

Bøen-Olsen, E. & Frers, L. (2026). Det sitter for livet: Kompleksitet, erfaring og det rhizomatiske i estetiske læreprosesser. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 151–176). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850507>

Kapittel 7

Det sitter for livet

Kompleksitet, erfaring og det rhizomatiske i estetiske læreprosesser

Elin Bøen-Olsen og Lars Frers

Sammendrag: Bokkapittelet utforsker fagansattes perspektiver på estetiske læreprosesser som begrep og fenomen. Empirien er hentet gjennom 17 intervjuer med ansatte ved ti norske universiteter og høyskoler. Med teoretisk forankring i Deweys erfaringsbegrep og i relasjon til Deleuze og Guattaris rhizom-metafor analyseres materialet gjennom en abduktiv tilnærming. Vi går særlig i dybden på erfaringens rolle i estetiske læreprosesser, og løfter frem et helhetlig perspektiv på selve læreprosessen som dynamisk, ikke-lineær og sammenvevd – som rhizomatisk.

Nøkkelord: Estetiske læreprosesser, rhizomatisk læring, abduktiv analyse, lærerutdanning, erfaring

Abstract: This book chapter explores how aesthetic learning processes are understood both as a concept and as a phenomenon in Norwegian teacher education. The empirical material is based on interviews with 17 academic educators across ten higher education institutions. Grounded in Dewey's concept of experience and employing Deleuze and Guattari's rhizome metaphor, the material is analysed using an abductive approach. The chapter delves particularly into the role of experience in aesthetic learning processes and highlights a holistic perspective on the learning process itself as dynamic, non-linear, and interwoven – as rhizomatic.

Keywords: Aesthetic learning processes, rhizomatic learning, abductive analysis, teacher education, experience

Introduksjon

... altså det er kunnskaping der og da ... når det funker. Da er det kjempespennende. Altså, da er det veldig gøy. Da blir det en, en veldig oppglødd ... Man får òg denne kroppslige erfaringen der, da hjernen er en del av kroppen vår. Sånn at der sitter, erfaringen sitter i kroppen. Og noen ganger så får en, en estetisk opplevelse som gjør at det sitter for livet. (Berit¹)

Berits engasjement for estetiske læreprosesser er tydelig i dette sitatet. Hun beskriver opplevelsen av å være lærer når erfaringer virkelig setter spor og sitter for livet. Sitatet er hentet fra en intervjustudie med lærerutdannere². I dette kapitlet utforsker vi deres perspektiver på estetiske læreprosesser og forståelsen av selve læreprosessen i estetiske læreprosesser.

De fagansatte, våre samtalepartnere³, arbeider med estetiske læreprosesser i utdanningssammenheng, samtidig som de forsker på og utvikler fagfeltet. Innsikten deres i feltet, refleksjonene deres om begrepet og fenomenet, og erfaringen deres med estetiske læreprosesser som arbeidsmåte gir både bredde og dybde. Som lærerutdannere har de også direkte påvirkning på hvordan kommende lærere håndterer estetiske læreprosesser i skole og barnehage. De påvirker estetiske læreprosessers didaktikk på flere nivåer: fra å utvikle fagfeltet – både praktisk og teoretisk – gjennom undervisning og forskning, til å være rollemodeller og veivisere for de kommende lærerne, som igjen skal videreføre arbeidet. Gjennom intervjuene får vi innsikt i samtalepartnernes forståelse av kompleksiteten i estetiske læreprosesser og i deres ønske om å bidra til å gi studenter erfaringer eller opplevelser «som sitter for livet» (Berit).

1 Vi bruker pseudonymer for å anonymisere deltakerne i denne studien.

2 Lærerutdanning og lærerutdanner forstås i denne sammenheng bredt og inkluderer blant annet grunnskolelærerutdanning (GLU), barnehagelærerutdanning (BLU), praktisk pedagogisk utdanning (PPU), lærerutdanning i praktiske og estetiske fag (LUPE) og andre relevante utdanninger, for eksempel pedagogikkutdanning, spesialpedagogikk og ulike videreutdanninger.

