

KAPITTEL 10

Estetiske uttrykksformer og tilhørighet i lærerutdanningen

Anders Aasgaard Madsen Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: This article examines the importance of working with aesthetic forms of expression in a teaching program for first-year teacher students' experience of belonging within the academic context. In the pedagogy and student knowledge course, a group of first-year students developed and presented aesthetic expressions of how they understand content taken from interdisciplinary themes in the general part of the curriculum. After the lecture, the students wrote down their reflections about how the course activities influenced them as students. A thematic analysis of the students' reflection papers shows that working with art-related forms of expression, such as drama, music and dance, helps to create a personal path into the academic context, security in relationships, and an experience of the course as relevant to their future teaching practice.

Keywords: belonging, aesthetic forms of expression, didactic design, teacher education and first-year students

Innledning

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan arbeid med estetiske uttrykksformer i undervisningen på campus påvirker lærerstudenters tilhørighet til den akademiske konteksten. Det finnes få norske studier om lærerstudenters tilhørighet (Løhre et al., 2016, 2020). Å ankomme universitetet som første-års student innebærer for mange endringer i akademisk miljø og vennskapsnettverk, samtidig som de skal tilpasse seg større uavhengighet og ansvar i sitt personlige og akademiske liv (Pittman & Richmond, 2008). Mens mange lykkes med denne overgangen, opplever andre langvarig emosjonell feiltilpasning og depresjon som følge av overgangen til høyere utdanning (Gall et al., 2000; Hammen, 1980; Wintre & Yaffe, 2000). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse* viser at mange norske studenter i høyere utdanning opplever utenforskap, føler seg isolerte og ensomme (Knapstad et al., 2018; Sivertsen, 2021), og dette kan tyde på en opplevelse av mangel på tilhørighet. Ifølge Pittman og Richmond (2008) er tilhørighet til universitetet en viktig faktor for studenters tilpasning i løpet av det første året ved lærestedet. Slik tilhørighet har betydning for studentenes opplevelse av selvverd og akademisk kompetanse, og bidrar til å redusere internaliserte problemer som stress (Pittman & Richmond, 2008). Videre fremmer opplevelsen av tilhørighet nærvær i studiet og reduserer frafall (Allen et al., 2008; Tinto, 1993). Studenters opplevelse av å høre til lærestedet knyttes blant annet til hvorvidt undervisningen på campus inviterer til deltakelse, oppleves som relevant, og gjør det mulig for studentene å knytte emosjonelle bånd til andre (Løhre et al., 2020). Både norsk og internasjonal forskning viser derimot en mangel på utforskende og studentaktive arbeidsformer i utdanningen (Canrinus et al., 2019; Maagerø et al., 2019), og at det er mer vanlig med lærersentrerte forelesninger som skaper en passiv form for læring (Cavanagh, 2011). Dette aktualiserer et behov for en didaktikk som inkluderer lærerstudentene mer i de faglige aktivitetene som foregår på campus. Tidligere forskning viser at en estetisk tilnærming kan bidra til å engasjere lærerstudenter kreativt og utforskende i læringsaktiviteter på universitetet (Brekke & Willbergh, 2017; Madsen et al., 2023), men ifølge rapporten *Estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene* (By et al., 2020) er estetiske læreprosesser lite integrert i utdanningen, og det blir etterspurt mer empirisk forskning på arbeid med estetiske uttrykksformer i lærerutdanningen (Bamford, 2012; Brekke & Willbergh, 2017; Sæbø, 2009; UNESCO, 2006).

Med bakgrunn i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10) ble det for faget «Pedagogikk og elevkunnskap 1» utviklet et didaktisk design med hensikt å bidra til studentenes oppøvelse av evne til å samhandle, skape, reflektere og kommunisere ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. I undervisningsopplegget fikk studentene bruke kunstfaglige uttrykksformer som drama, film og musikk når de samarbeidet om å utvikle uttrykk som representerte deres forståelse av tverrfaglige tema i overordnet del av læreplanen, og presentere dette for klassen. Studentene skrev individuelle refleksjonsskriv om hvordan arbeidet med å utvikle og presentere estetiske uttrykk påvirket dem som studenter. Gjennom en tematisk analyse av studentenes tekster vil jeg i denne studien undersøke følgende problemstilling: *Hvilken betydning har arbeid med estetiske uttrykksformer i et undervisningsopplegg på campus for førsteårs lærerstudenters opplevelse av å høre til i den akademiske konteksten?*

Teoretiske perspektiver

Artikkelen hviler på et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap som noe som konstrueres i samspill med andre i et fysisk og sosialt miljø. Mennesker er aktive konstruktører av egen læring, og møter med pedagogisk og didaktisk faginnhold, kunst og kulturelle uttrykk initierer personlig menings- skaping og kunnskapskonstruksjon. De sentrale teoretiske perspektivene artikkelen behandler er teori om tilhørighet til lærestedet og estetiske uttrykksformer.

