



«Estetisk uke» som didaktisk design for lærerstudenters utvikling av profesjonell identitet

Anders Aasgaard Madsen, Anette Lund og Mari-Ann Letnes

SAMMENDRAG

Rapporten *Estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene* viser at estetiske læreprosesser er lite integrert i lærerutdanningen. Vi undersøkte hvordan temauken «Estetisk uke» la til rette for hvordan lærerstudenter i sitt første studieår kan utvikle kompetanse i å integrere estetiske læreprosesser i undervisning, og hvordan studentene opplever at det didaktiske designet har bidratt til deres forståelse av å være lærere. Gjennom tematisk analyse av hundre lærerstudenters refleksjonsskriv, og en analyse av hvordan «Estetisk uke» ble designet, fant vi at temauken bidro til utsikter for en autonom lærerrolle, en normativ forståelse av estetiske læreprosesser som god undervisning i alle fag, og en motvekt til tradisjonell undervisning i grunnskolen.

Nøkkelord: *estetiske læreprosesser; didaktisk design; selvforståelse; profesjonell identitet; lærerutdanning*

Anders Aasgaard Madsen,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge,
e-post: anders.madsen@ntnu.no

Anette Lund,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge,
e-post: anette.lund@ntnu.no

ABSTRACT

“Aesthetic Week” as didactic design for teacher students’ development of professional identity

The report *Aesthetic learning processes in primary teacher education* shows that aesthetic learning processes are poorly integrated in teacher education. We examined how the theme week “Aesthetic Week” facilitated the first-year teacher students’ development of competence in integrating aesthetic learning processes in teaching, and how the students experience that the didactic design has contributed to their understanding of being teachers. Through thematic analysis of 100 teacher students’ reflection letters, and an analysis of how “Aesthetic Week” was designed, we found that the theme week contributed to

Mari-Ann Letnes,
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge,
e-post: mari.ann.letnes@ntnu.no

prospects for an autonomous teaching role, a normative understanding of aesthetic learning processes as good teaching in all subjects, and a counterweight to traditional teaching in primary school.

Keywords: *aesthetic learning processes; didactic design; self-understanding; professional identity; teacher education*

Innledning

Denne studien tar utgangspunkt i et undervisningsdesign rettet mot lærerstudenter i sitt første studieår, der hensikten var å integrere estetiske læreprosesser i undervisningen og påvirke studentenes gryende forståelse av å være lærere. Ifølge rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen skal utdanningen bidra til studentenes profesjonelle utvikling, og det stilles krav om at alle kandidater kan bruke varierte undervisningsmetoder og legge til rette for estetiske læreprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan svare til regjeringens mål om å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i skolen, og bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strategien løfter frem de praktisk-estetiske fagene og fagområdenes muligheter og egenverdi, og fremhever betydningen av estetiske læreprosesser og praktiske arbeidsformer i alle fag. I lærerutdanningen kan estetiske læreprosesser bidra til at studentenes kreativitet stimuleres og at kunnskap gjøres personlig (Brekke & Willbergh, 2017; Gedžune & Gedžune, 2013; Uhrmacher, 2009). Læreprosessenenes tolkningsmuligheter kan fremme autonomi hos studentene, og identitet kan utvikles gjennom utfoldelse i et sosialt miljø og utvidelse av handlingskompetanse (Brekke & Willbergh, 2017; Briseid, 2011). Skolen har et bredt dannelsesmandat, og for at de kommende lærerne skal forstå elevene som helhetlige mennesker, blir det viktig å sammenbinde det estetiske med den moralske og den kognitive dimensjon i undervisningen (Klafki, 2001). Samtidig som rammeplanen gir muligheter for dette viser rapporten *Estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene* at estetiske læreprosesser er lite integrert i lærerutdanningen, og antyder at studentene ikke får trening i å bruke estetiske læreprosesser som metode til opplæring i fag (By et al., 2020).

Dagens utdanningssektor styres av markedstenkningens begreper og logikk (Bergem, 2009; Hargreaves & Goodson, 2006), og et søkelys på resultatstyring svekker de estetiske fagenes plass i den norske skolen (Bamford, 2012). Dette problematiserer også Brekke og Willbergh (2017) når de fremmer en antagelse om at estetisk aktivitet i skolen erstattes av fokus på kompetansemål, PISA-testing og realfag. Ulvik (2013) mener det er betimelig å fremme det estetiske som en supplerende måte å forstå utdanning på. Lærere i grunnskolen mangler kunnskap om estetiske læreprosesser (Sæbø, 2009), og dette må ses i sammenheng med tilsvarende mangel på det estetiske i lærerutdanningen (Bamford, 2012; Smestad, 2014).

Internasjonalt blir det etterlyst mer forskning og kunnskap om arbeidsformer som involverer estetiske læreprosesser fra et pedagogisk perspektiv (UNESCO, 2006), og nasjonalt er det behov for mer empirisk forskning på arbeid med estetiske læreprosesser i lærerutdanningen (Bamford, 2012; Brekke & Willbergh, 2017; Briseid, 2011; Husebye & Karlsen, 2016; Sæbø, 2009). Derfor er det grunnlag for å si at det er behov for kunnskap om hvordan en temauke om estetiske læreprosesser påvirker lærerstudentenes forståelse av å være lærere. I studien vil vi besvare følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan legger «Estetisk uke» til rette for lærerstudenters utvikling av kompetanse i å integrere estetiske læreprosesser i undervisning?
2. Hvordan opplever lærerstudentene at «Estetisk uke» har bidratt til deres forståelse av å være lærere?

I løpet av «Estetisk uke» fikk studentene lære om, planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning med vekt på estetiske læreprosesser med elever fra grunnskolen. Denne artikkelen er et resultat av hvordan «Estetisk uke» ble utviklet som didaktisk design, og at hundre førsteårsstudenter skrev refleksjonsskriv om sitt utbytte av uken, og sine tanker om ukas betydning for sin fremtidige undervisningspraksis.

