

Musikk, fiksjon og følelser: didaktiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i musikkfaget i skole og lærerutdanning

Anne-Lise Heide og Egil Reistadbakk

Institutt for lærerutdanning, NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: The new curriculum (LK20) for primary and lower secondary school in Norway introduced health and life skills (*folkehelse og livsmestring*) as an interdisciplinary theme in education. As teachers working at NTNU's Department of Education in the subject of music, this development has inspired us to explore of new methods of teaching. The research project "Music, fiction and emotions" questions how we can contribute to students' knowledge of connections between art subjects, health and wellbeing. This applies particularly in connection to children's and young people's ability to understand their own and other's feelings. This chapter describes an action research study, based on a workshop carried out with music students in autumn 2022. Working in a creative, artistic and experimental process, the students explored different modes of expression to create new artistic performances. The data material consists of a workshop design and an online questionnaire which the participants answered after the workshop. We find that through the notion of "distance for nearness", we as educators can facilitate students' exploration of music and arts in ways that make them cope with, negotiate and interpret their own and others' feelings. In the context of health and life skills, we propose this as a fruitful starting point for further development of research and teaching in the given context.

Keywords: music, art and wellbeing; exploring and creative learning processes; education; artificial intelligence

Sitering: Heide, A.-L. & Reistadbakk, E. (2024). Musikk, fiksjon og følelser: didaktiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i musikkfaget i skole og lærerutdanning. I A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills through music, arts and culture in education* (Kap. 3, s. 71–94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Innledning

Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK20) ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innført i grunnskolen i Norge. Folkehelse og livsmestring skal implementeres i alle fag og bidra til at elever kan styrke sine ressurser for å takle medgang og motgang i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Likeledes understøtter Forskrift om rammeplanen for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 (2020) at studenter skal oppøve kompetanse til å styrke skolens arbeid med verdigrunnlaget av overordnet del av læreplanverket, deriblant det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Dette gir inspirasjon til ny forskning og til å utvikle nye undervisningsformer. Læreplanen for musikk trekker frem momenter som fellesskap, mestringsfølelse og et positivt selvbylde. Det fremheves også at kunstneriske uttrykk gir mulighet for å forstå eget og andres følelsesliv, og at dette relateres til god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019), og dette fokuset vies særskilt plass i denne studien. Studien «Musikk, fiksjon og følelser» stiller spørsmål ved hvordan vi kan bidra til lærerstudenters kunnskap om undervisning i skjæringspunktet mellom kunstfag, helse og livsmestring. Dette gjelder spesielt i tilknytning til barn og unges utvikling av et positivt selvbylde og trygg identitet. Studien er et mindre aksjonsforskningsprosjekt hvor vi utforsker og utfordrer didaktiske tilnærminger i dette landskapet. Hensikten er å undersøke hvordan lærerutdannere og lærere i skolen kan legge til rette for at elever gjennom skapende prosesser kan utvikle og utforske forståelse for eget og andres følelsesliv.

Datamaterialet består av et undervisningsopplegg for en workshop og et nettbasert spørreskjema som tretten studenter (heretter kalt deltakere) besvarte etter å ha deltatt i workshopen. Ut ifra problemstillingen «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» presenteres funn i dette kapitlet som viser at deltakerne opplevde å komme i kontakt med både egne og andres følelser. Dette skjedde innenfor et didaktisk design der fiksjonalisering skapte en avstand til de personlige følelsene, noe som igjen ga trygghet til å utforske de samme følelsene i samarbeid med andre. Vi mener studien er relevant for alle utdanninger der skapende prosesser for

scenekunst praktiseres, men spesielt innen lærerutdanning og for de som er interessert i kunstfagdidaktiske tilnærminger i møtet mellom musikk, drama, folkehelse og livsmestring.

Kapittelet vil først presentere vårt didaktiske design, for å gjøre leseren kjent med workshopen som er kjernen i studien. Deretter følger vårt teoretiske rammeverk, som perspektiverer både våre didaktiske valg og muliggjør tolkning av deltakernes opplevelser. Her vil vi komme inn på didaktisk bruk av kunstig intelligens (Aktay, 2022), teatre og performancekunstneriske perspektiv (Kjølner, 2011; Knudsen, 2017; Stavik-Karlsen, 2013), musikk i møte med følelser, helse og terapi (Juslin, 2013; Ruud, 2013; Vist, 2011) samt salutogene og empowerment-relaterede perspektiv (Antonovsky, 1987/2004; Danielsen, 2021). Videre presenteres aksjonsforskningstilnæringen (Savin-Baden & Major, 2023; Ulvik, 2022) med kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) inspirert av interpretativ fenomenologisk analyse (Smith et al., 2009), og funn. Hovedtemaet «Avstand for nærhet» diskuteres til slutt, både i didaktisk perspektiv og mer overordnet, hvor vi trekker linjer til konteksten folkehelse og livsmestring. Studiens resultat oppsummeres gjennom en figur som viser det didaktiske bidraget, der *nivå 1: Avstand for nærhet* som didaktisk prinsipp muliggjør *nivå 2: En måte å skape kunst på*.

Workshopens didaktiske design

Studiens aksjon er en workshop gjennomført høsten 2022, hvor 13 studenter på 5. år av grunnskolelærerutdanning med master i musikk deltok. Deltakerne hadde i forkant av workshopen kun fått en tittel, men ut over dette hadde de ikke noe forberedelse eller annen informasjon. Selve workshopen varte ca. 4 timer, og arbeidsprosessen innebar fem steg:

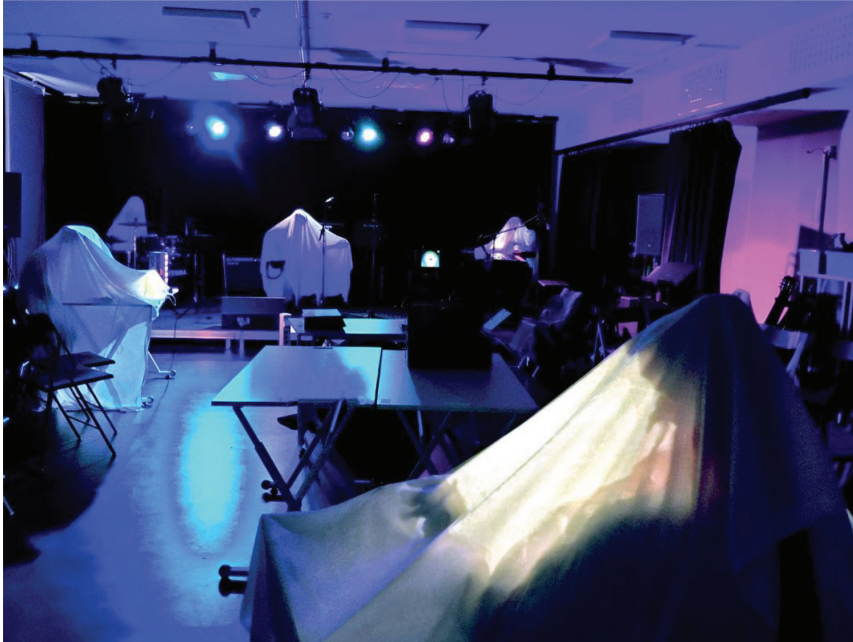
1. Individuelt skulle deltakerne tenke på en bestemt, sterk følelse de hadde kjent på i nær fortid. Det var åpent om den valgte følelsen var positiv eller negativ, og de skulle ikke dele følelsen med de andre deltakerne – hverken nå eller senere i workshopen. Denne følelsen