Estetiske uttrykksformer

I denne studien forstås det estetiske som en latent del av all undervisning og læring der kroppslige, kognitive og emosjonelle erfaringer bindes sammen (Løvlie, 1990; Østern et al., 2019). De estetiske læreprosessene er sammensatte, sansebaserte og symbolske prosesser uten entydige svar, hvor vi gjennom estetisk mediering omsetter våre inntrykk av verden til estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006; Ileris, 2012). I lærerutdanningen kan vi, gjennom bruk av drama, musikk eller film, invitere studentene til å forme kunstrelaterte uttrykksformer basert på sin forståelse av faglige problemstillinger. På denne måten kan de bruke et estetisk formspråk til å utforske og kommunisere om sanseerfaringer, følelser og opplevelser (Austring & Sørensen, 2006, 2019). I prosessen med å omforme og gi det de finner

meningsfylt ved en opplevelse en symbolsk form, transformeres studentenes erfaringer til medierte uttrykk for hvordan verden føles og oppleves. Dette gir mulighet for en helhetlig erkjennelse når det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i den kunstrelaterte praksisen integreres med det kognitive i læreprosessen. Kjernen her er ifølge Austring og Sørensen (2019) skapende prosesser, hvor estetiske formspråk brukes til å utforske og kommunisere om oss selv, hverandre og den verden vi er en del av. Gjennom formspråklig bearbeiding av inntrykk, og speiling av egne opplevelser og erfaringer i det estetiske uttrykket vi former, kan vi på én og samme tid lære noe om formspråkene og materialene vi arbeider med, innholdet vi bearbeider og uttrykker gjennom formen, og den kulturelle og sosiale konteksten vi inngår i (Austring & Sørensen, 2019, s. 272). Ifølge Hohr (1990) vil også hvordan vi oppfatter oss selv kunne endres gjennom den estetiske erkjennelsen. Både bevisste og ubevisste erfaringer kan bearbeides og kommuniseres ved hjelp av estetiske formuttrykk, og på den måten kan ny kunnskap og innsikt oppnås og personliggjøres (Austring & Sørensen, 2010). Følgelig vil det å arbeide med formskapende aktiviteter i undervisningen på campus også gi studentene mulighet til å dele sin indre verden med medstudenter og faglærer. Dette gir ifølge Austring og Sørensen (2010) muligheter for utvikling av en individuell og kollektiv identitet.

Estetiske uttrykksformer dreier seg om aktivt arbeid med sanselige opplevelser og formskapende aktiviteter (Østern et al., 2019). De symbolske formene kan romme en fortolkning av oss selv og verden, og de kan kommunisere fra, om og til følelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Dermed kan både det å utvikle et estetisk uttrykk, og det å være tilskuer til en dramatisering eller det å lytte til en sang, kunne oppleves personlig når man inviteres til følelsesmessig engasjement i en opplevelse der alle sanser og kompetanser inngår som en del av opplevelsen (Sæbø, 1998). En slik estetisk opplevelse krever en åpen og villig innstilling til å la sanseintrykkene slippe inn i ens bevissthet og la seg påvirke av de signalene som treffer en. Ifølge Austring og Sørensen (2019, s. 271) er vi mentalt aktive når vi i denne prosessen yter oppmerksomhet, avkoder og relaterer oss til inntrykkene, og søker å skape mening ut fra dem. Hvilke egne erfaringer som bringes inn i møtet med estetiske formuttrykk, og i hvilken grad opplevelsen knyttes an til erfaringene, har betydning for hva slags meningsskaping som skjer (Østern, 2014). Dette kan være krevende når de estetiske uttrykkene taler direkte til følelsene våre og gjør oss sårbare (Austring & Sørensen, 2006;

Ulvik, 2013). Det å uttrykke seg estetisk kan også innebære å blottlegge følelsesmessige sider ved seg selv, og derfor kan et læringsmiljø preget av trygghet, toleranse og tillitt være vesentlig for at studentene ikke skal lukke seg (Brekke & Willbergh, 2017).

Tilhørighet til lærestedet

Tilhørighet i utdanningsmiljøer blir definert som følelsen av å bli akseptert, verdsatt, inkludert og oppmuntret av andre i den akademiske konteksten, og det å føle seg som en viktig del av livet og aktivitetene som foregår i klassen (Goodenow, 1993, s. 25). Tilhørighet til universitetet (university belonging) knyttes til studentenes positive selvoppfatning av sosial aksept og skolefaglig kompetanse (Pittman & Richmond, 2008), og dreier seg ifølge Slaten et al. (2014) om følelsen av å bli verdsatt av andre i en gruppesetting, det å opprettholde meningsfulle personlige relasjoner, kjenne kulturen på campus, og følelsen av å bli støttet i miljøet på campus. Tinto (1993) kaller prosessen med å bli en del av studiemiljøet for sosial integrasjon, mens han relaterer studentenes tilknytning til det faglige opplegget i utdanningen, slik som innhold og læringsaktiviteter, til akademisk integrasjon. Følelsen av forpliktelse til institusjonen, individuell forpliktelse til å jobbe i denne settingen og en følelse av at ens evner blir anerkjent av andre er også underliggende faktorer som bidrar til universitetstilhørighet (Pittman & Richmond, 2008; Smerdon, 2002). Dermed kan følelsen av tilknytning i universitetsmiljøet gå forbi relasjonene til enkeltpersoner på skolen til en mer generell følelse av tilhørighet og tilknytning til det institusjonelle fellesskapet (Pittman & Richmond, 2008). Et fellesskap kan kjennetegnes ved relasjonsutvikling og følelsen av å være inkludert i en gruppe som samles rundt felles mål (Harrington, 2014). Når medlemmene er involverte, deltar, føler seg trygge og inkluderte, er fellesskapet aktivt (Strange & Banning, 2001). Gjennom lærerutdanningen sosialiseres studentene inn i lærerprofesjonen, og allerede i løpet av sitt første studieår opplever mange å bedre forstå hva profesjonen rommer, samtidig som de gjennom faglige aktiviteter på campus blir mer bevisste på hvem de vil være som lærere og hvordan de vil opptre og fremstå foran elevene (Madsen et al., 2023; Tangen et al., 2018). Det at studentene identifiserer seg som fremtidige profesjonsutøvere kan ifølge Heggen (2010) øke deres studiemotivasjon når de blir oppmerksomme på hvilke kunnskaper og ferdigheter det er viktig å tilegne seg for å bli best mulig rustet for fremtidig profesjonsutøvelse. Videre vil