Teoretiske perspektiver

Vårt grunnleggende kunnskapssyn hviler på en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap, danning og viten. All læring foregår kontekstuel, det vil si at kunnskap konstrueres i samspill med andre i et fysisk og sosialt miljø. I sosiale læringsteorier blir de som lærer sett på som aktive konstruktører av egen kunnskap, og møter med pedagogisk og didaktisk faginnhold, kunst og kulturelle uttrykk initierer personlig meningsskaping og kunnskapskonstruksjon. De sentrale teoretiske perspektivene denne artikkelen behandler, er estetiske læreprosesser, design for læring og lærerstudenters utvikling av profesjonell identitet.

Estetiske læreprosesser

Estetikk er et vidt begrep, men den tradisjonelle oppfattelsen av estetikk knyttes til de områder av filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønn i kunsten og naturen. Begrepet brukes også i hverdagslig tale som en beskrivelse av egen eller andres smak, og om den erkjennelsen man kan oppnå gjennom sanselige aktiviteter. Begrepet stammer fra nylatin *aesthetica*, og betyr 'den kunnskap som kommer gjennom sansene' (Tjønneland, 2021). Det er ofte denne forståelsen som knyttes opp til læringsbegrepet, og omfatter blant annet *estetiske læreprosesser*.

Estetiske læreprosesser er sammensatte prosesser som ikke gir entydige svar og representerer et utvidet kunnskapssyn på læring hvor det sansbare, relasjonelle,

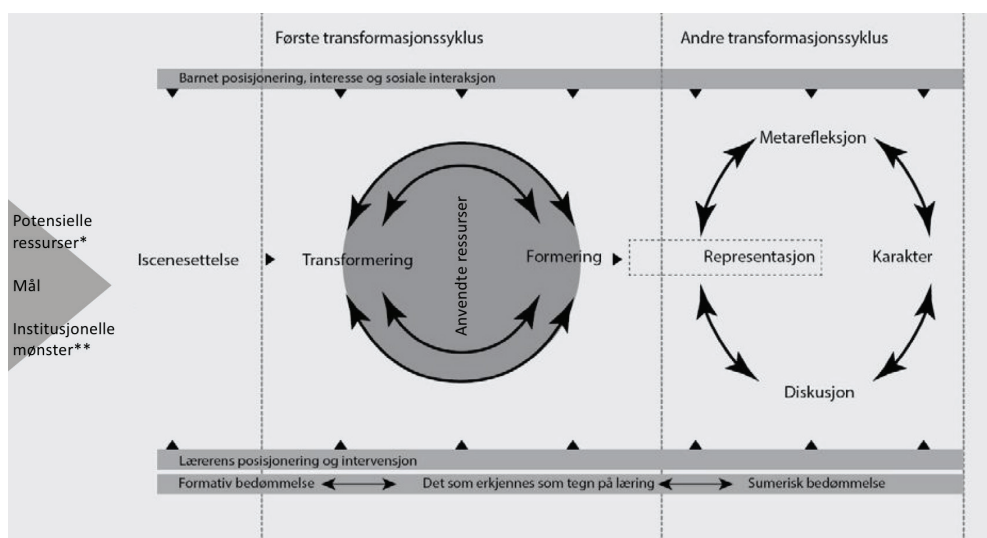
emosjonelle, kognitive og skapende aktiviseres samtidig, noe som bidrar til en sær egen og helhetlig læringsform (Fredriksen, 2013). Estetiske læreprosesser innebærer prosesser der verden sanses og oppleves gjennom didaktisk formskapende aktiviteter som kan deles sanselig og relasjonelt mellom de som deltar i prosessene (Østern, 2017). Med estetiske læreprosesser legger læreren til rette for en utforskende tilnærming med utgangspunkt i spørsmål som åpner for divergent tenkning, kreativ utprøving og en sterk drivkraft til å tenke nytt og kritisk (Østern & Strømme, 2014). Det å sanse og uttrykke seg gjennom å skape og gi uttrykk for læring kroppslig og multimodalt står sentralt i disse prosessene. De estetiske læreprosessenes subjektive tilnærming setter eleven i senter for erfaring og læring, hvor ny erfaring og innsikt oppstår i en opplevelse som fremhever personen som erfarer til fordel for det mer objektive innholdet i erfaringen (Hohr, 2013).

Det å arbeide med estetiske tilnærminger til læring er berikende i alle fag og på tvers av fag (Østern et al., 2019), men i grunnskolen står det estetiske aspektet som elevaktivitet i fare for å bli fortrenget av resultatmål og at elevenes faglige utbytte av undervisningen verdsettes over prosessene de deltar i (Bamford, 2012; Brekke & Willbergh, 2017). Mens progressive læringsformer preget av elevsentrering, elevmedvirkning og tverrfaglighet har dominert i de praktisk-estetiske fagene, har mer tradisjonelle læringsformer dominert i andre undervisningsfag (Haug, 2003, 2004). Ifølge Imsen og Ramberg (2014) har utviklingen i skolen gått i retning av mer tradisjonelle læringsformer preget av formidlingspedagogikk, mindre tverrfaglighet og mindre elevmedvirkning.

Design for læring

Design kan defineres som formgivning, noe som innebærer det å skape og redesigne form. Didaktikk dreier seg om undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Således kan man si at didaktisk design er en formgivning av læringsmuligheter. Da design er nyskaping, noe vi ikke vet utslaget av på forhånd, åpner et didaktisk design opp for mer enn planlegging for undervisning – det fordrer mer oppmerksomhet på prosess og produkt, hvor læringen involverer kropp, kognisjon og følelser satt sammen i en felles i bevegelse.

Selander og Kress (2017) presenterer et multimodalt og designteoretisk perspektiv på læring og hvordan elever kan uttrykke egen orientering og forståelse i en lærings-situasjon gjennom bruk av tegn og ulike modaliteter. I et designteoretisk perspektiv betraktes læring som en multimodal, kommunikativ og tegnskapende aktivitet, hvor fortolkeren er like aktiv som den som står for opplæringen. Med dette utgangspunktet presenterer Selander og Kress (2017) en forståelse av læring gjennom følgende sekvenser: iscenesettelse → tolkning → transformering → ny gestaltning → representasjon → refleksjon. Videre skriver de at læring skjer sekvensielt over tid. Denne forståelsen av læring er sammenfattet og visualisert i modellen «Design av en formell læringssekvens» (figur 1).



