikke er gitt.

I fokusgruppeintervjuet omtaler ikke studentene seg selv som modige, eller at det kreves *mot* for å skape, men flere utsagn viser likevel at mye handler om *mot*. Spesielt løfter studentene frem sårbarheten med å kommunisere egen forståelse av maleriet "That's how we live our lives" av Henrik Rom (1919) benyttet i undervisningen. På bildet ser vi en mann og ei kvinne som sitter ved et bord. Studentene ble bedt om å lage et rollespill hvor personene i maleriet gis navn, hvor de befinner seg, hva anledningen er og hvilket tidspunkt på døgnet dette møtet foregår. Både relasjon og maktforhold mellom personene skal også komme frem i en kort dialog:

S2: Jeg hadde på en måte et veldig klart bilde av hva dette er, men samtidig så følte jeg litt sårbart å presentere mine tanker om hva dette egentlig er. Hva slags forhold de to har da – den følelsen satt jeg egentlig med når jeg skulle fortelle om meg selv og mitt eget liv. Den sårbarheten i det å late som at jeg tror at jeg vet hvorfor at jeg er her jeg er. Kjenner den livsløgnen.

Maleriet vekker og åpner opp for lignende følelser til sitt eget liv, og hvordan det oppleves å skulle fortelle om maleriet og samtidig fortelle om seg selv. Andre studenter utdyper at sårbarheten også handler om møtet med personlige og nære minner i utforskningen av egen doble yrkessosialisering.

I fokusgruppeintervjuet dreies samtalen inn på forskjellen på den intellektuelle og åndelige dimensjonen. Dimensjonene relateres til en større diskusjon innen filosofi hvor studenten forbinder det åndelige med meningen med livet og hvorfor man er til. Det handler om å se seg selv i en større sammenheng:

S2: Kjernen i den estetiske læreprosessen handler for meg om de tre elementene som du trekker frem: det intellektuell, det åndelige og kroppen. Å tørre å jobbe med de elementene likestilt og ikke pushe det ene fremfor det andre, for det har vi tendens til å gjøre i samfunnet. For meg som er teknolog så er denne typen undervisningen av våre unger og ungdommer viktig for det er det som gjør de til mennesker og gjør de i stand til å kunne programmere roboter i fremtiden på en god måte rett og slett.

Kreativitet og indre bilder

Kreativitet knytter studentene til det å tenke alternativt og variert i lys av tidligere erfaringer. Opplevelsene ved å delta i undervisningen og det å gå inn i en skapende prosess handler om å tenke og gjøre annerledes:

S5: Jeg gjør det litt annerledes, er mer kreativ, tenke litt alternativt og litt sånn variert i forhold til det jeg kanskje har gjort før. Jeg ble utfordret på en helt annen måte og det var veldig bra og hadde vel godt av det. Noe som jeg kan bruke senere også.

Utsagnet viser at den estetiske læreprosessen utfordrer studentene på kreativitet, og at dette oppleves å gi mer utbytte, samtidig som det er relevant for fremtidige arbeidsoppgaver yrkesoppgaver. Lærerstudentene trekker også frem hvor annerledes det var å jobbe på denne måten hvor den estetiske, digitale og pedagogiske dimensjonen sammen utfordret studentene på en mer helhetlig måte:

S4: Det å stille noen spørsmål til seg selv om hvorfor jeg gjorde de valgene jeg har gjort og gikk den veien jeg gikk [egen yrkessosialisering]. Det var mye læring i det for min del. Og det er interessant det med hvordan jeg tar tak i teoristoffet på en annen måte i sånne type oppgave [MU], sammenlignet med det å sitte og forme en tekst rundt et tema. Jeg opplever å ta i bruk flere sider av meg selv. Det synes jeg var litt spennende.

Studentene reflekterer over innhold og form, og overveier forholdet mellom det personlige og private rom. I denne prosessen er det viktig å være åpen for det

ukjente slik at indre bilder kan sette i gang fantasien. I denne sammenhengen er indre bilder det som studentene omtaler som ideer.

S9: Jeg synes formen er artig og jeg hadde mange ideer. Det med å lage en historie, men at det var teknisk mer utfordrende.

Utsagnet viser at studentene utforsker og visualiserer forestillingen om hva som ønskes uttrykt, og hvordan det digitale multimodale uttrykket skal være.