det å identifisere seg med verdier profesjonen representerer og ha en vilje til å opprettholde sitt «medlemskap» innenfor profesjonen bidra til profesjonstilhørighet (Lachman & Aranya, 1986). I lærerutdanningen kan slike verdier for eksempel være faglig autonomi og ansvar for elevenes læring.

I en norsk studie om lærerstudenters tilhørighet til lærestedet fant Løhre et al. (2020) at tilhørighet skapes i et samspill mellom lærerutdanneren og klassens studenter. Studentene opplever å bli verdsatt når lærerutdanneren understøtter et godt klassemiljø med stor takhøyde og rom for å gjøre feil, gjenkjenner studentene med navn og gir konstruktive tilbakemeldinger. Når det gjelder klassen som enhet fører gjensidighet i emosjonelle bånd til trygghet og tilhørighet, som gir muligheter for tilegnelse av kunnskap og støtter opp om et faglig samarbeid. På denne måten kan en sosial tilhørighet forstås som en forutsetning for den akademiske, men forskerne fant også eksempler på at faglig samarbeid kan bidra til økt sosial tilhørighet i gruppa (Løhre et al., 2020). Tilhørighet krever nærvær og deltakelse i et miljø, og skiller seg således fra et registrert medlemskap (Baumeister & Leary, 1995). Løhre et al. (2020) støtter dette og peker på studentenes vurdering av undervisningens relevans som grunn til å delta i den akademiske konteksten eller ikke. Ifølge Fredricks et al. (2004) kan det å oppleve innholdet i studiet som relevant bidra til engasjement hos studentene og involvering i egen læring og eget studiemiljø. Motsatt peker Løhre et al. (2020) på studenters opplevelse av mangel på utbytte av undervisningen som følge av svak didaktisk tilrettelegging og et uforståelig faglig innhold, som mulige årsaker til fravær fra undervisningen på campus.

Metodisk tilnærming

Denne studien retter søkelyset mot første-års lærerstudenters opplevelser av et didaktisk design, med bakgrunn i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10). Hensikten var å styrke studentenes kreativitet og evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Det didaktiske designet inngikk i første-års studentenes undervisning om læreplaner og estetiske læreprosesser i faget «Pedagogikk og elevkunnskap 1», og var en del av et tverrfaglig pilotprosjekt utviklet av fire lærerutdannere fra pedagogikk, kunst og håndverk, musikk og dans. I undervisningsopplegget ble studentene satt i grupper på fire og fikk i oppgave å utvikle og presentere et estetisk uttrykk som representerte deres forståelse av sentrale

aspekter ved ett av de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap* i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ble satt av én undervisningsdag til dette arbeidet. Tiden før lunsj brukte studentene til å utvikle de estetiske uttrykkene. Ressurser som instrumenter, kostymer, digitale artefakter og fysiske materialer for kunst og håndverk ble gjort tilgjengelig, og gruppene fikk veiledning underveis i arbeidet av lærerutdannere fra pedagogikk, kunst og håndverk, musikk og dans. Etter lunsj presenterte studentene de estetiske uttrykkene for klassen. Pilotprosjektet som det didaktiske designet var en del av, involverte også et tverrfaglig samarbeid mellom andre-års studenter fra fagene musikk og kunst og håndverk. Som en del av opplæringen i fagdidaktikk samarbeidet andre-års-studentene fra de to estetiske fagene i firer-grupper om å planlegge og gjennomføre workshops som skulle gi første-års-studentene et praktisk møte med det estetiske, og virke som en ressurs for læringsaktivitetene denne studien retter søkelyset mot. I løpet av en halv undervisningsdag rullerte første-års-studentene i grupper på ca. 11 mellom tre ulike workshops der de ble introdusert for, og fikk delta i øvelser knyttet til, ulike kunstfaglige uttrykksformer som dans, film, bilde og drama. Dette foregikk dagen før første-års-studentene skulle utvikle og presentere sine egne kunstrelaterte uttrykksformer for hvordan de forstår innhold i tverrfaglige temaer i overordnet del av læreplanen.