Figur 1. Formell læringssekvens, hentet fra Selander og Kress (2017, s. 114)

*Tegnsystemer, medier, (rå)materialer og verktøy

**Normer, rutiner, regler og sanksjoner

Modellen viser hvordan mål, tilgjengelige ressurser og institusjonelle rammer og mønstre fungerer som forutsetning for læring og medvirker til å danne en iscenesettelse av en kommunikativ situasjon. Transformasjonene i første transformasjonssyklus skjer i samspill med anvendte ressurser, påvirket av elevenes posisjonering, interesser og sosiale interaksjon sammen med lærerens posisjonering og intervensjon. Representasjonen er det som formgis og blir et produkt som former den andre transformasjonssyklusen, i samspill med metarefleksjon, tilbakemeldinger, diskusjon og vurdering.

Utgangspunktet for Selander og Kress sitt læringsbegrep ligger i forståelsen av mennesket som sosialt vesen og hvordan vi bruker ulike semiotiske systemer for å skape mening i ulike samhandlingssituasjoner. De sammenfører et didaktisk og et sosialsemiotisk perspektiv, og forstår læring som en tegnskapende aktivitet med et didaktisk design og multimodalitet som et felles analytisk ståsted. Slik er det underforstått at uttrykk for læring kan gjenkjennes eller kommer til syne gjennom flere måter å kommunisere mening på. Med dette oppfattes læring som meningskapende kommunikasjon innenfor rammene av ulike erkjennelseskulturer og institusjonelle avgrensninger (Selander & Kress, 2017, s. 18). Dette perspektivet synliggjør læring som meningskapende prosesser gjennom bruk av lek, fantasi og kreativitet på lik linje med mer systematiske tilnærminger for å utforske verden og utvikle ferdigheter på, og skaper en plattform for læring der elevene selv er kunnskapsprodusenter og drivkraft til egen læring.

Lærerstuderens utvikling av profesjonell identitet

Profesjonell identitet omhandler hvordan lærere forstår seg selv som lærere basert på sin tolkning av en kontinuerlig interaksjon med konteksten de er en del av

(Kelchtermans, 2009). Gjennom lærerstudiet får studentene muligheten til å utvikle identitet når deres synspunkter og meninger aktiviseres gjennom kunnskapsbaserte og reflekterende prosesser der både ytre forhold, ulike meninger, kompetanser, studentenes oppfatninger av seg selv og tanker om yrket spiller inn (Izadinia, 2013; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2004). Ifølge Tangen et al. (2018) opplever lærerstudentene i løpet av sitt første studieår en gryende utvikling av læreridentitet når de blir mer bevisst på hvem de vil være som lærer og hvordan de vil opptre foran elevene. Denne prosessen krever selv kategorisering og identifikasjon når studentene utvikler forståelse for hva de er, hva de ikke er og hvem de ønsker å være (Mikelsone et al., 2014). Ifølge Ivanova og Skara-Mincane (2016) har studentenes egne erfaringer som elever i skolen betydning for hvordan de forstår lærerrollen, og denne forforståelsen bør utfordres i lærerutdanningen. Erfaringer studentene får gjennom å praktisere undervisning med elever, som under «Estetisk uke», kan ha stor påvirkning på studentenes profesjonelle identitet (Ivanova & Skara-Mincane, 2016).

Selvforståelse er nært knyttet til profesjonell identitet, og konstrueres gjennom et samspill mellom læreres *selvbilde*, *selvtillit*, *jobbmotivasjon*, *jobbforståelse* og *fremtidsperspektiver* (Kelchtermans, 2009, s. 261). Selvbilde rommer hvordan den enkelte typifiserer seg selv som lærer basert på egen selvoppfatning, som påvirkes av oppfatninger som speiles tilbake fra for eksempel elever. Som lærer vil en streve etter å utøve profesjonen på måter som harmonerer med hva en oppfatter som god yrkesutøvelse. Gjennom å lykkes med dette vil en oppleve bekreftelse på seg selv som kompetent lærer (Smith et al., 2013). Nært knyttet til denne deskriptive komponenten dreier selvtillit seg om den enkeltes subjektive evaluering av egen kompetanse og verdi som lærer. Tilbakemeldinger fra andre, og spesielt fra elever, spiller en sentral rolle (Kelchtermans, 2009). Selvtillit må forstås i sammenheng med den enkeltes jobbforståelse, som er en individuell normativ forståelse av hvilke oppgaver, hvilket ansvar og hvilke moralske plikter som tillegges god yrkesutøvelse. Hva som kreves for å kunne gi elevene god undervisning rommer således en forståelse av formålet med utdanning, samtidig som det reflekterer hva den enkelte avviser som del av sin jobb (Kelchtermans, 2009). Jobbmotivasjon omhandler den enkeltes drivkraft for å bli og være lærer, og hvorfor noen velger å forlate yrket. Fremtidsperspektivet dreier seg om forventninger til egen fremtid i læreryrket, og danner et grunnlag for den enkeltes handlinger.

Autonomi er et sentralt aspekt ved en profesjonell lærerrolle (Dale, 2001). Det rommer en frihet og et ansvar for å selv fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres, innenfor profesjonens handlingsrom. Allerede i studietiden opplever studenter at læreres autonomi kan utfordres av krav om å stå til ansvar for elevenes målbare resultater (Madsen et al., 2020), noe som antas å styre lærere bort fra estetisk aktivitet i skolen (Brekke & Willbergh, 2017). Autonomi er viktig for utvikling av profesjonell identitet slik det blant annet knyttes til å kritisk vurdere praksis som har etablert seg over tid (Dale, 2001), og i et spenn mellom å oppfatte seg selv som aktør eller brikke vil en svekket autonomi begrense læreres opplevelse av å selv være opprinnelse til det som skjer med seg og deres forventninger om hva de kan gjøre i fremtiden (DeCharms, 1976).