skulle de bruke som *prompt*¹ til å få laget et bilde, gjennom en nettbasert, gratis kunstig intelligens som genererer bilder fra tekst. Den kunstige intelligensen genererte ni bilder for hver prompt, og deltakerne skulle velge *ett* av disse ni.

2. Deretter ble deltakerne delt i to grupper, der hver deltaker delte sitt bilde med sin gruppe, fortsatt uten å avsløre følelsen som lå bak. Her fikk gruppa i oppgave å velge ut ett av gruppemedlemmenes bilder, som de ønsket å benytte som impuls og partitur i den videre prosessen.
3. Når bildet var valgt, skulle gruppene i fellesskap subjektivt beskrive det, gjennom en dramaøvelse kalt «Den tomme stols teknikk» (Røine, 1978). Her ble bildet plassert på en stol i midten av gruppa, og etter tur ga deltakerne bilde karaktertrekk gjennom fraser som startet med «Du har ...» eller «Du er ...», eksempelvis «Du har lyst hår», eller «Du er urolig».
4. Videre skulle gruppene gå hver til sitt og skape noe som kunne fremføres, ut fra dette personifiserte bildet. De stod fritt til å bruke digitale og analoge instrumenter, bevegelse/dans, kostymer, scenografi og rom slik de fant det formålstjenlig – men med et ønske om at det skulle bli en helhet mellom fremføringen og bildet som lå til grunn.
5. Til slutt fremførte gruppene for hverandre, uten noen form for presentasjon, innramming eller refleksjon i for- eller etterkant.

Ut fra bildet som ble generert av kunstig intelligens, formidlet deltakerne altså først et bilde basert på egen følelse, og deretter egen performance, som de hadde improvisert frem i gruppe. Begge gruppene benyttet kostymer og hadde forberedt rommet med scenografi, ga instruksjoner om hvor publikum skulle stå og posisjonerte seg som utøvere i forhold til dem, og de benyttet lyd og lys aktivt. Musikken som ble fremført, bar preg av alternative spillemåter, fri improvisasjon og store, overdrevne kontraster mellom stillhet og brutal støy. Vi vil si det var lite tvil om at

¹ Prompt kan oversettes til *ledetekst* på norsk, altså instruksjonen man gir til den kunstige intelligensen. Malen for ledetekst i vår workshop var «Create an abstract interpretation of feeling [din valgte følelse]».



Figur 1. Deltakere har performance, hvor hvite kleder dekker både dem og instrumentene. Bildet de valgte som impuls, er synlig på en liten skjerm mellom deltakerne oppe på scenen.

sterke følelser skulle kommuniseres, samtidig som det fortsatt var åpent for tolkning hvilke(n) følelse(r) som ble kommunisert.

Teoretisk rammeverk

Kunstig intelligens for utdanning (Artificial intelligence for education, «AIED») er et felt som vokser i takt med utviklingen av relevante teknologier (Crompton & Burke, 2023; Holmes & Tuomi, 2022). I denne studien benytter vi ikke kunstig intelligens spesifikt designet for utdanningsformål, men en såkalt *generativ kunstig intelligens*: den nettbaserte tjenesten Craiyon,² som er en gratis tjeneste som genererer bilder ut fra tekst. Denne typen teknologi bygger på samme prinsipp som for eksempel det mer kjente Chat-GPT, og ble allment tilgjengelig først i 2021 (OpenAI, 2021). Studier om didaktisk anvendelse av dette er derfor få.

² www.craiyon.com

I sin Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030, sier Kunnskapsdepartementet (2023) at «Systemer som kan [...] produsere tekst, bilder og film er stadig mer tilgjengelig, og utfordrer skolenes undervisnings- og vurderingspraksis». I denne studien er det undervisningspraksisen som settes i fokus, hvor det blant annet hevdes at bilder generert av kunstig intelligens, har et potensial i å visualisere abstrakte tema i form av «[...] liveliness, aesthetics, and color» (Aktay, 2022, s. 61). Når kunstig intelligens benyttes, vil det også være relevant å trekke inn læreplanens fokus på digitale ferdigheter, som vil utvikles gjennom å bruke digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Performancekunst og teatralitet er felt og begreper som rommer mye, og det vil derfor være behov for begrepsavklaring og innsnevring for å understreke hva slags forståelse av og egenskaper ved disse vi anser som viktige for prosjektet. Torunn Kjørner (2011) skriver blant annet om en implisitt, dagligdags forståelse av teaterbegrepet: «Teater forstås som kunst(igt), iscenesat, overdrevet, uægte, nærmest lidt løgnagtig – og frem for alt (for) bevidst om ydre form og virkning, altså noget, der er skabt til anledningen og for at påvirke publikum.» (s. 3) Vi kan si at det til en viss grad er en slik definisjon som anvendes i vår inngang til prosjektet: Selv om dagligspråkets bruk av «det teatraliske» ofte er med negativt fortegn, har den nærliggende karakteristikken som iscenesatt og uekte vært viktig for oss, siden det å jobbe med følelser – som jo kan være nært, sårt og vanskelig – dermed kan fiksjoniseres og distanseres fra deltakerne. Fiksjon som kan relateres til egne erfaringer og virkeligheten utenfor skuespillet, vil ifølge Sæbø (2016) være både kunnskapsgivende og gi ny innsikt. Når det gjelder performancekunsten, bruker vi det som begrep om en kunstform etter 1960- og 1970-tallets avantgardistiske tradisjon, kjennetegnet av sin utprøvende, tidvis lekne og overskridende form (Knudsen 2017, s. 20; Stavik-Karlsen 2013, s. 240). Assosiasjoner mange har til performancekunst, er det alternative, utfordrende og ofte provoserende, og det er nettopp slike assosiasjoner vi har ønsket å benytte som didaktisk grep. På samme måte som det teatraliske gjør det mulig å distansere oss fra følelsen – altså *innholdet* – gjør en performancekunstnerisk tilnærming det mulig for deltakerne å distansere seg fra *formen*.