Det var 39 første-års grunnskolelærerstudenter for 5.-10. trinn som deltok i undervisningen. Av disse var det 34 som samtykket til å delta i studien. I arbeid med det empiriske materialet fikk studentenes refleksjonsskriv koder som ivaretar deres anonymitet og konfidensialitet. Med for eksempel S2 henvises det til studenten som er nummer to i rekken av totalt 34 studenter. Studentenes refleksjonsskriv om hvordan de opplever at arbeidet med å utvikle og presentere estetiske uttrykk påvirket dem som studenter, danner grunnlaget for datamaterialet i studien. Det ble innhentet fritt og informert samtykke fra studentene, og presisert at deltakelse i studien ikke ville få noen følger for hverken karakter i faget eller gjennomføring av utdanningen deres for øvrig. Studentene fikk muntlig og skriftlig informasjon om studien, og de ble gjort kjent med sine rettigheter før de aksepterte deltakelse (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Som både underviser og forsker i dette prosjektet kan rollen min påvirke mine tolkninger og dermed resultatene av studien. Dette var jeg oppmerksom på og vurderte grundig i analysen av datamaterialet. Studien er meldt og godkjent av NSD (nå Sikt).

For å belyse hvordan studentene opplever at arbeidet med estetiske uttrykk påvirket deres opplevelse av å høre til i den akademiske konteksten gjorde jeg en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av de 34 refleksjonsskrivene. Tematisk analyse er en velegnet metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datamateriale og dermed tillate en utkrystallisering av tema på tvers av refleksjonsskrivene i tråd med det aktuelle forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006). Jeg forstår tema som et begrep som fanger noe vesentlig i datamaterialet relatert til forskningsspørsmålet. Basert på Braun og Clarkes (2006) modell for tematisk analyse startet jeg analyseprosessen med å gjøre meg kjent med refleksjonsskrivene før jeg induktivt kodet og sammenstilte tekstutdrag og tydeliggjorde innholdet i refleksjonsskrivene under en rekke koder som «utfordrende å by på seg selv i skuespill», «kjent med nye sider ved hverandre under presentasjonene» og «følelsesmessig berørt av de andres estetiske uttrykk». I arbeidet med å utvikle, forbedre og navngi tema ble noen koder slått sammen og andre delt opp, og med mål om å sikre meningsfull sammenheng mellom data innenfor temaer og samtidig skille temaene fra hverandre bevegde jeg meg frem og tilbake mellom datamaterialet, analyser og mine konseptuelle standpunkt (Patton, 1990). For å definere temaene ble også teoretiske perspektiver på estetiske uttrykk og tilhørighet anvendt i deduktive tolkninger for å belyse og støtte opp om de induktive tolkningene. For å belyse hvilken betydning arbeid med estetiske uttrykksformer i undervisningen på campus har for første-års-studenters opplevelse av å høre til i den akademiske konteksten ble tre temaer utviklet, navngitt og satt i samspill med teori.

Analyse og diskusjon av funn

Funnene blir presentert under tre kategorier. Den første handler om hvordan det i arbeidet med estetiske uttrykksformer ble skapt en personlig vei inn i den akademiske konteksten, den andre omhandler hvordan relasjonen mellom studentene ble styrket og det ble tryggere å utfolde seg i arbeidet med estetiske uttrykk, og den siste handler om studentenes opplevelser av undervisningens relevans for fremtidig undervisningspraksis.

En personlig vei inn i den akademiske konteksten

De fleste studentene opplever at det å arbeide med estetiske uttrykksformer engasjerte dem følelsesmessig og kreativt i prosessen med å skape mening

med det faglige innholdet i undervisningen. På denne måten ble studentenes indre verden inkludert som en viktig del av aktivitetene og læringen i den akademiske konteksten. Flere uttrykker at det å bevege seg kreativt og sanselig i den akademiske konteksten var etterlengtet og befriende, satt opp mot en mer passiv studentaktivitet de mener er typisk i undervisningen på campus. Eksempelvis oppgis det at det var «befriende å få være aktiv og kreativ istedenfor å bare passivt sitte å lese eller høre på foreleser» (S12), og «det aller meste av undervisningen er teoretisk, derfor var det givende å gi uttrykk for følelser i form av kroppsspråk, ord og uttrykk og ikke minst å dramatisere budskapet» (S32).

Først i undervisningen fikk studentene i grupper på fire bearbeide sin forståelse av tverrfaglige tema i overordnet del av læreplanen gjennom å utvikle et estetisk uttrykk. Både instrumenter, kostymer, fysiske materialer og digitale virkemidler for kunst og håndverk var tilgjengelige ressurser de anvendte til å kommunisere om pedagogisk innhold gjennom formspråk som skuespill, drama og film. En gjennomgående opplevelse hos studentene er at de ble inkludert som en viktig del i disse aktivitetene når deres følelser, tanker og meninger ga retning til og formet de kollektive prosessene med å omforme forståelse av det faglige innholdet ved hjelp av estetiske formuttrykk. For eksempel oppgis det at de fikk «uttrykke egne meninger og følelser, faglig og personlig» (S7), og «dele tankegang [...] som utvidet egen tenkemåte og perspektiver» (S16) i formingen av de estetiske uttrykkene. Dette intersubjektive samspillet mellom studentene tegner en estetisk læreprosess, slik det ifølge Austring og Sørensen (2006) dreier seg om sammensatte, kroppslige, sansebaserte og symbolske prosesser uten entydige svar. I disse prosessene knyttet studentene an egne erfaringer, tanker og følelser når de bearbeidet sin forståelse av tverrfaglige tema i formingen av de estetiske uttrykkene, og på denne måten utvidet sin forståelse av faginnholdet med en personlig dimensjon. Austring og Sørensen (2006) omtaler denne typen omforming av forståelse som estetisk mediering. Et eksempel på dette i datamaterialet er hvordan en av gruppens forståelse av temaet *folkehelse og livsmestring* tok form som et skuespill om vennskap og utenforskap i forbindelse med spillavhengighet blant unge. I den formskapende aktiviteten opplever de at

vi fikk utforske vår egen måte å legge frem ting på [...] ved å omdanne kunnskap og forme det som et estetisk uttrykk har man mulighet til å relatere informasjonen til eget liv [...] kunnskapen kan feste seg bedre og gir et større bilde på temaet. (S9)