Metodisk tilnærming

I forskningsprosjektet «Estetisk uke» utarbeidet vi som universitetslærere et didaktisk design for å styrke lærerstudenters kompetanse i å integrere estetiske læreprosesser i undervisning. Det didaktiske designet ble gjennomført med 375 studenter i sitt første år ved grunnskolelærerutdanningen 5.–10. og 1.–7. Selve iscenesettingen av «Estetisk uke» fra universitetslærernes side, samt lærerstudentenes læring og opplevelser av å delta i prosjektet, danner undersøkelsesobjektet for dette forskningsprosjektet. Etter gjennomføringen skrev studentene individuelle refleksjonsskriv med søkelys på deres utbytte av uken og tanker om hvordan dette vil få betydning for deres fremtidige arbeid i skolen. Disse tekstene ble samlet inn via utdanningens læringsplattform.

Utvalg

Alle de 375 studentene som deltok på «Estetisk uke», fikk tilbud om å delta i forskningsprosjektet. Det var 197 som samtykket til å delta, og av disse valgte vi tilfeldig ut femti studenter fra utdanningen for 1.–7. trinn og femti fra 5.–10. trinn. I arbeid med det empiriske materialet ble studentene anonymisert. Refleksjonsskrivene har fått koder som ivaretar deres anonymitet og konfidensialitet. Kodene henviser til hvilken utdanning studentene tar, om det er en kvinne eller mann, og nummer i rekken (f.eks. 1-7.k.15).

Innsamlingsstrategier

I dette prosjektet fungerte vi som undervisere og veiledere for studentene. Deltagende observasjon gir førstehåndsinformasjon om det fenomenet som studeres, og gjennom å innta denne rollen i «Estetisk uke» fikk vi mulighet til å observere samhandling og deltageres aktiviteter direkte og i dialog med studentene selv. Denne tilstedeværelsen har gitt oss en virkelighetsnær forståelse for og mulighet til å komme deltageres livsverden i møte. Våre observasjoner av forskningsdeltageres arbeid, samt deres refleksjonsskriv, danner grunnlaget for datamaterialet i dette forskningsprosjektet. Som tilleggsmateriell fungerer også plan for det didaktiske designet, foto fra prosjektdagene og undervisningsmaterieell vi brukte som en del av den genererte empirien.

Analysestrategier

Studien har to forskningsspørsmål. For å undersøke hvordan «Estetisk uke» legger til rette for lærerstudenters utvikling av kompetanse i å integrere estetiske læreprosesser i undervisning gjorde vi en analyse av våre feltnotater og tilleggsmaterieell i lys av modellen til Selander og Kress (2017), design av en formell læringssituasjon. Det vi fant gjennom denne analysen blir presentert i kategorien *å didaktisk designe for studenters inngang til estetisk læring*. For å belyse det andre forskningsspørsmålet,

om hvordan studentene opplever at «Estetisk uke» har bidratt til deres forståelse av å være lærere, gjorde vi en tematisk analyse av de hundre refleksjonsskrivene. Tematisk analyse ble valgt fordi metoden er velegnet 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). I denne studien forstås tema som et begrep som fanger noe vesentlig i datamaterialet relatert til forskningsspørsmålet.

Basert på sekstrinnsmodellen for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) startet vi analyseprosessen i fase 1 med å gjøre oss kjent med refleksjonsskrivene før vi i fase 2 induktivt kodet og sammenstilte tekstutdrag under en lang rekke koder som for eksempel «lære gjennom bruk av sansene», «estetiske læreprosesser er viktig i alle fag» og «utvikle forståelse gjennom dans». På denne måten ble innholdet i refleksjonsskrivene tydeliggjort. I fase 3–5 utviklet vi tema, forbedret dem og ga dem navn. I arbeidet med å identifisere temaer ble noen koder slått sammen, og andre delt opp. I fase 3–5 bevegde vi oss frem og tilbake mellom datamaterialet, analyser og våre konseptuelle standpunkt med mål om å sikre meningsfull sammenheng mellom data innenfor temaer, og samtidig skille temaene fra hverandre (Patton, 1990). For å definere temaene gjorde vi også deduktive tolkninger når teoretiske perspektiver ble anvendt for å belyse og støtte opp om våre induktive tolkninger. Vi utviklet og navnga tre temaer som har til hensikt å belyse hvordan studentene opplever at «Estetisk uke» har bidratt til deres forståelse av å være lærere, og så har vi satt disse i samspill med teori. I fase 6, som er skrivefasen, blir temaene presentert og drøftet som tre av fire kategorier.

Forskningsetikk

Nærhet til feltet er en viktig forutsetning ved kvalitative studier, noe som fordrer en refleksiv holdning hos oss som deltagende forskere for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning. Alle tre forfattere deltok i analysene, og vi har grundig diskutert og vært bevisst vår rolle som undervisere og forskere i samhandling med lærerstudentene, i behandlingen av det empiriske materialet og teoretiske perspektiver. Dette mener vi har bidratt til å skille den vitenskapelige tilnærmingen fra overfladiske påstander eller holdningspåvirkning. Tredjeforfatter var ikke med på gjennomføringen av «Estetisk uke» og har gjennom hele prosessen bidratt med et utenfraperspektiv. Prosjektet er meldt og godkjent av NSD. Studentene ble gitt muntlig og skriftlig informasjon om studien, og gjort kjent med samtlige rettigheter før de aksepterte deltakelse (jf. Kvale & Brinkmann, 2015).