Digital kompetanse og multimodalitet

Håndverket er hvor godt studentene mestrer de digitale læremidlene og hindringene de støter på underveis i prosessen. Studentenes digitale kompetanse vil ha betydning for hvordan indre bilder og følelse uttrykkes i det multimodale uttrykket som framstår som et personlig symbol og bilde på den estetiske læreprosessen. Ettersom det multimodale uttrykket er et arbeidskrav som skal vurderes, forsterkes presset på hva og hvordan MU (*formen*) skal se ut, og gir opphav til usikkerhet. For de fleste studentene resulterte arbeidet med MU i utfordringer og bratte lærekurver:

S1: Jeg har lært veldig, veldig mye. Jeg har hatt en kjempebratt digital lærekurve. Jeg synes det har vært utrolig spennende og veldig lærerikt. Jeg tror at hvis jeg skulle gjort det på nytt igjen så ville den teknisk kvalitet hadde blitt mye bedre.

De fleste informantene opplevde den digitale læreprosessen som krevende, utfordrende og omfattende. For noen studenter er det nettopp lysten til å jobbe med "tekniske ting" som setter i gang den skapende prosessen og som bestemmer utformingen av det multimodale uttrykket:

S6: Jeg liker å jobbe med tekniske ting. Jeg så for meg at jeg hadde skjønt oppgaven, så jeg gledet meg til å fordype meg i det teknisk. Jeg tror jeg rotet meg litt bort i alt det tekniske og så fikk jeg ikke fram budskapet ordentlig ut ifra de tilbakemeldingene jeg har fått.

De "tekniske" utfordringene og ønsket om å få til et godt multimodalt uttrykk tok overhånd i forhold til innholdet, den doble yrkessosialiseringen. Det er likevel flest studenter som erkjenner at den manglende digitale kompetansen opplevdes som en begrensning i forhold til egen kreativ utfoldelse:

S2: Selve innholdet og den røde tråden i MU synes jeg ble bra. Jeg fikk sagt det jeg ønsket å si og jeg tror at det også var relevant i forhold til den jeg er i dag. Men det rent tekniske og estetiske uttrykket kan forbedres på absolutt alle måter. Det gjelder komposisjon, valg av bilder, tekst, hvordan ting går over i hverandre, hva som blir fremhevet.

Som utsagnet viser, førte den manglende digitale kompetansen til lav mestringsfølelse hos noen studenter. Utsagnet illustrerer også hvordan studentene er i en "sirkulær" refleksjon i den estetiske læreprosessen.

En av intensjonene med den estetiske læreprosessen og arbeidet med det multimodale uttrykket var å skape en forståelse av hvordan estetikk og teknologi kan benyttes didaktisk i skolen. Flere studenter løfter frem hvordan erfaringen med estetiske læreprosesser er inspirerende og relevant for egen yrkesutøvelse som yrkesfaglærer:

S2: Men samtidig var jeg veldig inspirert og begynte å kverne på hvordan jeg kan bruke dette i mine fag [i videregående].

Studentene har gjort seg erfaringer med pedagogisk og didaktisk bruk av digitale verktøy så vel som estetiske læreprosesser.

Diskusjon

Hensikten med denne studien var å utforske hvordan erfaringer med estetiske læreprosesser kan bidra til å utvikle yrkesfaglærerstudenters profesjonskompetanse. Sentralt i den estetiske læreprosessen er å skape et rom for refleksjon som gir studentene mulighet for å kunne forestille seg noe annet enn det de tar for gitt. Studentene inviteres til å bruke sine egne erfaringer i refleksjonene. De må kjenne på og mobilisere sensitivitet for den reisen de har tatt i egen yrkessosialisering, noe som innebærer at de involverer hele sin person og noe som er større enn dem selv (Johansen, 2018).

Som resultatene viser, oppstår og utforskes ulike følelser (impuls) i møtet med det ukjente; frustrasjon, forvirring, utfordring og usikkerhet, men også at det er "kjempeartig" (S1). Studentene opplever motstand som overvinnes og går over i en skapende fase som fører til mestringsfølelser. Studentene beskriver en refleksjonsfase utløst av en uro hvor de må tenke utvidet og annerledes, og de må utforske mulige løsninger. Dette viser at studentene, i møte med det ukjente har gått inn i en utforskende prosess hvor nye tankemønstre og handlingsalternativer utvikles (Dewey, 2009, 2013; May, 1994; Ross & Bradnack, 1978).

Resultatene viser at studentene knytter kreativitet til det å tenke annerledes og "utenfor boksen" (S5), og samsvarer med funnene hos Meltzer og Schwencke (2020). Dette tyder på at studentene inntar en lekende posisjon hvor de evner å lage indre bilder. Som Ross beskriver, åpner den kreative prosessen et potensielt rom hvor nye følelser kan oppstå. Her viser resultatene at studentene opplever en nærhet og sårbarhet knyttet til det å skulle formidle en personlig historie om egen yrkessosialisering. Studentene er i en "kamp" med seg selv om å skape et multimodalt uttrykk som tilsynelatende virker urimelig. Slik beskrives motstanden de møter og motet som må til for å skape (May, 1994).