Det å bli inkludert som en viktig del av den akademiske konteksten en deltar i, og her spille en viktig rolle i aktivitetene som foregår i klassen, er ifølge Goodenow (1993) vesentlig for å kunne oppleve tilhørighet til et utdanningsmiljø. Det at studentenes følelser og kreativitet utgjorde en ressurs for den intersubjektive og personlige meningsutvikling som foregikk i undervisningen viser også at de opplevde gjensidig faglig støtte og at de ble verdsatt på veien inn i den akademiske konteksten. Det å bli støttet i miljøet på campus og føle seg verdsatt av andre i en gruppesetting som dette er også av betydning for den enkeltes tilhørighet til universitetet (Slaten et al., 2014).

Når studentgruppene presenterte de estetiske uttrykkene for klassen ble deres følelser og kreativitet igjen gjort til en ressurs ved at de fleste engasjerte seg i hverandres representasjoner, og også her skapte personlig mening med de tverrfaglige temaene. For eksempel oppgis det at «det var lærerikt å se og føle de estetiske uttrykkene, hvordan det påvirker følelsene våre og hvor mye man kan få frem på en annen måte» (S30), og at de ulike uttrykkene genererte «spørsmål og tanker som jeg ikke hadde tenkt over, som er viktige» (S21). Dette kan sees i sammenheng med hvordan symbolske former ifølge Austring og Sørensen (2006) kan tale fra, om og til følelser, og på denne måten invitere til følelsesmessig engasjement (Sæbø, 1998). De fleste studentene knyttet hverandres uttrykk an til sine egne erfaringer, noe som ifølge Østern (2014) er vesentlig for hva slags meningsskaping som skjer i slike opplevelser. De møtte hverandres estetiske uttrykk med en åpen og villig innstilling til å la seg bevege, og utdypet følgelig sin forståelse av det faglige innholdet med en mening relevant også for egen situasjon som student. Sitatet under er et eksempel på dette.

Det jeg sitter igjen med er alle de følelsene som ble vekket i meg, når jeg så de andre gruppene presenterte. [...] i løpet av gjennomgangen sitter jeg igjen med noen tanker jeg skal ta med meg, som at man snakker med den personen som ikke sier noe. Spør hvordan noen egentlig har det, og ikke ta noen ting som kan virke veldig tydelig, forgitt. Det er ikke sikkert at det som ser ut som sannheten på utsiden er sannheten på innsiden. (S32)

Det at studentene fikk utvikle personlig forståelse av faginnholdet gjennom å engasjere sin indre verden av tanker, følelser og meninger i læringsaktivitetene, kan bygge opp om en positiv selvoppfatning av skolefaglig kompetanse, som ifølge Pittman og Richmond (2008) er av vesentlig betydning for følelsen av akademisk tilhørighet. Å bli anerkjent og verdsatt i undervisningen på denne

måten vil også kunne styrke studentenes opplevelse av å høre til den akademiske konteksten (f.eks. Løhre et al., 2020; Slaten et al., 2014).

Trygghet i relasjoner og utfoldelse

Studentene opplever at det å få arbeide med estetiske uttrykk i undervisningen på campus styrket relasjonen mellom dem, og at det ble tryggere å utfolde seg i klassen. Datamaterialet tyder på at studentene ofte opplever å være alene i undervisningen på campus, og at sosiale implikasjoner av å arbeide estetisk var etterlengtet blant studentene. For eksempel uttrykker student S6 at «det å jobbe med klassen på slike prosjekter skaper en ny trygghet og at en blir bedre kjent. Dette er en ganske stor kontrast til det å sitte alene på vanlige forelesninger».

I arbeidet med både å utvikle, presentere og oppleve estetiske uttrykk ble studentene involvert i faglig og personlig kommunikasjon fra, om og til hverandres følelser, slik blant andre Austring og Sørensen (2006) hevder at symbolske former kan invitere til sanselig kommunikasjon. I gruppearbeidet med å utvikle et estetisk uttrykk engasjerte de seg sanselig, kroppslig og følelsesmessig i et kreativt samspill om å skape en symbolsk form for hvordan de forsto det faglige innholdet, slik Austring og Sørensen (2010) beskriver estetiske læreprosesser som kan oppstå under arbeid med formskapende aktiviteter. På denne måten ble de oppmerksomme på og tok del i emosjonelle og kreative sider ved hverandre, og dette resulterte i en opplevelse av å bli bedre kjent med hverandre og tryggere i den sosiale settingen. De opplever også at dette gjorde det tryggere å utfolde seg sanselig og formskapende i den akademiske konteksten. For eksempel oppgis det at de fikk «uttrykke egne meninger og følelser, både faglig og personlig, og man får brukt kreativiteten sin i lag og lærer veldig mye om både seg selv og andre» (S7), og at «vi som gruppe ble kjent med flere sider av hverandre og dette gjorde at vi ble tryggere på hverandre» (S25) og at det ble «tryggere å komme med ideer og fremføre foran alle i klassen» (S32). Det å utvikle sosiale relasjoner til andre i klassen og føle seg trygg i utdanningsmiljøet er av stor betydning for å kunne oppleve å høre til i den akademiske konteksten (f.eks. Pittman & Richmond, 2008; Slaten et al., 2014). De fleste studentene opplever at det var uvant og utfordrende å «by på seg selv» foran sine medstudenter gjennom kunstfaglige uttrykk som drama, dans og sang. Med bakgrunn i dette peker det kollektive aspektet ved hvordan de formskapende aktivitetene tok form i undervisningen seg ut som vesentlig for