Selve undervisningsforløpet kan også forstås gjennom en teater-/performance-linse. Pedagogen vil her anses som *dramaturg* som komponerer og strukturerer undervisningen inspirert av teater/performance, der kunstfaglige tilnærminger danner utgangspunktet for skapingen av kunnskap i undervisningen. Metaforen har gitt grobunn for nyere tenkning som blant annet vektlegger didaktiske tilnærminger som tar opp i seg det relasjonelle, affektive, kroppslige og digitale (Dahl & Østern, 2019; Knudsen, 2017; Østern & Knudsen, 2021). Vi nøyer oss her med å forholde oss til det Rasmussen og Kristoffersen (2014, s. 57) kaller en velkjent faglig progresjon for teaterverksteder, som innebærer at man som pedagogisk dramaturg gjerne følger en tredelt struktur: 1) forberedelse, der man skaper trygge rammer og tillit for samarbeid, 2) fremføring, og 3) en refleksjonsfase som innebærer å dele erfaringer og innsikter fra arbeidsprosessen (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 57 og 83; Stavik-Karlsen, 2013, s. 246).

Empowerment forbindes med Paolo Freires frigjørende pedagogikk (1970/2017), en pedagogikk der elevene skal ha innflytelse på egen læring, ha en kritisk tilnærming, være kreative, engasjerte og delta aktivt i prosesser. Danielsen (2021) knytter empowerment til utdanning slik: «I et empowerment-perspektiv blir det viktig å gi mer makt til elevene, det vil si myndiggjøre dem, slik at de får mer innflytelse over eget liv, for eksempel gjennom en sterk elevstemme, autonomistøtte, frigjørende læring og demokratiske praksiser i klasserommet» (Danielsen, 2021, s. 120). Hun legger også vekt på at den enkelte elevs livsmestring henger sammen med omgivelsenes ressurser så vel som individuelle ressurser. Empowerment kan ses i sammenheng med *salutogenese*, en teori utviklet av sosiologen Aaron Antonovsky (1923–1994). Teorien fremhever sunnhet fremfor sykdom og fokuserer på positive ressurser og muligheter for bedre helse (Antonovsky, 1987/2004). Sentralt i et salutogent perspektiv står begrepet «sense of coherence», som kan oversettes til *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky, 1987/2004, s. 12). Antonovsky (1987/2004) forklarer begrepet med tre kjernekomponenter som handler om å forstå og å oppfatte verden som forutsigbar, å ha ressurser til rådighet for å håndtere og mestre de krav som stilles, og å oppleve at det er en mening med å engasjere seg i de utfordringer en møter (s. 37). Man kan ha en sterk eller svak opplevelse av

sammenheng, noe som vil gi utslag i livskvalitet og hvor godt man mestrer eget liv. En person med sterk opplevelse av sammenheng vil ifølge Antonovsky (1987/2004) i større grad være bevisst sine følelser enn en person med svak opplevelse av sammenheng (s. 165). Vi forstår det dermed slik at et salutogent helseperspektiv blant annet setter det å være bevisst egne følelser i sammenheng med livsmestring. Dette aktualiserer teori om hvordan følelser kan respondere på musikk og motsatt.

Professor i psykologi Patrik Juslin (2013) har utarbeidet et rammeverk for å forstå sammenhengen mellom musikk og følelser. Han nevner syv mekanismer som bidrar til følelser i møte med musikk, vi har valgt å nummerere disse slik:

1) «Brain stem reflex» (s. 241), 2) «Rhythmic entrainment» (s. 241), 3) «Evaluative conditioning» (s. 241), 4) «Emotional Contagion» (s. 241), 5) «Visual imagery» (s. 242), 6) «Episodic memory» (s. 242) og 7) «Musical expectancy» (s. 242). Av disse syv finner vi at nummer 4 og 5 kan knyttes til datamaterialet i vår studie. Nummer 4, «Emotional contagion», kan vi oversette til «emosjonell smitte». Emosjonell smitte i musikk forklarer Juslin (2013) som en prosess der emosjoner stimuleres av musikk fordi lytteren ved å oppfatte det følelsesmessige uttrykket i musikken, etterligner uttrykket internt i egen hjerne (s. 242). Han mener vår ubevissthet har en forståelse av hvilken følelse musikken formidler, og at vi derfor kan bli «smittet» av følelser i musikk. Emosjonell smitte kan også komme til uttrykk ved at musikken fungerer som et speil for våre følelser (Vist, 2011). Følelsene kan da oppfattes mer eksplisitte, og den enkelte kan dermed konfronteres slik at det vekkes emosjonelle reaksjoner (s. 193). Musikken blir dermed et redskap for videre tenkning og refleksjon og kan derfor bidra til økt forståelse for egne følelser.

Juslins (2013) mekanisme nummer 5, «Visual imagery», kan oversettes til «visuelle forestillinger», og er en prosess som oppstår når man gjennom musikken fremstiller indre bilder. Både utøver og lytter kan og vil fremstille slike indre bilder, og slik vi tolker Juslin, knyttes dette opp imot musikalske konvensjoner vi er vant til å møte i våre omgivelser (s. 242). Dette betyr at idet et stykke musikk fremføres eller lyttes til, vil de følelser vi opplever av musikken, henge sammen med musikalske virkemidler

vi tidligere har erfart i ulike situasjoner. Både tempo, klangfarge og intensitet i musikken kan vekke slike assosiasjoner, som vi dermed vil skape indre bilder av. Visuelle forestillinger kan dermed, slik vi tolker det, benyttes i en skapende samspillsituasjon lik vår studie, og muliggjør musikalsk kommunikasjon av følelser utøverne imellom, og mellom utøvere og publikum.