Estetisk uke som ledd i studenters gryende utvikling av profesjonell identitet

Vi presenterer våre funn under fire hovedkategorier, der den første omhandler hvordan «Estetisk uke» ble designet, og besvarer det første forskningsspørsmålet. Den

andre kategorien handler om hvordan studentene opplever arbeid med estetiske læreprosesser som god undervisning i alle fag, den tredje hvordan studentene opplever arbeid med estetiske læreprosesser som motvekt til tradisjonell undervisning, og den fjerde omhandler lærerrollen slik den gjenspeiles i studentenes tanker om bruk av estetiske læreprosesser i fremtidig undervisning. Til sammen viser kategoriene hvordan «Estetisk uke» har bidratt til studentenes gryende forståelse av å være lærere.

Å didaktisk designe for studenters inngang til estetisk læring

«Estetisk uke» utspilte seg i grunnskolelærerstudentenes første semester med mål om å engasjere studentene til å selv definere, planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg med vekt på estetiske læreprosesser rettet mot elever på mellomtrinnet. I det didaktiske designet ble det tilrettelagt for at studentene kunne utvikle praktisk og estetisk kompetanse når de fikk mulighet til å utvikle forståelse av estetiske læreprosesser gjennom sosiale og formskapende aktiviteter som ble rettet mot og utviklet i en praktisk undervisningssituasjon.

«Estetisk uke» åpnet med et seminar hvor studentene ble introdusert for begrepet estetikk, teori om estetiske læreprosesser og eksempler på estetiske tilnærminger i ulike undervisningsfag gjennom et deltagene og multimodalt opplegg. Fysiske formgivningsmaterialer og teknisk utstyr ble gjort tilgjengelig når studentene i grupper på fem skulle utvikle et undervisningsdesign som i slutten av uken skulle gjennomføres med tre ulike elevgrupper på campus. For at temauken skulle gjenspeile muligheter for å jobbe med estetiske læreprosesser i skolens ulike fag, skulle det didaktiske designet studentgruppene utviklet knyttes til deres veilederses faglige tilhørighet. I denne forbindelse samarbeidet universitetslærere fra kunst og håndverk, musikk og kroppsøving med kollegaer fra matematikk, norsk, engelsk, naturfag og pedagogikk om å veilede studentene mot å tilrettelegge for en estetisk tilnærming. I samsvar med Østerns og Strømmes (2014) forståelse av estetiske læreprosesser ble det lagt til rette for divergent tenkning og kreativ utprøving når studentene med bakgrunn i læreplanen fikk operasjonalisere mål for undervisningen, velge ressurser de ville utvikle og gjøre tilgjengelig for elevene, bestemme faglig innhold og arbeidsformer. De ble oppmuntret til å se potensialet i og bruke elevenes egne erfaringer og posisjonering sammen med modaliteter de fikk tilgang på via materialbudsjett, verksteder og romlige kapasiteter både innendørs og utendørs på campus. På denne måten ble det lagt til rette for at studentene fikk utvikle sin forståelse av arbeid med estetiske læreprosesser i en første transformasjonssyklus (Selander & Kress, 2017) når de i utformingen av undervisningsopplegget forberedte fysiske og digitale ressurser, dramaturgiske anslag og ledelse av undervisningen.

Andre og tredje dag ble brukt til undervisningsplanlegging. I formative veiledningssamtaler utfordret og støttet universitetslærerne studentene mot å engasjere seg i multimodal kommunikasjon, anvende performative grep gjennom analoge og digitale presentasjoner, og planlegge for elevenes estetiske læreprosesser, slik det ifølge Fredriksen (2013) involverer bruk av sanser og følelser sammen med det kognitive i

undervisningen. Studentene fikk også presentere og teste ut deler av sine didaktiske design for medstudenter, og delta i formative diskusjoner som også ga rom for transformasjon av egen forståelse og læring. Fjerde og siste dag gjennomførte studentene undervisningsopplegget sitt tre ganger med tre ulike elevgrupper. Slik ble det lagt til rette for at studentene ytterligere kunne utvikle sin forståelse av arbeid med estetiske læreprosesser når de i samspill med hverandre og elevene utforsket og utviklet tilgjengelige ressurser i undervisningen. Undervisningen er her representasjonen som formgis og blir et produkt (Selander & Kress, 2017). Studentene fikk også mulighet til å reflektere over undervisningsopplegget sitt mellom de tre gjennomføringene, og de fleste valgte å gjøre justeringer fra gang til gang. I undervisningen ble tegn på studentenes praktiske og estetiske kompetanse gjort synlig gjennom måter de kommuniserte mening på (Selander & Kress, 2017). Representasjonene omhandlet blant annet temaer som mobbing, vennskap og rasisme dramatisert gjennom dans, rollespill og sang, noen demonstrerte tesselering som utgangspunkt for tredimensjonale skulpturinstallasjoner, andre satte ornamentikk og geometri i naturen i sammenheng med propaganda, eller aktiverte elevene i samfunnsmessige spørsmål sett gjennom makrolinser og fotografi. Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget tre ganger ble det tilrettelagt for at studentene i en andre transformasjonssyklus (Selander & Kress, 2017) fikk diskutere sine representasjoner med hverandre og universitetslærer, og i løpet av de neste dagene skrev de sine individuelle metarefleksjoner om læringsutbytte av temauken. Refleksjonsskrivene ga oss innsyn i hvordan studentene opplever at «Estetisk uke» har bidratt til deres gryende forståelse av å være lærere. Funn fra analysen av tekstene blir presentert og drøftet under de tre resterende kategoriene.

En normativ forståelse av arbeid med estetiske læreprosesser som god undervisning i alle fag

Lærerstudentenes utbytte av «Estetisk uke» og tanker om fremtidig undervisning viser en nyervervet normativ forståelse av arbeid med estetiske læreprosesser som god undervisning i alle fag. Datamaterialet er rikt på sitater om at «estetiske læreprosesser burde være en viktig del av elevenes skolehverdag» (5-10.m.40), og «jeg har skjont at estetikk er veldig viktig innen alle fag, selv for matte» (5-10.k.5). De mener det er viktig å tilrettelegge for «et samspill med elevenes kognitive læringsforståelse og deres sanser, følelser og aktive handlinger» (1-7.k.17) og bruke kunstfaglige modaliteter i «alle de ulike fagene i form av for eksempel bilde og kunst, sang og musikk, film og drama» (5-10.k.14). Dette forstår vi som at «Estetisk uke» har bidratt til studentenes gryende selvforståelse når det gjelder deres individuelle normative forståelse av hvilke oppgaver og plikter som tillegges god yrkesutøvelse, altså deres jobbforståelse (Kelchtermans, 2009). I studentenes tekster ser vi at det å få praktisk prøve ut undervisningsopplegg med vekt på estetiske læreprosesser i samspill med elevene var en viktig kilde til denne forståelsen. Gjennom å forme undervisningen i interaksjon med elevene fikk studentene mulighet til å utvikle situert mening med læreprosessene.