hvordan arbeidet med estetiske uttrykk bidro til å skape en trygg inngang til den akademiske konteksten.

Det at alle studentene presenterte sine estetiske uttrykk foran klassen bidro også til å styrke relasjonene i klassen. For det første engasjerte studentene seg følelsesmessig og kreativt i opplevelsen av hverandres representasjoner. På denne måten ble de oppmerksomme på og kjent med emosjonelle og kreative sider ved hverandre. For eksempel oppgis det at «etter fremvisningene satt jeg igjen med gåsehud» (S21), «jeg tar med meg følelsene jeg fikk etter å se de andre presenterte arbeidet sitt [...] det ble en tankevekkende avslutning på dagen» (S32), og at dette «ga oss mulighet til å bli bedre kjent og se sider ved hverandre som vi ellers i en forelesningssal ikke hadde fått oppleve» (S33). Dette gjenspeiler hvordan symbolske former ifølge Sæbø (1998) kan engasjere studentene følelsesmessig i en estetisk opplevelse der alle sanser og kompetanser inngår som del av opplevelsen. For det andre er studentene opptatt av hvordan klassen var sammen om å utfolde seg sanselig når alle presenterte sine estetiske uttrykk, og at dette bidro til en følelse av fellesskap. For eksempel skriver student S33 at hun «opplevde en større fellesskapsfølelse ved at vi alle måtte ut av komfortsonen sammen». Studentenes tekster viser at de faglige aktivitetene med både å utvikle, presentere og oppleve estetiske uttrykk bidro til økt sosial tilhørighet i gruppa, slik det ifølge Løhre et al. (2020) dreier seg om emosjonelle bånd og trygghet mellom studentene. Samtidig som de sosiale relasjonene ble styrket, opplever studentene også at de kommer til rette og fant sin plass i det faglige arbeidet. For eksempel skriver student S19 at «vi ble bedre kjent med hverandre og samholdet i klassen ble bedre. Dette har stor betydning for hvordan man som student i en stor klasse føler seg [...] har funnet litt min plass i gruppearbeid og generelt i klassen.». Hvordan det å arbeide med estetiske uttrykk i undervisningen på campus bidro til å styrke studentenes opplevelse av å høre til i klassen, gjenspeiler et aktivt fellesskap slik det kjennetegnes ved relasjonsutvikling, følelsen av trygghet og det å være inkludert (Harrington, 2014; Strange & Banning, 2001). Dette må sees i sammenheng med hvordan den kunstfaglige tilnærmingen i undervisningen inviterte studentene til formspråklig utforskning og kommunikasjon om seg selv, hverandre og den verden de er en del av, noe som ifølge Austring og Sørensen (2019) også bidrar til læring om den sosiale konteksten man inngår i. Ifølge Pittman og Richmond (2008) opplever mange første-års-studenter at det er krevende å finne seg til rette i et nytt akademisk miljø og vennskapsnettverk, og i

samsvar med *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse* (Knapstad et al., 2018; Sivertsen, 2021) opplever flere av studentene også i denne studien å være mye alene i undervisningen på campus. I lys av dette kan arbeid med estetiske uttrykksformer i undervisningen på campus, slik det har betydning for studentenes tilhørighet til den akademiske konteksten, forstås som en positiv mulighet for å styrke studentenes trivsel og læring, og potensielt bidra til nærvær i studiet og redusere frafall (Allen et al., 2008; Tinto, 1993).

Relevans for fremtidig undervisningspraksis

I studentenes refleksjoner over arbeidet med estetiske uttrykksformer retter alle et fokus mot seg selv som lærere, og de fleste er i denne forbindelse opptatt av hvordan det å få arbeide med kunstrelaterte uttrykk i undervisningen på campus er relevant for deres fremtidige undervisningspraksis. Gjennom å selv få erfare de faglige og sosiale implikasjonene av å uttrykke seg sanselig og formskapende ble studentene oppmerksomme på verdien av å la elevene uttrykke seg estetisk, og oppgir at de vil bruke estetiske uttrykksformer når de selv skal undervise i skolen. Eksempelvis mener de at «estetiske uttrykk kan engasjerer elevene på en helt annen måte, det har i hvert fall engasjert meg» (S8), og de vil «benytte estetiske læringsformer i fremtidig undervisning, da jeg selv ser hvilken påvirkning det har på meg som student og klassens fellesskap» (S33). Det å oppleve innholdet i studiet som relevant er ifølge Løhre et al. (2020) grunn til nærvær og deltakelse i lærerstudiet, og kan ifølge Fredricks et al. (2004) bidra til engasjement hos studentene og involvering i egen læring og eget studiemiljø. Studentene opplever også at det å få være med å forme estetiske uttrykk og se de andre gruppenes representasjoner lot dem bli kjent med varierte måter å integrere det sanselige og formskapende i undervisningen på, og at dette bidro til å utvide deres handlingsrepertoar og ga inspirasjon til egen fremtidige undervisningspraksis. Eksempelvis oppgis det at de «fikk mange gode innspill fra andre grupper når vi så deres fremføring. Jeg føler virkelig at det inspirer meg til å gjøre dette sammen med elever i fremtiden» (S30), og at «arbeidet med estetiske uttrykk har åpnet øynene mine for å benytte estetiske læringsformer i undervisningen, det har inspirert og motivert meg til å ta med de estetiske arbeidsformene inn i undervisning både i praksisperioden og når vi skal ut i arbeid» (S13). Dette viser at studentene identifiserer seg med den estetiske tilnærmingen til læring som ble vektlagt i undervisningen, og at arbeidet med estetiske uttrykksformer bidro som