Å være i dialog gjennom kunst, eksempelvis i improvisasjon, kan forstås som en særskilt måte å kommunisere på, noe som sammenfaller med hvordan Austring og Sørensen (2019) ser på estetikk som et eget kunstrelatert formspråk. Det estetiske formspråk skiller seg fra andre språk ved at estetisk symbolikk appellerer og kommuniserer til personlige, følelsesmessige og sanselige erfaringer der opplevelsen står i sentrum. I estetiske læreprosesser uttrykker deltakerne seg i en skapende prosess som utspiller seg i møtet mellom personlige opplevelser, det estetiske formspråk, materialer og medier (Austring & Sørensen, 2019). Musikken i denne studiens workshop improviseres frem i samspillsituasjoner. Improvisasjon består ifølge Brean og Skeie (2021) av prosesser i hjernen som er emosjonelle, kognitive og perseptuelle (altså sanselige), og disse kan utløses av musikalske stimuli (s. 102). Med andre ord forstår vi dette som at både kunnskap, erfaring og musikalsk kompetanse, sammen med de følelser man opplever i prosessen, spiller inn på de valg man tar både bevisst og ubevisst. I vår studie ses følelser i sammenheng med både improvisasjon, samspill og fellesskap. Å oppleve tilhørighet og anerkjennelse i et spillende fellesskap består både av å motta og bidra, og det å oppleve anerkjennelse står ifølge Ruud (2013) sentralt i egen identitetsbygging.

Metode

Denne studien er et mindre aksjonsforskningsprosjekt hvor vi forsøker å systematisk undersøke, forstå og møte utfordringer for musikkundervisning i kontekst av folkehelse og livsmestring i musikkfaget (Savin-Baden & Major, 2013; Ulvik, 2022). Dette betyr at det didaktiske designet og vår opplevelse av gjennomføringen av workshopen (som tidligere presentert) studeres og drøftes opp imot teori og erfaringer fra deltakerne. Datamaterialet som settes i forgrunn, er det didaktiske designet og en

spørreundersøkelse, men våre observasjoner og erindringer er også viktig for vår tolkning og analyse (Haripriya, 2020). Forskerne som gjennomfører studien, har bakgrunn fra utøvende musikkvirksomhet, musikk- og dramapedagogikk, musikkteknologi og tverrfaglighet. Vi arbeider begge på institusjonen hvor workshopen ble gjennomført, og kjenner deltakerne fra flere universitetsemner over flere år.

Selve workshopen foregikk i undervisningstid i et obligatorisk emne, men deltakelse i spørreundersøkelsen var frivillig. Alle studentene valgte å delta, og utvalget – 13 jevngamle studenter som hadde studert musikk sammen i snart seks semestre – kan sies å være ei relativt homogen gruppe med tilnærmet lik erfaring innen fokusområdet som undersøkes (Back & Berterö, 2015; Smith et al., 2009). Samtykke, innsamling og databehandling ble gjennomført i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) og er godkjent av Sikt. Spørreundersøkelsen ble gjennomført direkte etter siste fremføring, og deltakerne satt i samme rom med hver sin datamaskin i ca. 30 minutter og svarte anonymt på spørsmål de fikk via Nettskjema. Spørsmålene er utviklet for å få frem opplevelsen av å delta i workshopen, både opp imot undervisningsopplegget i seg selv og opp imot den kunstneriske prosessen, på personlig plan og sammen med andre. Følgende spørsmål ble stilt:

1. Hvordan opplevde du å skape kunstnerisk uttrykk med følelser som impuls?
2. Hvordan opplevde du at du fikk uttrykt følelser kunstnerisk gjennom lyd og ev. bilder, bevegelser, lys etc.?
3. Hvordan opplevde du fellesskapet og samspillet i prosessen?
4. Hvordan opplevde du å vise og dele det ferdige produktet til resten av gruppa?
5. Har du noen tanker om hvordan en slik undervisningsform kan styrke folkehelse og livsmestring i skolen?

Enkelte svar var 1 setning på det korteste, men de fleste ga mer utfyllende svar på 4–7 setninger. Alt i alt endte vi opp med et datamateriale på ca. 4000 ord, som gir i underkant av en A4-side per deltaker.

Det foreliggende tekstmaterialet har blitt analysert induktivt, gjennom en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det ga oss mulighet til å utlede deltakernes opplevelse av deltakelse i workshopen, uten å tvinge det inn i forhåndsdefinerte teoretiske kategorier (Hsieh & Shannon, 2005). Vi har i analyseprosessen latt oss inspirere av den stegvise tilnærmingen i «Interpretative phenomenological analysis» (heretter «IPA») (Smith et al., 2009). IPA-metoden fokuserer blant annet på det spesielle ved en spesifikk casestudie, som leder til en revurdering av kunnskap for en større helhet. Metoden anbefales på studier med et mindre utvalg (Smith et al., 2009, s. 29–32) og kan benyttes på data generert både gjennom intervju og tekstlig materiale (Back & Bertrö, 2015). Dette innebærer at vi vil granske ei gruppes opplevelse av en begivenhet, men med noe begrenset tilgang til hver enkelt persons individuelle og særmerkede egenskaper og forutsetninger. I en slik prosess er det viktig å merke seg at vi kun har forholdt oss til relativt korte tekstsvaer, uten tilgang til kroppsspråk, stemmebruk, uttale eller oppfølgings spørsmål, slik IPA-metoden gjerne vektlegger (Smith et al. 2009, s. 83). Bevegelsen frem og tilbake mellom del og helhet i materialet, som tolkes i lys av teori og våre erfaringer fra gjennomføringen, mener vi allikevel frembringer praksisnær og relevant kunnskap innenfor rammen av aksjonsforskning.

Analyseprosessen har vært firedelt, hvor steg 1 innebar en åpen lesning av materialet der vi noterte våre første refleksjoner (Smith et al. 2009, s. 82). I steg 2, «initial noting» (Smith et al. 2009, s. 83), sammenlignet vi alle svar på hvert enkelt spørsmål. Ut fra sitater identifiserte vi innhold som vi fant mest hyppig og fremtredende under hvert enkelt spørsmål, som vi så grupperte under nøkkelord. Slik fikk vi redusert materialet, men fortsatt med en stor mengde nøkkelord. Dette åpnet for steg 3, hvor vi søkte etter sammenhenger på kryss og tvers av materialet og grupperte nøkkelord til det Back og Bertrö kaller klustertema (2015, s. 154). I steg 4, så vi på sammenhengen mellom disse klustertemaene og innholdets helhet ut ifra studiens problemstilling: «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» Gjennom denne prosessen etablerte vi fire grupperinger av klustertema, som ledet oss til studiens hovedtema: «Avstand for nærhet».

Dette hovedtemaet søker å illustrere både den didaktiske tilnærmingen og deltakernes opplevelse.

Hovedtema: Avstand for nærhet

- Klustertema 1: Kunstig intelligens som anonymiserer følelse
- Klustertema 2: Å bli kjent med egne og andres følelser
- Klustertema 3: Oppgavens åpne form og skapende prosess
- Klustertema 4: Å fremføre på scenen

Figur 2. Hovedtema og klustertema.