I denne transformasjonsprosessen (Selander & Kress, 2017) ble studentene oppmerksomme på hvordan elevene kan utvikle en mer personlig forståelse av et faglig innhold når både kropp, sanser, tanker og følelser involveres i det som ifølge Fredriksen (2013) skaper helhetlig læring. Samtidig ble studentenes kunnskap, representert ved didaktiske valg som la til rette for elevenes læring, sett og anerkjent i undervisningssituasjonen. Følgende sitat er et eksempel på dette.

Det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige. Det er en annen måte å lære på der man ikke bare får servert fagstoff, men heller får opplevelser eller jobbet fysisk med det. Mange får kanskje ett nærmere forhold til fagstoffet da. Et eksempel fra den estetiske uka er da vi dramatiserte [...] fikk elevene et nærmere forhold til de karakterene de spilte enn de kanskje hadde fått hvis de bare hadde lest fortellingen. (5-10.k.42)

Studentene opplever også at elevene kommuniserte engasjement, glede og kreative løsninger i læringsaktivitetene de deltok i, og en rekke sitater viser at elevene «kom med tilbakemeldinger til oss at de hadde lært masse» (1-7.k.6), de var «veldig aktive og engasjerte», og studentene oppgir at de vil «definitivt bruke estetikk i skolen på grunnlag av dette» (1-7.k.17). Dette forstår vi som at tegn på læring som elevene artikulerte gjennom aktivitet og tilbakemeldinger utgjorde et speil av vesentlig betydning for studentenes opplevelse av hvilken betydning estetiske læreprosesser har for elevenes læring, og opplevelsen av kompetanse i å legge til rette for disse i undervisningssammenheng. Det å oppleve mestring gjennom å praktisere undervisning kan ha stor påvirkning på studentenes konstruksjon av identitet (Ivanova & Skara-Mincane, 2016), og det å få speilet tilbake en positiv oppfatning fra elevene på utførelsen av oppgaver de har innlemmet i sin jobbforståelse kan følgelig styrke studentenes evaluering av egen kompetanse (selvtillit) og motivasjon for å arbeide med estetiske læreprosesser i fremtidig undervisning (Kelchtermans, 2009; Nias, 1985). Det at studentene fikk gjennomføre undervisningen sin tre ganger ga dem mulighet til å utforske og utvikle ressurser som tekst og drama i samspill med elevene, og slik forme sine representasjoner når de fikk «lære fra gang til gang og eventuelt tilpasse undervisningen til neste gjennomføring» (5-10.m.8) og «improvisere underveis for at elevene skal få mest utbytte av opplegget» (1-7.k.8). Dette kan følgelig ha styrket mulighetene for å oppleve mestring i undervisningssituasjonen.

Arbeid med estetiske læreprosesser som motvekt til tradisjonell undervisning

Som et utbytte av «Estetisk uke» formidler studentene en oppfatning av arbeid med estetiske læreprosesser som motvekt til en ofte lærersentrert og lite engasjerende undervisning preget av individuell og ensidig kognitiv aktivitet i grunnskolen. Eksempelvis oppgis det at «fag som matte og naturfag ofte blir veldig teknisk og faglig» (5-10.k.2), men at «estetikken er en del av matematikken på en måte jeg ikke har tenkt over tidligere» (5-10.k.14). De mener at arbeid med estetiske læreprosesser kan

bidra til å «fremme læring på en mer utradisjonell metode enn det jeg selv hadde på barne- og ungdomsskolen» (5-10.k.32) når elevene får «være med på ting de vanligvis ikke driver med i undervisningen [...] lage dans eller eventyr, i stedet for å bare lese om det» (1-7.k.24), og «sanse eller oppleve det de skal lære, istedenfor å kun sitte og pugge det» (5-10.m.41). Det er gjennomgående i datamaterialet at tilrettelegging for estetiske læreprosesser sammenlignes med og favoriseres over det som fremstilles som en forforståelse av undervisning i grunnskolen som ofte dominert av tradisjonelle læringsformer. Studentene knytter denne forforståelsen til egne erfaringer som elever i skolen, og dette kan sees i sammenheng med hvordan utviklingen i skolen ifølge Imsen og Ramberg (2014) har gått i retning av mer tradisjonelle former for læring. Som Ivanova og Skara-Mincane (2016) anbefaler ble studentenes forforståelse utfordret, og de fleste peker på nye muligheter de har blitt oppmerksomme på når det gjelder undervisning i enkeltfag som norsk, naturfag og matematikk. Samtidig knytter de den tradisjonelle undervisningens lærerstyrte, individuelle og kognitive aktiviteter til et mer generelt fokus på målbare størrelser i skolen. De uttrykker en kritisk holdning til dette, og ser arbeid med estetiske læreprosesser som et mulig motsvar. For eksempel oppgir de at det er «et problem at skolen for elevene handler om hukommelse og ikke læring [...] estetikk i skolen kan være med på å endre dette» (5-10.k.22), og at «det er viktig å ikke bare ha fag man kan måle fremgang, men også læringsprosesser der eleven får mulighet til å kjenne mer på egne følelser og meninger, samtidig som man lærer» (1-7.k.5). På denne måten tegner studentenes forståelse av estetiske læreprosesser en motvekt til tradisjonell undervisning når de ser de progressive læringsformene som et alternativ for å bane vei for elevenes sanselege opplevelser, følelser, meninger og formskapende aktiviteter i undervisningen. Det at studentene gjennom «Estetisk uke» fikk utfordret forforståelsens begrensinger når det gjelder læringsformer i grunnskolen, anser vi som en viktig transformasjon i prosessen med å utvikle læreridentitet. «Estetisk uke» har bidratt til studentenes gryende forståelse for både hvem de ønsker å være, og hva de ikke er og dermed avviser som del av sin jobb. En slik selv kategoriseringen og identifikasjonen er vesentlig i prosessen med å utvikle læreridentitet (Kelchtermans, 2009; Mikelsone et al., 2014).