3 For å anerkjenne egenverdien i deres perspektiv velger vi å omtale dem som intervjupartnere eller samtalepartnere, heller enn informanter.

I kapitlet undersøker vi erfaringens betydning med utgangspunkt i både intervjupartners beskrivelser, teori om estetiske læreprosesser og erfaringsbegrepet, slik dette er forankret i Deweys teorier. I forlengelsen av erfaringens betydning møter vi også en beskrivelse av læreprosessen i estetiske læreprosesser som rhizomatisk. Dette fanget vår interesse og har vært sentralt i analyse- og skriveprosessen for dette kapitlet. Hvordan rhizomet tar nye og uforutsette veier, men likevel representerer en helhet, gjenspeiles særlig i hvordan vi kan forstå selve læreprosessen i estetiske læreprosesser. Rhizom-metaforen finner vi teoretisk støtte for i Deleuze og Guattaris filosofi, og den skaper rom for utforskning og sammenkobling av kapitlets ulike elementer. Metodisk handler dette om en abduktiv tilnærming, der overraskende og andre funn som vekker nysgjerrighet, følges videre gjennom både analyse av datamaterialet og bruk av teoretiske perspektiver som forklarer, utfordrer og utvider forståelsen av begrepet og fenomenet. Som verktøy i analysen bruker vi en rytme av bevegelse og pause, inspirert av Deweys erfaringsteori. Dette bruker vi aktivt også som skrivestil i dette kapitlet. Målet vårt er å bidra til videreutvikling av pedagogiske perspektiver for å utvide den faglige forankringen i didaktisk praksis.

Til tross for at forskningsprosessen i denne studien beveger seg hyppig mellom datamaterialet og teoretiske perspektiver, vil vi av hensyn til lesbarheten først presentere de teoretiske perspektivene samlet. Deretter beskriver vi vår metodiske tilnærming, før vi presenterer analysen og avslutningen. Diskusjonen løper gjennom både analysen og avslutningen.

Undervisningens estetiske dimensjon og estetiske læreprosesser som arbeidsmåte i lærerutdanningene

Estetiske læreprosesser har sitt utgangspunkt i undervisning i de estetiske fagene (Johannesen mfl., 2023; Hohr, 1996) og har de siste 30 årene vokst frem som eget fag- og forskningsfelt (Selander & Lindstrand, 2009; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Illeris, 2023). Estetiske læreprosesser som arbeidsmåte gir en flerfaglig tilnærming til læreprosesser (Bjørkvold mfl., 2024), som gir mulighet til å engasjere seg i estetiske arbeidsformer og materialer, og til å skape en forståelse av kompleksiteten i verden rundt oss gjennom å utforske ulike perspektiver (Eisner, 2002). Gjennom estetiske læreprosesser som arbeidsmåte, med sine særegne kvaliteter (Krosshus, 2023; Waterhouse, 2021), gis studentene et grunnlag for danning og en mer helhetlig læreprosess (Austring

& Sørensen, 2006; Hohr, 1996). Dette tilfører utdanningene noe vi ikke kan få på andre måter (Austring & Sørensen, 2006; Waterhouse, 2011; Hohr, 1996).