Den utforskende og skapende prosessen gir mening for lærerstudentene spesielt med tanke på å skape refleksjon og undring, altså en egenverdi. Johansen (2018) beskriver egenverdi som en følelsesmessig og åndelig dimensjon av den

estetiske læreprosessen. Studentene trekker frem disse dimensjonene som viktig for undervisning på yrkesfag, og at dette har ført til en utvidet forståelse av læring og den estetiske kvaliteten i en erfaring. Erfaringene studentene gjør seg tyder på at prosessen har hatt en egenverdi; og at de har utforsket estetikken i møte med pedagogikken, den doble yrkessosialiseringen, ved å bruke digitale verktøy i den skapende prosessen. Det kan derfor argumenteres for at det å delta i en estetisk læreprosess har bidratt til å skape undring omkring forhold som tas for gitt, og bidratt til å se ting på en ny måte, men også til å reflektere rundt forhold som tas for gitt (Østern, 2014). Slik kan de deltagende yrkesfaglærerstudentene få øye på nye handlingsmuligheter og utvide handlingsrepertoaret. Det fremkommer også i resultatene at noen studenter "roter seg bort i det tekniske" (S6) og vektlegger produktet mer enn den skapende prosessen. Det er rimelig å stille spørsmål til i hvor stor grad studentene lyktes i å visualisere egne erfaringer (Walters et al., 2011), og om teknisk kompetanse ble målet heller enn form og impuls (Braanaas, 1999; Ross & Bradnack, 1978). Likevel kan det hevdes at studentene har utviklet både sin pedagogiske og didaktiske kompetanse, dog kanskje ikke like mye hos alle.

Essensielt er dynamikken mellom de ulike faktorene i den kreative prosessen. Det multimodale uttrykket, stilte krav til studentene at de gjennom å bruke bilde, tale, tekst og lyd skulle vise sin doble yrkessosialisering. Resultatene viser at studentene har et godt digitalt læringsutbytte og at de ser relevansen og nytteverdien for egen utøvelse av læreryrket. Dette kan tyde på at studentene har utviklet bedre profesjonsfaglig digital kompetanse i møte med den estetiske læreprosessen (Istenic Starčić et al., 2016; Krumsvik, 2011a; Wolden et al., 2018). Likevel viser resultatene at studentene opplever at lav digital kompetanse begrenser kreativiteten. De etterspør derfor bedre og mer opplæring i IKT (håndverk/teknikk) som pedagogisk- og didaktisk verktøy – altså det å få frem budskap og mening med ulike digitale verktøy (Ross & Bradnack, 1978). Studentene vektlegger relevansen og nytteverdien av estetiske læreformer og digitale verktøy relatert til det å undervise på yrkesfag i videregående opplæring. Dette tyder også på at den estetiske læreprosessen har bidratt til å utvikle studentenes pedagogiske og didaktiske kompetanse.

Samlet tyder resultatene på at erfaringer med estetiske læreprosesser bidrar til å utvikle studentenes profesjonskompetanse. I vår studie knyttes dette spesielt til utviklingen av personlig kompetanse som handler om å utvikle nye tanke-mønster, verdier og det å se seg selv inn i en større sammenheng (Johansen, 2018; Skau, 2017). Dette samsvarer med funnene til Meltzer og Schwencke (2020) hvor deltagerne utforsket nye sider ved seg selv i møte med kunst-basert læring og utviklet egen profesjonskompetanse. Resultatene i vår studie viser i tillegg at yrkesfaglærerstudentene spesielt vektlegger den emosjonelle dimensjonen i den kreative prosessen og hvor krevende det har vært å dele sin personlige mening

og fortelling. Ifølge Ross, kreves vilje og mot for å åpne opp for følelser og å åpne for det private rom. Dette kan tolkes til at studentene har erfart en estetisk læreprosess; en erfaring med estetisk kvalitet (Dewey, 2005). Yrkesfaglærerstudentenes deltagelse i den estetiske læreprosessen har ført til erfaringer med helhetlige læring og spesielt det følelsesmessige aspektet (Dewey, 2009; Ross & Bradnack, 1978). Det kan derfor hevdes at estetiske læreprosesser har en rettmessig plass i yrkesfaglærerutdanning på grunn av relevansen til det å utvikle profesjonskompetanse.