I neste kapittel vil sammendrag av de nevnte klustertemaene presenteres.

Funn – beskrivelser av undertema

Jeg tror denne formen for undervisning kan åpne for at deltakerne får delt og uttrykke (og bearbeide?) sine følelser innen trygge rammer, blant annet fordi abstraheringen av følelsen gjør deltakerne mindre sårbare i delingen av personlige erfaringer. (Utklipp fra datamaterialet)

Sitatet over er et eksempel på at vi i datamaterialet gjennomgående finner at studentene opplever workshopen som trygt arbeid med følelser. Vi vil i det følgende presentere klustertemaene som til sammen danner hovedtemaet «Avstand for nærhet». All tekst i anførselstegn, både enkeltord eller lengre setninger, er direkte sitert fra datamaterialet.

Kunstig intelligens som anonymiserer følelse

Datamaterialet viser at en følelse fremstilt som et bilde generert av kunstig intelligens, gir mulighet til å formidle egne følelser til andre på en anonymisert måte. Som en følge av dette føler deltakerne seg trygge, noe vi tolker ut fra følgende sitater: «Bra det ble sagt at man ikke trengte å fortelle hvilken hendelse man tenkte på. Det fjerner sperrer og terskelen for å virkelig velge det minnet man ønsker» og «[...] det er ingen som blir pekt ut til å snakke om sine egne personlige tanker, minner og følelser.» Datamaterialet viser også en viss skepsis når en deltaker kommenterer: «Om det hadde vært mitt bilde som var inspirasjonen hadde det føltes

litt mer utleverende.» Dette mener vi sier noe om at det kan være sårbart for enkelte når følelser er tema, og man må være forberedt på at det kan utløse reaksjoner hos den enkelte.

Å bli kjent med egne og andres følelser

Gjennom anonymisering, som fører til trygge rammer i prosessen, åpnes det for dialog om egne og andres følelser. Dette skjer først i steg 3 av workshopen, «Den tomme stols teknikk». I denne samtalen delte deltakerne hvilke følelser de assosierte med bildets uttrykk, og de skriver: «Jeg opplevde at jeg forsto litt mer om hvordan og hva de andre tenkte på da de så på bildet», og: «I bildene vi lagde kunne jeg se og forestille meg følelser i fargene og hvordan bildet så ut». Deltakerne skriver også at dette gikk videre inn i komposisjonsprosessen, som styrket forståelsen av egne og andres følelser: «Jeg opplevde det (å forstå mer om egne og andres følelser) gjennom skapningsprosessen da vi tolket bildet av en følelse. Alt fra å høre hva de andre på gruppen assosierte med bildet, til det å faktisk skape et musikalsk stykke med et slags scenisk bilde». Flere be skrev hvordan musikken både påvirket egne følelser og hvordan de oppfattet at lyd og musikk ga uttrykk for egne og andres følelser: «Følelser er abstrakt [...]. Ved hjelp av både lyd og bilde bidrar det til flere 'lag' for å sette seg inn i andres følelser.» I datamaterialet viser deltakerne interesse for hva andre føler, og det å føle å bli forstått gjennom musikalsk formidling av egne følelser: «Aktiviteten ga en mulighet til å dele egne og snakke om andres følelser indirekte. Dette ga meg en opplevelse av å bli sett og anerkjent, samtidig som jeg ble nysgjerrig på andre». I prosessen oppstår det altså et engasjement og en motivasjon for å bli kjent med og forstå egne og andres følelser. Dette tolker vi som at deltakerne gjennom det musikalske samspill opplever trygghet seg imellom, og kjenner på et fellesskap i gruppa.

Oppgavens åpne form og skapende prosess

Oppgaveteksten la ingen føringer for musikkens form, struktur, tonalitet, instrumentering og preg. Her var gruppene fri til å skape sitt eget produkt.

Av datamaterialet går det frem at flere mente at oppgavens åpne form ga rom for å utforske uttrykk og følelser og ga frihet til den enkelte: «Jeg kunne gjøre det jeg ville for å formidle den følelsen jeg ville uttrykke.» Oppgaven la også til rette for samarbeid: «Vi måtte derfor benytte oss av hverandre for å få det endelige resultatet». Deltakerne mente de ble «avhengig av hverandre for å finne ut hva som skulle komme videre i spillingen». Utsagn om at «alle bidro», og at de ble «inspirert av andres innspill» går igjen: «Jeg vil si at jeg ble inspirert til å bygge på andres innspill fortløpende.» En av deltakerne uttrykker: «Jeg ble inspirert av andre fordi det vekket følelser i meg, og jeg spinte videre på det.»

Datamaterialet viser i så måte at oppgavens åpne form henger sammen både med musikkskapning, det musikalske fellesskapet og følelser. Vi forstår det slik at den løse strukturen åpner for kreativitet, noe deltakerne knytter til mestring: «Her er det ikke noe rett eller galt, men man står fritt til å tolke og uttrykke det man kjenner på, noe vi i høyeste grad tenker kan være styrkende for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring». En av deltakerne nevner også at den knappe tiden de fikk, tilgjengeliggjorde deltakelse: «Kanskje også fordi vi hadde lite tid til forberedelser, altså ble det lavterskel. Samtidig som at dette er musikk [som] til en viss grad går utenfor boksen og det er ikke noe som er rett eller feil.» Vi forstår «lavterskel» i positiv forstand her og at oppgaven oppleves som tilpasset til den individuelle kompetanse, og at de ikke opplevde prestasjonspress på noen måte. Flere fremskriver nettopp opplevelsen fra den skapende prosessen som viktig for mestring: «Synes først og fremst samspillet og følelsen av å lage en felles komposisjon fremmer folkehelse og livsmestring.» Oppgavens åpne form står dermed frem som en motivator der utøverne bidrar med individuell kompetanse. De deltar i det skapende samspillet ut fra egne følelser («de følelser jeg ville») og blir «inspirert og spinner videre» på andres improviserte musikalske «innspill», basert på andres og egne følelser.