et ledd i deres gryende utvikling mot å se seg selv som en del av lærerprofesjonen. En slik personlig identifikasjon med innhold og arbeidsformer i studiet kan ifølge Tinto (1993) styrke studentenes faglige integrasjon. Det at studentene identifiserer seg selv som fremtidige yrkesutøvere kan ifølge Heggen (2010) bidra til økt studiemotivasjon, og det at de i denne forbindelse retter oppmerksomheten mot profesjonsrelevante verdier som elevenes læring kan ifølge Lachman og Aranya (1986) knyttes til profesjonstilhørighet. Studentenes gryende identifikasjon som lærere kan også sees i sammenheng med hvordan Pittman og Richmond (2008) knytter universitetstilhørighet til det å høre til et større institusjonelt fellesskap, og hvordan dette rommer en mer generell eller global følelse av tilhørighet enn bare relasjoner til enkeltpersoner.

Med bakgrunn i undervisningens relevans for studentenes fremtidige undervisningspraksis kan arbeidet med estetiske uttrykksformer forstås som et positivt bidrag i en lærerutdanning hvor mange studenter ifølge Høgheim og Jenssen (2022) opplever manglende profesjonsrelevans i undervisningen. Samtidig viser datamaterialet at ikke alle studentene i denne studien opplever undervisningen like relevant. Noen av studentene oppgir at de ikke lot seg engasjere i arbeidet med de estetiske uttrykkene, for eksempel oppgis det at «for min del ble det kleint og rart» (S5), og at «arbeidet pushet meg ganske langt ut av min komfortsone, så jeg var egentlig ganske stresset. Jeg fikk inntrykk av at mange syntes det var gøy, og ga mye av seg selv, men personlig så føler jeg ikke helt det samme» (S28). Disse studentene opplever at det var fint og noe inspirerende å se de andre gruppene presentere sine representasjoner, men oppgir at «for min del kunne det vært mindre estetisk» (S28) og at «jeg ser ikke overgangsverdien til for eksempel en mattelærer eller en kroppsøvingslærer» (S5). Videre skriver de ikke noe om de sosiale og faglige implikasjonene mange av deres medstudenter opplevde i arbeidet med de estetiske uttrykksformene, og de deler ikke de andre studentenes betraktninger om verdien av det estetiske i grunnskolen. Med dette tatt i betraktning står studentenes utfoldelse og følelsemessige engasjement i undervisningens aktiviteter fram som en forutsetning for opplevelsen av relevans i arbeid med estetiske uttrykksformer i undervisningen på campus. Det kan være flere grunner til at noen av studentene ikke engasjerte seg i de estetiske aktivitetene. Noen kan ha opplevd at en halv undervisningsdag ikke var nok tid til å velge et tverrfaglig tema og samles om å omsette sin forståelse av dette til et estetiske uttrykk. Dynamikken i gruppene kan også ha bidratt til å begrense noen

av studentenes følelsesmessige engasjement og utfoldelse. Ifølge Austring og Sørensen (2006) kan det å involvere følelser i kommunikasjonen gjøre oss sårbare, og Ulvik (2013) hevder at dette lett kan få oss til å reise forsvarsverk. Noen kan ha opplevd at de ikke fikk nok plass i samarbeidet, og det at studentene ikke kjente hverandre så godt kan ha gjort det utrygt å engasjere seg følelsesmessig. Å skulle presentere representasjonene sine foran klassen kan også ha bidratt til en utrygghet som hindret noen av studentene i å involvere følelser i kommunikasjonen. Usikkerhet knyttet til det å utfolde seg foran et «publikum» kan også ha forårsaket en anstrengt og «mekanisk» presentasjon av gruppens arbeid, og en opplevelse av hele sekvensen som «klein». Brekke og Willbergh (2017) peker på et trygt klassemiljø som vesentlig for at studentene skal utfolde seg sanselig, og ikke lukke seg. Første-års-studentene i denne studien hadde ikke vært lenge sammen som klasse, og dermed kan det på den ene siden diskuteres om det å designe undervisning der studentene skal utfolde seg på denne måten bør vente til de har rukket å bli bedre kjent med hverandre. På den andre siden viser denne studien at det er nettopp det å bli bedre kjent med hverandre og undervisningens faglige innhold, samt det å begynne å forstå seg selv som en del av lærerprofesjonen, som kan oppnås gjennom å arbeide med estetiske uttrykksformer i undervisningen.