Studentenes forforståelse av undervisning i grunnskolen som ofte tradisjonell uttrykker hvordan de gikk inn i og posisjonerte seg i «Estetisk uke». Gjennom å forme undervisning sammen med elevene utviklet de en forståelse av estetiske læreprosesser som motvekt til tradisjonell undervisning. Med bakgrunn i dette anser vi studentenes mulighet til å utviklet et undervisningsopplegg tilknyttet undervisningsfag hvor mer tradisjonelle læringsformer ofte kan dominere over de estetiske, og det at studentene ble gjort kjent med og fikk selv utvikle ressurser de brukte til å gestalte sin egen forståelse av hvordan arbeide med estetiske læreprosesser, som styrker ved hvordan den kommunikative settingen i vårt didaktiske design ble iscenesatt. Under neste kategori synliggjøres «hvem» studentene ønsker å være, slik det blir reflektert i deres tanker om hvilken betydning «Estetisk uke» vil ha for deres fremtidige arbeid i skolen.

Utsikter for en autonom lærerrolle

Studentene formidler at de vil fokusere på estetiske læreprosesser i sin fremtidige undervisningspraksis. Ifølge Kelchtermans (2009) vil forventningene i et slikt fremtidsperspektiv påvirke studentenes selvforståelse, og danne et grunnlag for deres handlinger. Våre studenter er opptatt av noen praktiske implikasjoner knyttet til kreativitet og fleksibilitet, som i deres metarefleksjoner uttrykker forventninger om å være autonome i arbeidet med å tilrettelegge for estetiske læreprosesser. Som vi så under forrige kategori er studentene opptatt av at de vil bryte med det de oppfatter som utbredt bruk av tradisjonelle læringsformer i grunnskolen, og «tenke mer kreativt» (1-7.k.11) for å tilrettelegge for estetiske læreprosesser i undervisningen. Her er de opptatt av å se muligheter for å integrere kunstfaglige læringsverktøy i alle undervisningsfag, og ha en fleksibilitet til å kunne løsrive seg fra lærebøker i fagene de skal undervise i. Eksempelvis formidler studentene at de vil «ikke bare følge en lærebok, men bruke musikk, drama, kunst osv. for å få en bredere og annerledes opplevelse av fagstoff» (5-10.k.42). Dette viser at studentene ser muligheter for å kritisk vurdere det de oppfatter som etablerte praksiser i skolen og ta selvstendige valg, noe som ifølge Dale (2001) er sentrale aspekter ved en autonom lærerrolle.

Studentene formidler også at estetiske læreprosesser involverer elevaktivitet som ikke fullt ut kan styres av læreren. For at elevene skal få undersøke og utvikle sine egne meninger er flere av studentene opptatt av å kunne forholde seg fleksibel til hva som er målet med ulike aktiviteter, og hvilken form og retning elevaktiviteten i undervisningen tar. I sitatet under ser vi et eksempel på dette der studentene uttrykker en vilje til å være spontane når de sammen med elevene vil jobbe med ekspressive mål der hverken utgangspunktet eller svaret er gitt.

I skolen ville jeg ha jobbet med mål som kan endres underveis, da jeg ser viktigheten av at usikkerheten får en plass i undervisningen [...] fordi det ikke alltid er sånn at det vil være et bestemt og gitt svar på problemstillinger vi støter på gjennom livet, men at det er mange veier til Rom. Det er derfor viktig at jeg som lærer mestrer improvisering, og prøver å legge til rette for at alle elevene skal få muligheten til å føle og få innsikt følelsesmessige opplevelser gjennom former som for eksempel dans, tekster, leker, bilder og lignende. (1-7.k.8)

Vi forstår studentenes utsikter for en autonom lærerrolle som forventninger om å være aktører (DeCharms, 1976) når de vil integrere estetiske læreprosesser i fremtidig undervisningspraksis. Dette må ses i sammenheng med hvordan de to foregående kategoriene viser at selvstendige valg i arbeid med estetiske læreprosesser oppleves som del av deres jobbforståelse (Dale, 2001; Kelchtermans, 2009), og det at studentene lyktes med å gjennomføre undervisning de forstår som normativt god yrkesutøvelse bekrefter en kompetanse som lærere og vil følgelig bidra til motivasjon og tanker om å praktisere i henhold til den aktuelle jobbforståelsen også i fremtiden (Kelchtermans, 2009; Smith et al., 2013).

Funnene viser at «Estetisk uke» som didaktisk design har bidratt til at studentene har utviklet en forståelse for betydningen av estetiske læreprosesser for elevenes læring, og de har utviklet en praktisk kompetanse som de ønsker og forventer å bruke i sitt fremtidige lærerarbeid. Samtidig vet vi at disse studentene befinner seg på et tidlig stadium i kvalifiseringen mot å bli lærere. Etter hvert som studentene blir kjent med flere strategier for undervisning kan oppmerksomheten de nå retter mot estetiske læreprosesser bli fordelt på flere tilnærminger til læring. Skolen er ofte organisert inn i læringsformer som gir lite tid og rom for en praksis med fokus på det helhetlige mennesket (Fredriksen, 2013), og i praksisfeltet kan det være utfordrende for ferske studenter å være oppmerksomme på elevenes læringsprosjekter når de ofte har nok med å takle øyeblikket og det faglige (Chong et al., 2011; Fuller & Brown, 1975). Således kan betydningen av å arbeide med estetiske læreprosesser både suppleres og utfordres gjennom studietiden og etter hvert i yrkesutøvelsen når studentenes selvforståelse stadig skapes og omskapes i det Kelchtermans (2009) beskriver som en aktiv prosess. «Estetisk uke» bidro til å sette søkelys på estetiske læreprosesser, men studentene påpeker at «selv om jeg har lært masse, så føler jeg meg ikke utlært» (5-10.k.22). Derfor må lærerstudentene også videre i lærerstudiet få jobbe med estetiske læreprosesser og støttes i sine læringsprosjekter mot å bli autonome lærere med mål om å drive undervisning som i tråd med skolens brede dannelsingsmandat bidrar til at elevene kan fremtre som helhetlige mennesker.