All undervisning har en estetisk dimensjon, en grunnleggende estetisk kvalitet (Alterhaug, 2023). Den estetiske dimensjonen forklarer Thavenius (2005, s. 20) med at læreprosessen alltid er knyttet til et innhold, og at dette innholdet igjen er knyttet til et formspråk, eller en form. Det estetiske handler om det som *berører*, men hva dette er, kan ses fra ulike perspektiver (Qvarsell, 2012, s. 63). I estetiske læreprosesser gjør studentene erfaringer (Johannesen mfl., 2023; Hohr, 1996) gjennom aktiv deltakelse i sammensatte prosesser (Waterhouse, 2011; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Selander & Lindstrand, 2009). Fra et pedagogisk perspektiv er det sentralt å se estetiske læreprosesser som en motvekt til standardisering og ensretting av undervisning (Brekke & Willbergh, 2017, s. 12). Dette handler først og fremst om at studentene får erfaringer med (ulike) estetiske formspråk, at de får erfaring med selv å skape noe, og at lærere skaper engasjement og åpner opp for spørsmål som kanskje ikke har et konkret svar (Møller-Skau, 2023). Som undervisningsform gir dette muligheter for erfaringer av en egen kvalitet, men det er også viktig å se at det kan oppleves som både krevende og utfordrende for studentene (Møller-Skau, 2023; Ulvik & Halvorsen, 2024).

I neste avsnitt vil vi, ved hjelp av Deweys perspektiv, gå inn i erfaringene. Det sentrale er kvaliteten på erfaringen, og hvordan erfaringen utvikler og forandrer seg (Dewey, 2008b, s. 41).

Erfaringer og en erfaring

Fra Deweys perspektiv er det et skille mellom erfaringer som mer løsrevne og *en* erfaring, som beskriver en fullendt erfaring. Det er et sentralt poeng at erfaringer ikke er statiske; de endres og utvikles gjennom det Dewey kaller bevegelser (Dewey, 1934/2008). At studentene skal kunne ha *en* erfaring, innebærer at de engasjerer seg og skaper sin egen helhet ved å etablere en relasjon mellom det de gjør og det de gjennomgår. *En* erfaring er endrende og bidrar til å redefinere hvordan vi møter nye erfaringer. Dette perspektivet tilsier også at noen studenter i undervisningssammenheng kan ha *en* erfaring – sammenhengende og endrende – mens andre har erfaringer som er mer løsrevne. Dette henger sammen med hvilke forbindelseslinjer studenten lager.

Erfaringer begrenses både av forstyrrelser og av at det ikke er tid til at de fullføres. Konsekvensen kan være overfladiske erfaringer. Det pedagogiske, og dermed det didaktiske, spørsmålet er om vi legger nok vekt på prosessen, hvordan den forløper, og hvordan den selv blir en del av erfaringen. Dewey er tydelig på at den verden han skriver om i 1934, er for travel og utålmodig til å legge vekt på prosessen, og at de valgene som tas, er mer ubevisste enn bevisste (Dewey, 1934/2008, s. 204). Ser vi fra 1934 og til dags dato, fremstår ikke verden som mindre travel, heller tvert imot (Rosa, 2005/2013). Som en følge av dette kan vi si at mulighetene for å gjøre erfaringer som kan betegnes som *en* erfaring, er betydelig redusert. Slik vi forstår Dewey, har det estetiske i erfaringene det vi kan kalle en sammenbindende kvalitet og kraft (Dewey, 1934/2008, s. 199–200). Dette innebærer også å sette ord på hvordan det vi gjør, og det vi gjennomgår, henger sammen; det skal være en sammenhengende bevegelse. Deweys betegnelse på fullendt erfaring favner altså bevegelsene, men holder også fast på pauser og hvilesteder som er med på å definere og binde sammen selve bevegelsen (Dewey, 1934/2008, s. 197).

I pedagogisk sammenheng legges det vekt på at ting må modnes, og at det tar tid å utvikle forståelse og ulike perspektiver. Måten studenten binder erfaringen sammen på, gjør at det blir til *en* erfaring, og tidsaspektet blir en del av prosessen. Ut fra Deweys perspektiv kan vi betegne dette som en pause i bevegelsen. Vi ser det som en pause dersom studentene ikke skaper forbindelser mellom det de gjør, det de opplever, og hva det gjør med dem i selve undervisningen, men først etablerer denne relasjonen på et senere tidspunkt. En forståelse for relasjonen mellom det som ble gjort, og det studenten har gjennomgått, inntre i denne pausen. Det skjer en endring.