Oppsummering og veien videre

Studien viser at det å arbeide med estetiske uttrykksformer i undervisningen på campus kan bidra til å styrke første-års lærerstudenters tilhørighet til den akademiske konteksten. Det å bearbeide faglig innhold gjennom symbolske former, og oppleve hverandres estetiske uttrykk, kan engasjere studentene følelsesmessig og kreativt i inkluderende kollektive læreprosesser hvor det skapes personlig forståelse av faginnholdet, og studentenes sosiale og faglige relasjoner styrkes. Videre kan profesjonsrelevansen av arbeid med estetiske uttrykksformer støtte opp om studentenes utvikling mot å se seg selv som lærere, og fremme tilhørighet til lærerprofesjonen. Studentenes utfoldelse og følelsesmessige engasjement i undervisningens aktiviteter peker seg ut som en forutsetning for å oppleve arbeidet med estetiske uttrykksformer som relevant, og oppleve de faglige og sosiale implikasjonene av aktivitetene. Det at noen studenter ikke åpnet seg for det sanselige og bydde på seg selv gjennom form-skapende aktiviteter, impliserer et behov for mer kunnskap om hvordan

invitere og trygge flere lærerstudenter for arbeid med estetiske uttrykksformer i campusundervisningen.

I det didaktiske designet denne studien fokuserer på fikk studentene bli kjent med og anvende forskjellige kunstrelaterte uttrykksformer fra fagene musikk og kunst og håndverk, og estetiske virkemidler som kostymer og instrumenter ble gjort tilgjengelig. Videre ble sanselige opplevelser og formskapende aktiviteter tydelig anerkjent som uttrykk for læring i den akademiske konteksten. Dette kan forstås som betingelser for hvordan studentene arbeidet med de estetiske uttrykksformene, og hvordan det påvirket dem som studenter. Som en del av et pilotprosjekt hvor også andre-års-studenter fra estetiske fag bidro i første-års-studentenes møte med det estetiske, og hvor de involverte lærerutdannere var opptatt av og hadde kunnskap om arbeid med estetiske uttrykksformer, ble disse betingelsene antaglig lettere ivaretatt enn hva tilfellet kan være i undervisning der lærerutdannere med mindre kunnskap om formskapende arbeid er alene om å designe for en estetisk tilnærming. Med dette i mente kan mer tverrfaglig samarbeid med de estetiske fagene om undervisning i lærerutdanningen være en vei å gå, mot utdanningens mål om å sikre studentenes opplæring i det estetiske. I en lærerutdanning hvor studentene ofte opplever å være alene og ha en passiv rolle i undervisningen, vil også en diskusjon om hva læring er og hva som anerkjennes som uttrykk for læring i undervisningen, kunne bidra i det videre arbeidet med å tilrettelegge for lærerstudentenes sanselige og formskapene vei inn i den akademiske konteksten.

Referanser

- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A. & Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647–664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I J. H. Sætre, & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 39–53). Gyldendal Norsk Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–279). Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a160f.pdf>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L., & Birkeland, I. M. (2020, 24. juni). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Canrinus E. T., Klette, K. & Hammerness K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23–33.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544–567.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Hammen, C. L. (1980). Depression in college students: Beyond the Beck Depression Inventory. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 48, 126–128.
- Harrington, K. D. (2014). *Community on campus: The role of physical space* [Doktorgradsavhandling. Georgia State University]. https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/92
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.
- Hohr, H. (1990). Det estetiske og rasjonaliteten. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 3(5). <https://doi.org/10.7146/nja.v3i5.3269>
- Høgheim, S. & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den. *Uniped*, 45(1), 5–15.
- 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.
- Knapstad, M., Heradstveit, O. & Sivertsen, B. (2018). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2018*. Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus. <https://shotstorage.blob.core.windows.net/shotcontainer/SHOT2018.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lachman, L. & N. Aranya (1986). Evaluation of alternative models of commitments and job attitudes of professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 7(3), 227–243.
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkreer i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 73–87. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Løhre, A., Etnan, R. & Moen, E. T. (2020). Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer:*

- Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (kap. 7, s. 137–157). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch7>
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, 10(1), 1–18.
- Madsen, A. A., Lund, A. & Letnes, M.-A. (2023). «Estetisk uke» som didaktisk design for lærerstudenters utvikling av profesjonell identitet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3351>
- Maagerø, E., Prøitz, T. S., Rye, E. & Simonsen, B. (2019). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærerutdannere – ny og utfordrende*. <http://hdl.handle.net/11250/2618233>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.) Sage.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Sivertsen, B. (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT), tilleggsundersøkelse 2021*. Folkehelseinstituttet.
- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D., Elison, Z. M. & Hughes, H. A. (2014). Eat, sleep, breathe, study: Understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.5195/ehe.2014.117>
- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75, 287–305.
- Strange, C. C., & Banning, J. H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Tangen, T., Madsen, A. A. & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntp.v4.892>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418–428.
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education: The World Conference on Arts Education-Building Creative Capacities for the 21st Century*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9–37.
- Østern T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagaard, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//Læring*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. (2014). Det var på en måte en dans som fortalte en historie, og som viste følelsene deres. I T. P. Østern, & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (s. 153–179). Fagbokforlaget.