Å fremføre på scenen

På spørsmålet om hvordan deltakerne opplevde å vise sitt produkt til de andre, viser datamaterialet at deltakerne mener det var «gøy», «trygt»,

«givende», «en fin opplevelse», «spennende» og «artig». Mange setter den positive opplevelsen av å fremføre sin musikk i sammenheng med de sceniske virkemidlene, som kostymer, scenografi og lys. En deltaker skriver: «[...] det var litt kult å tillegge andre elementer enn kun musikk, altså lyssetting og kostymer. Følte det ble mer helhetlig, og jeg følte vi som gruppe som fremførte var veldig samstemte med et felles mål i musikken.» De nevner også at fremføringssettingen «gjorde det enklere å leve seg inn i følelsen», og at dette fremhevet egenskapen ved å uttrykke følelser kunstnerisk: «Vi valgte å skru av lyset og bruke masker under fremføringen. Dette kan ha bidratt til at jeg både gikk inn i rollen og følte meg komfortabel.» Vi forstår dette som at de sceniske virkemidlene har en stor virkning på hvordan det oppleves å formidle. Ved å «gå inn i rolle», «bruke masker» og «gjemme seg under laken» ser det ut til at det skapes en ekstra trygghet i fremførings situasjonen (se figur 1). Vi tolker dette som at fiksjonalisering her skaper distanse. Slik kan utøverne føle seg mer «komfortabel» og kan formidle sine nære følelser med en slags avstand gjennom å «gå inn i rollen». Flere deltakere uttaler seg også om selve fremføringen: «Det var artig å få vist det frem, og motiverende å forsøke å få fram følelsene i publikumet», og «det var gøy, og samtidig litt spennende fordi jeg var usikker på hvordan de kom til å reagere og om de kom til å reagere på den måten jeg håpet at de skulle gjøre». Deltakerne forteller her om både en glede og en iver etter å formidle noe som de vil treffe følelser hos publikum med, og det uttrykkes en nysgjerrighet over om de vil lykkes med dette. Publikums tilstedeværelse er altså noe deltakerne er opptatt av. Dette styrkes med et sitat fra en annen deltaker som skriver at publikums reaksjoner var med på å skape helheten: «Jeg tenker at reaksjonene til de andre var like mye del av produksjonen som selve musikken, så det fungerte bra.»

Diskusjon

Vi vil i det følgende diskutere hovedtemaet «Avstand for nærhet» opp imot kapittelets teoretiske rammeverk før vi til slutt presenterer en modell som vi mener svarer på problemstillingen vår: «*Hvordan kan man*

didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?»

Workshopens første steg innebar å tenke på en følelse og generere bilder ut fra dette gjennom en kunstig intelligens. Som det går frem av funnene våre, opplever deltakerne å bli anonymisert, og at dette har skapt avstand til følelsen som var utgangspunktet, noe som igjen har skapt trygghet til å samarbeide. De har deretter snakket sammen om bildet, hvor deltakere for eksempel sier at: «I bildene vi lagde, kunne jeg se og forestille meg følelser i fargene og hvordan bildet så ut», og «ved hjelp av både lyd og bilde bidrar det til flere 'lag' for å sette seg inn i andres følelser».³ Vi vil derfor si at det å generere bilder gjennom kunstig intelligens, har fungert godt for å visualisere abstrakte tema i form av «[...] liveliness, aesthetics, and color» (Aktay, 2022, s. 61). Allikevel er det ingen deltakere som eksplisitt sier noe om den kunstige intelligensen – de refererer kun til *bildet*. Dette kan ha med spørsmålene vi har stilt å gjøre, at deltakerne er veldig vant med slike verktøy, eller at de bare ikke finner den kunstige intelligensen interessant. Et spørsmål er om andre didaktiske grep for abstrahering kunne hatt samme effekt, for eksempel ved at deltakerne ut fra følelsen skulle ta med et objekt eller lage kollasj. Effekten av slike kunstdidaktiske tilnærminger er velkjent, hvor det eksempelvis fins undersøkelser på at tegning muliggjør samtaler med barn om vanskelige, følelsmessige tema (Søndergaard & Rewentlow, 2018), eller at maling benyttes i kunst- og uttrykksterapi (Ødegaard, 2012). Disse alternativene ville dog tatt lengre tid, og det kan tenkes at vår tilnærming kan medføre en ekstra distanse som gjør situasjonen ytterligere trygg og anonymisert, siden det ikke er deltakerne selv, men den kunstige intelligensen som gjør abstraheringen. Andre refleksjoner som viser til eksplisitt utvikling av deltakernes digitale ferdigheter, finner vi ikke spor av i materialet, utover at vi vet at deltakerne har brukt et digitalt verktøy. Det betyr at resultatene av å bruke kunstig intelligens i undervisningsopplegget først og fremst fremtrer

3 Å benytte bilder som utgangspunkt for samtale om tematikken folkehelse og livsmestring belyses i stor grad av forfatteren Jenny Wiik i kap. 6.

som en *tidseffektiv abstrahering og anonymisering*, uten at vi kan si noe entydig om andre effekter.

I det teoretiske rammeverket var vi inne på den dagligdage forståelsen av teaterbegrepet, som Kjølner (2011) definerer som «alt (for) bevidst om ydre form og virkning» (s. 3). Slik Kjølner insinuerer, kan fiksjonalisering og distanseringen oppleves som problematisk: Den er *for* bevisst om ytre form og virkning. Innenfor «teaterets avantgarde» ligger det en lignende kritikk mot det teatraliske, gjeldende det å *spille følelser som om* (Kjølner 2011, s. 5). I gjennomføringen av en workshop som vår vil dette være viktig: Blir det for mye *som om* og fiksjonalisering, så vil den potensielle sammenhengen til deltakernes følelser og livsmestring lide under dette. I vårt datamateriale finner vi ikke noe som viser til en slik overdreven distanse, noe som kan vise at vi har lykkes med å nærme oss å «*være på scenen uten noget som om*» (Kjølner 2011, s. 5, kursivering i original). Vi kan også knytte det til Knudsen (2017, s. 20), som skriver om performance som en gråson mellom å spille seg selv og ikke, mellom kunst og ikke-kunst. Med performance som tilnærming inngås det med andre ord en kontrakt mellom deltakerne og mellom deltakere og publikum, der det er tillatt å være ærlig/uærlig på samme tid – at man kan *spille og være* – uten at noen eksplisitt vet når det ene eller det andre er tilfellet. En av deltakerne sier at «abstraheringen av følelsen gjør deltakerne mindre sårbare i delingen av personlige erfaringer». Dette kan tyde på at de er i fiksjonen og virkeligheten på samme tid: Som *innhold* er følelsen både en gitt, ekte størrelse, som er personlig, privat og kan berøre deg, og samtidig noe felles eller til og med et helt distansert objekt eller begrep, som dermed kan nytolkes og settes i nye perspektiv. (Se også kap. 2, Steigum & Bruun.)