Om forfatterne

Jan Viggo Iversen er førstelektor emeritus i pedagogikk og universitetslektor i drama/teater ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Han er utdannet cand. philol. med hovedfag i drama/teater og film, og master i pedagogikk. I tillegg har han kompetanse i tysk, mediekunnskap og musikk. Han har yrkeserfaring fra hele grunnutdanningen, og har undervist på alle utdanninger i lærerutdanningene. Han har vært prosjektleder og jobbet faglig med oppvekstvilkår for barn og unge i ulike sammenhenger.

Wenche Hammer Johannessen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hun har en master i pedagogikk og PhD i Utdanningsvitenskap: Læreprofesjon og skoleforskning ved NTNU. Temaet for doktorgraden var Læreres refleksive praksis. Hennes forskningsområder er yrkesopplæring, entreprenørskap, læringsmiljø, læreres profesjonelle læring og veiledning i lærende organisasjoner. Johannessen har 30 års yrkeserfaring med yrkesfaglærer- og lærerutdanninger, ingeniørutdanning og også noe fra videregående opplæring.

Referanser

- Austring, B. & Sørensen, M. (2012). A Scandinavian view on the aesthetics as a learning media. *Journal of Modern Education Review*, 2(2), 90–101.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011: Report*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS).
<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Barton, G. & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409–424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>
- Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143880-2>
- Birkeland, I. M. & Eriksson, S. A. (2021). Den problematiske faggruppen praktiske og estetiske fag. *DRAMA* 58(1), 42–47.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-11>
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.23865/ntp.v3.554>
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre* (4. utg.). Tapir.
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene: Helhetlig, integrert og forskningsbasert*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Co Publishers.
- Dewey, J. (1934). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as experience* (A. Øye, Overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 196–213). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker: En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen* (J. Wrang, Overs.). Klim.
- Dewey, J. (2013). *Logic: The theory of inquiry*. Read Books Ltd.

- DiBenedetto, C. A. (2019). Twenty-first century skills. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Suart (Red.), *Handbook of vocational education and training* (s. 1267–1281). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_72
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2. utg.). Liber.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19. https://doi.org/doi:10.1163/9789460911224_014.
- Istenic Starčić, A., Cotic, M., Solomonides, I. & Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/bjet.12253>
- Johansen, M. B. (2018). *Æstetik og pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og toerfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen.
<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2011a). *Den digitale lærar: Digital kompetanse i praksis*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Krumsvik, R. J. (2011b). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 39–51.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13*.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-fordypning-forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St. 28 (2015-2016)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Köpsén, S. & Andersson, P. (2017). Yrkeslärares kompetensutveckling. I A. Fejes, V. Lindberg & G. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald* (s. 205–227). Lärarförlaget.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten: En forskningsöversikt. I M. A. Hjort (Red.), *Kilskrift: Om konstarter och matematik i lärandet* (s. 107–131). Carlssons bokförlag.
- May, R. (1994). *Mot til å skape* (T. Arneberg & K. O. Jensen, Overs.). Aventura.
- Meltzer, C. & Schwencke, E. (2020). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/1477971419846640>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Møller-Skau, M. & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. <http://www.regjeringen.no>
- Rom, H. (1919). *That's how we live our lives*. Trondheim Kunstmuseum. <https://digitaltmuseum.no/021046240773/that-s-how-we-live-our-lives-oljemaleri>
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Pergamon Press.
- Ross, M. & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational Books.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Shockley, E. T. & Krakaur, L. (2021). Arts at the core: Considerations of cultural competence for secondary pre-service teachers in the age of Common Core and the Every Student Succeeds act. *Pedagogies: An International Journal*, 16(1), 19–43. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1738936>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M. (2020). Promoting aesthetical values to education. *Frontiers in Education*, 5(34). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00034>

- UNESCO. (2006). *Road map for arts education. The world conference on arts education: Building creative capacities for the 21st century.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200?posInSet=1&queryId=c9ea72cb-0848-4477-a0ad-d751dd966950>
- Walters, L. M., Green, M. R., Wang, L. & Walters, T. (2011). From heads to hearts: Digital stories as reflection artifacts of teachers' international experience. *Issues in Teacher Education*, 20(2), 37-52.
- Wolden, A.-C., Småland Goth, U. & Larsen, A. K. (2018). Digitale historiefortelling som kontekstuell læring i yrkesfaglig undervisning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 44-57.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188144>
- Österlind, E., Østern, A.-L. & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective: A challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 42-56.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1126174>
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst.* Fagbokforlaget.