Didaktiske implikasjoner

Denne studien bidrar med etterlyst kunnskap om arbeid med estetiske læreprosesser i lærerutdanningen (f.eks. Bamford, 2012; UNESCO, 2006) når den viser hvordan en temauke om estetiske læreprosesser kan påvirke førsteårsstudentenes gryende forståelse av å være lærere. Vi argumenterer for at lærerstudenter allerede i sitt første studieår må få prøve ut og utforske undervisning med fokus på estetiske læreprosesser i samspill med elever fra grunnskolen. Dette kan påvirke de kommende lærernes gryende selvforståelse av å være lærere når de blir oppmerksomme på at estetiske tilnærminger bidrar til helhetlig læring hos elevene, og de ser muligheter for og opplever at det er viktig å tilrettelegge for estetiske læreprosesser i alle fag. Studentene gikk inn i «Estetisk uke» med en forforståelse av undervisning i grunnskolen som ofte tradisjonell, med vekt på individuell kognitiv aktivitet og målbare størrelser. Denne forforståelsen kan utfordres når studentene gjennom å utforske estetiske læreprosesser i undervisning kan forstå læreprosessene som motvekt til den tradisjonelle undervisningen, og en mulighet for å bane vei for elevenes sanselige opplevelser, følelser, meninger og formskapende aktiviteter i undervisningen. Således bidrar vår studie til å fremme en måte å forstå utdanning på som kan supplere dagens søkelys på resultatstyring og testing (Bamford, 2012), noe som ifølge Ulvik (2013) er betimelig. I studien viser vi hvordan et didaktisk design kan bidra til at lærerstudenter utvikler kompetanse i å integrere estetiske læreprosesser i undervisning, og forventninger om

å være autonome når de i fremtidig undervisningspraksis vil tenke kreativt, kritisk og handle fleksibelt for å legge til rette for dette. Studien bidrar med kunnskap om et eksempel på hvordan det i lærerutdanningen kan arbeides for å imøtekomme et manglende fokus på estetiske læreprosesser (Bamford, 2012; By et al., 2020), og følgelig kunne bidra til å imøtekomme etterspørselen av kunnskap om det estetiske hos lærere i grunnskolen (Sæbø, 2009). Studien representerer også et eksempel på hvordan utdanningen kan møte rammeplanens mål om at studentene skal kunne legge til rette for estetiske læreprosesser, og strategiplanens mål om å styrke den praktiske og estetiske kompetansen og profesjonsfellesskapet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2019).

Studien vår viser at en praktisk utprøvende og undersøkende tilnærming er av betydning for hvordan arbeid med estetiske læreprosesser bidrar til studentenes gryende selvforståelse av å være lærere. Med bakgrunn i dette, og som en fortsettelse på studentenes arbeid under «Estetisk uke», mener vi at et godt samarbeid mellom undervisningen på campus og praksisopplæringen vil være betydningsfullt for studentenes utvikling av kompetanse i å integre estetiske læreprosesser i undervisning. Samtidig som arbeid med estetiske læreprosesser hører til i det pedagogiske og fagdidaktiske innholdet i undervisningen på campus, vil en faglig samkjørt støtte på tvers av de to læringsarenaene kunne bidra til at arbeid med estetiske læreprosesser kan inngå i en meningsfull sammenheng i studentenes læringsprosjekter gjennom hele lærerstudiet, med følgende konsekvenser for deres utvikling av profesjonell identitet og undervisningspraksis.

Referanser

- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Bergem, T. (2009). Hvorfor vakler skolen? I T. Bergem & S. Helgesen (Red.), *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Høyskoleforlaget.
- 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>
- Briseid, L. G. (2011). Fra teori til praksis – med Levende Historie. Erfaringer fra et tverrfaglig prosjekt som kobler sammen fag og praktisk-estetiske virkemidler i lærerstudenters øvingspraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(3), 198–214. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-03-04>
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>

- Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing student teachers' professional identities – an exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67–82). Gyldendal Norsk Forlag.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (Red.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national Society for the Study of Education* (s. 25–52). University of Chicago Press.
- Gedžune, G. & Gedžune, I. (2013). Pre-service teachers' aesthetic learning about inclusion and exclusion. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 72–95.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Noregs forskningsråd.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstepagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Husebye, B. & Karlsen, K. (2016). «Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag. *Nordic Journal of Dance*, 7(1), 28–41. <https://doi.org/10.2478/njd-2016-0004>
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4).
- Ivanova, I. & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Klim.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in the teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. og Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 6, s. 119–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch6>
- Mikelsone, I., Odina, I. & Grigule, L. (2014). Conceptualizing the understanding of professional identity in teacher's career. *European Scientific Journal*, 1, 238–249.
- Nias, J. (2002). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. I D. S. J. Ball & I. F. Goodson (Red.), *Teachers' lives and careers* (s. 105–119). Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Sage.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande – et multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring – en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243231>
- 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/ntpk.v4.892>
- Tjønneland, E. (2021, 30. november). Estetikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/estetikk>
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39, 613–636.
- 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
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagaard, J., Østern, A-L. & Selander, S. (2019). *Dybdelæring*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (2014). Sanselig didaktisk design. I T. P. Østern & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (s. 9–26). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.