Stavik-Karlsen (2013) skriver at «performance på sitt beste gir en helt annen energi til nye handlingsutkast ved sin lekne og livsbejaende form, også når alvorstemaer problematiseres» (s. 247). Slik vi tolker det, ligger noe av performancekunstens styrke altså i den lekne formen – som dermed *åpner opp for* å gå det alvorlige i møte. Nettopp på grunn av at man gis muligheten til å overdrive og provosere, gis man samtidig mulighet til å tolke, behandle og forhandle meningsinnholdet i det man overdriver eller provoserer ut fra. I workshopen tolket, formidlet og forhandlet

deltakerne tidvis nære følelser gjennom skaping, samarbeid, improvisasjon og fremføring, og gjennom fiksjonisering og performancekunstneriske trekk oppnådde deltakerne en avstand til disse følelsene, både som innhold og form. Deltakerne benyttet flere virkemiddel enn kun sine instrumenter, eksempelvis scenografi, lys, masker og kostymer, og de søkte flere måter å spille på enn kun innenfor tradisjonelle konvensjoner. Materialet viser at denne avstanden styrker deltakernes mestringsfølelse og trygghet, og det kommer frem at de var fornøyde med resultatet, og satte pris på å vise frem sitt produkt. Vi mener dette mellomrommet tilrettelegger for å kunne forstå følelser, mye på grunn av assosiasjonene til det utprøvende, lekne, overskridende, alternative og provoserende som ligger i performancekunsten.

Allikevel ser vi et tydelig utviklingspotensial i workshopen, og det gjelder ivaretagelsen av den strukturelle dramaturgien (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). De to første leddene har tilsynelatende blitt godt ivare tatt, hvor deltakerne viser tydelig glede og engasjement for både *forberedelsene* (fra følelse som impuls, gjennom utvikling og tolkning av bilde, til samarbeidet om det kunstneriske) og *fremføringen*. Deltakerne opplevde det trygt å skape kunnskap gjennom kunstfaglige tilnærminger. Det siste leddet derimot, *refleksjon*, endte av tidsmessige hensyn opp i at deltakerne kun skulle hankses med og dele sine erfaringer gjennom spørreundersøkelsen. En kan tolke det slik at vi har undervurdert «cool-down»-fasen, som Stavik-Karlsen (2013, s. 246) vektlegger, hvor det ville vært fruktbart å tilrettelegge for at deltakerne fikk dele sine opplevelser, for eksempel i par eller mindre grupper, før vi avsluttet med en felles refleksjonssamtale. Spesielt viktig vil dette være med hensyn til den alvorstunge tematikken, som i noen tilfeller kanskje kan gjøre sterkt inntrykk på deltakerne, hvor det er behov for å bearbeide inntrykkene sammen med andre. Denne fasen kunne slik også muliggjort et enda dypere innblikk i egne og andres følelser, som jo var helt sentralt i workshopen. Dette er et viktig moment vi tar med oss videre, og også oppfordrer andre til å vektlegge i undervisningens dramaturgi.

Workshopens åpne oppgave kan ses i lys av et empowermentsperspektiv der vi ønsket å myndiggjøre deltakerne gjennom innflytelse over fremgangsmåte (Danielsen, 2021; Freire, 1970/2017). Deltakerne

løste oppgaven blant annet ved å improvisere i fellesskap. Improvisasjon handler om å skape her og nå, men ifølge Brean og Skeie (2021) er det allikevel ikke helt tilfeldig hvordan improvisert musikk forløper, da improvisasjon består av prosesser som både er emosjonelle, kognitive og perseptuelle. Følelser er dermed, gjennom Brean og Skeies vektlegging av det emosjonelle, en medskapende faktor i deltakernes oppgaveløsning. På hvilke måter følelser settes i spill, kan knyttes til Patrik Juslins mekanismer som forklarer hvordan følelser og musikk henger sammen (2013). Følelser kan som nevnt være relatert til visuelle billedlige fremstillinger (Juslin, 2013). Dette gjøres helt eksplisitt gjennom den kunstige intelligensens bilder, men også når deltakerne tolker bildene, og formidler følelser gjennom musikk knyttet til bildet. Dette har betydning for hvordan den improviserte musikken fremstår i preg, tempo og klangfarge (Juslin, 2013). Gjennom denne prosessen vil deltakerne også relatere til andres følelser. Disse følelsene kan være uttrykt verbalt, men også gjennom musikalske bidrag vil følelser kommuniseres. De vil smitte mellom deltakerne gjennom at de tolkes underbevisst og speiles (Juslin, 2013; Vist, 2011). Dette kan ses i sammenheng med en dialog i det improviserte samspillet, der det kommuniseres med et kunstrelatert formspråk hvor følelser og sanser er viktige komponenter i musikkens uttrykk (Austriug & Sørensen, 2019). En deltaker sier blant annet: «Jeg ble mer og mer inspirert av de andre, og både å svare tilbake i musikken og å tilby noe mer som de andre i gruppa kunne spille videre / tilbake på.» Deltakerne mener også at de løser utfordringer musikalsk ved å forstå andres følelser, og at det oppstår demokratiske prosesser i samspillet: «Man måtte inngå kompromisser i skapelsesprosessen.» Musikk som formspråk i skapende prosess kan dermed, slik vi ser det i datamaterialet, forstås som å påvirke følelser både til endring, frigjøring, diskusjon og dialog (Juslin & Sloboda, 2010) gjennom en tilnærming til oppgaveløsning som er basert på både individuell og kollektiv visuell forestillingsevne og emosjonell smitte (Juslin, 2013). (Se også om musikk og følelser i kap. 4, Batt-Rawden; kap. 5 Kibirige; kap. 7, Nygård-Pearson.)

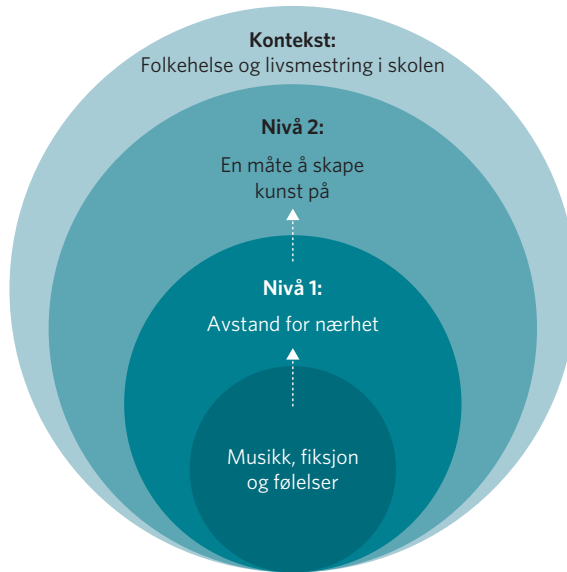
I datamaterialet vårt ser vi at deltakerne opplever å føle seg «sett og anerkjent» når de bidrar i det musikalske samspillet. Anerkjennelse

henger sammen med samhörighet og fellesskap (Ruud, 2013). Deltakerne setter også dette i sammenheng med opplevelsen av å mestre, og «å føle mestring» er hyppig kommentert av deltakerne. De mener den åpne oppgaveformen legger til rette for at alle i gruppa kan delta med den kompetansen de har, og de føler stor frihet til å ta egne valg. Som vi så i presentasjonen av funn tidligere, synes deltakerne det var gøy og trygt å fremføre, og de var fornøyde med responsen på fremføringen. Sæbø (2016) fremhever viktigheten av elevers glede ved å stå på en scene og sier: «Det å framføre er viktig for å stimulere elevenes faglige og personlige selvtillit og troen på at hver og en har noe å bidra med [...]» (s. 169). Dette kan ses i sammenheng med empowerment, der det legges vekt på både omgivelsenes og den enkeltes ressurser (Danielsen, 2021; Freire, 1970/2017).

Gjennom en slik myndiggjørende og åpen oppgave, hvor deltakerne samarbeider om å skape en fremføring og må tolke og forstå både egne og andres følelser, kan vi her ut fra et salutogent perspektiv tenke oss at deltakerne opplever sammenheng, mening i prosessen og forutsigbarhet (Antonovsky, 1987/2004), noe teori knytter til individets helse og livsmestring (Antonovsky, 1987/2004; Danielsen, 2021; Ruud, 2013), (se også kap. 2, Steigum & Bruun).

Avslutning: «Avstand for nærhet» som didaktisk tilnærming til folkehelse og livsmestring i musikkfaget

Vi har utviklet en modell (figur 3) for å illustrere resultatet ut fra studiens problemstilling: «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» Modellen er et forsøk på å vise hvordan prosjektet «*Musikk, fiksjon og følelser*», gjennom «Avstand for nærhet», tilgjengeliggjør en måte å skape kunst på, hvor deltakerne myndiggjøres til kreativt, skapende, utforskende og kritisk å utforske egne og andres følelser innenfor trygge rammer, som vi mener er en tilnærming som kan anvendes i kontekst av folkehelse og livsmestring i skolen:



Forklaring til figur 3. I prosjektet «Musikk, fiksjon og følelser» anvendes det didaktiske prinsippet i nivå 1, Avstand for nærhet, som muliggjør nivå 2, En måte å skape kunst på, som vi mener kan være en relevant tilnærming i konteksten av Folkehelse og livsmestring i skolen.

I senter av figur 3 har vi workshopen. Som vi skrev om i teoridelen søkte vi her å åpne opp et mellomrom mellom det personlige og det kollektive, mellom fiksjon og virkelighet. Dette er nivå 1: «Avstand for nærhet». I planlegging og gjennomføring var det tre eksplisitte grep vi gjorde for å operasjonalisere dette målet: 1) å bruke en kunstig intelligens sin bildetolkning av deltakernes følelser som utgangspunkt, 2) kollektivt å gi bildet egenskaper gjennom «den tomme stols teknikk», og 3) å ikke legge noen føringer for det kunstneriske uttrykket og å oppfordre deltakerne til å bruke de virkemidlene de fant formålstjenlig. Gjennom disse grepene ble deltakerne myndiggjort og engasjert til å skape en performance, hvor det ble mulig å konfrontere både sitt eget og andres følelsesliv innenfor en ramme der det føltes trygt å delta. Med andre ord muliggjorde det nivå 2: En måte å skape kunst på, hvor deltakerne utforsket og forhandlet mulige tolkninger av ulike følelser gjennom musikalsk og teatralisk samspill, improvisasjon og fremføring for et publikum. Vi argumenterer for at en slik tilnærming vil være et fruktbart utgangspunkt for å jobbe videre med forskning og undervisning i konteksten av folkehelse og livsmestring i

musikkfaget, med fokus på utforskning og utvikling av forståelse av eget og andres følelsesliv. Dette som en inngang til å oppøve kommende musikk læreres kompetanse i å styrke arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen (Forskrift om rammeplan for praktiske og estetiske fag 1–13, 2020, § 2), i tråd med beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i LK20, og i tråd med salutogene perspektiv og empowerment-perspektiv på skole og læring.

Referanser

- Aktay, S. (2022). The usability of images generated by artificial intelligence (AI) in education. *International technology and education journal*, 6(2), 51–62. <https://eric.ed.gov/?q=artificial+intelligence+music+education&id=EJ1372162>
- Antonovsky, A. (2004). *Helbredets mysterium* (A. Lev, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Austring, B. D. & Sørensen, M. E. (2019). I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Back, C. & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. utg., s. 148–161). Liber AB.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm AS.
- Crompton, H. & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Pedersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Darnley-Smith, R. & Patey, H. M. (2007). *Musikterapi* (H. M. O. Ridder & L. O. Bonde, Overs.). Dansk psykologisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2003).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*

- for trinn 1–13. FOR-2020-06-04-1134. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Overs.). Penguin Random House. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Haripriya, S. (2020). Memory, ethnography and the method of memory. *Sociological Bulletin*, 69(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/0038022919899018>
- Holmes, W. & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57, 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). Introduction, aims, organization and terminology. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 3–12). Oxford University Press.
- Kjølnær, T. (2011). Teatralitet og performativitet. *Peripeti*, 2011 (sænummer). 11–33.
- Knudsen, K. N. (2017). *#iLive – konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur-i-barnehage-og-skole/id2972254/>
- OpenAI. (2021, 5. januar). DALL-E: Creating images from text. <https://openai.com/research/dall-e>
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røine, E. (1978). *Psykodrama: Terapi gjennom eksperimentelt teater*. Aschehoug & CO.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research – the essential guide to theory and practice*. Routledge.

- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Søndergaard, E. & Reventlow, S. (2018). Tegning som trøst til at nærme os svære og tabubelagte emner i forskningsprojekter med børn. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 15(29). <https://doi.org/10.7146/TFSS.V15I29.111306>
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – gjennomføring og resultat. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis – aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse – musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv (NMH-publikasjoner: 2011:3). *Skriftserie fra Senter for musikk og helse 4*. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172295>
- Ødegaard, A. J. (2012). Gruppeorientert kunst- og uttrykksterapi: Deltakernes opplevde utbytte. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(1), 22–31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-01-04>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale/analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.