Denne endringen er læring forstått som en eksistensiell og relasjonell prosess: det å være i verden og å samhandle i den. Læring handler om relasjonelle perspektiver på hvordan vi som individer kontinuerlig formes og trer frem i møte med verden og andre (Dewey, 1934/2008, s. 211–212; Fink, 2008). I undervisning der vi ønsker å legge til rette for erfaringer gjennom estetiske læreprosesser, må læreren bidra til å «bygge opp en opplevelse som er persepsjonsmessig sammenhengende, mens den samtidig utvikler seg gjennom bevegelse og forandring» (Dewey, 1934/2008, s. 208).

Å lære i et rhizomatisk perspektiv

Vi retter i dette kapitlet fokuset mot hvordan læringsrelasjonen (eller sammenkoblingene) er i kontinuerlig endring, kan ta uventede retninger og danne nye sammenkoblinger. Dette utelukker ikke måloppnåelse, men innebærer en annen forståelse av hvordan læring skjer – som en åpen, relasjonell og kontinuerlig prosess. Vi tilnærmer oss en forståelse av læring med inspirasjon fra Deleuze og Guattaris rhizommetafor. Den ble introdusert i filosofien på 80-tallet og handler om ikke-hierarkiske organiseringsmønstre (Massumi, 2013, s. xii), uten en begynnelse eller en slutt (Deleuze & Guattari, 1983/2013, s. 26). I stedet for en lineær fremstilling med begynnelse og slutt ser vi heller på koblingspunkter som et startpunkt. Koblingspunktene er dynamiske og kontinuerlig sammenhengende, men det kan stadig oppstå nye veier og koblingspunkter. På denne måten dannes en helhet i mangfoldet, et *multiplicity*, som er noe mer og noe annet enn koblingspunktene hver for seg. Denne helheten i rhizomet er ikke en lineær eller hierarkisk enhet med begynnelse og slutt, men hvert av punktene kan ses på som et startpunkt. På tross av faren for at rhizom-begrepet og metaforen, med sine åpne strukturer, kan fremstå som uklart eller diffust (Kraus, 2003), mener vi, med bakgrunn i våre samtalepartners utsagn i intervjuene, at begrepet tilfører noe viktig. Det synliggjør både forskningsprosessen og læreprosessen i estetiske læreprosesser som noe som utvikler seg dynamisk og asymmetrisk, i uforutsigbare, men ikke tilfeldige retninger (Uhrmacher, 2009).

Fremgangsmåte

Denne studien er basert på intervjuer som ble gjennomført med 17 lærerutdannere som jobber med estetiske læreprosesser ved 10 ulike norske høyere utdanningsinstitusjoner. Utvalgsriterium var de fagansattes erfaringer og vitenskapelige arbeid med estetiske læreprosesser. Utdanning og bakgrunn var ukjent før intervjuene. Utvalget er formålsstyrt og ikke representativt, men bidrar til innsikt i hvordan estetiske læreprosesser fortolkes og operasjonaliseres i utdanningene (Jacobsen, 2022). Deltakerne i studien har bred faglig bakgrunn, individuelt og samlet sett, både innenfor estetiske fag og

andre fag i lærerutdanningene. De innehar ulike stillingstitler på alle nivåer: førstelektor/førsteamanuensis, dosent/professor, høyskole-/universitetslektor og stipendiat. Alle har (eller har hatt) undervisningsoppdrag knyttet til en eller flere av lærerutdanningene, og flere har vært eller er tilknyttet flere lærerutdanninger samtidig (for eksempel både BLU og GLU). Studiens samtalepartnere er videre ansatt ved ulike institutter og fakulteter innenfor både pedagogikk (over halvparten) og ulike estetiske fag som sitt primære fagfelt. I utvalget er det omtrent to av tre som har kurs eller formell utdanning innen drama; samlet ser vi en overvekt av tilknytning til performativt orienterte estetiske fag fremfor håndverk- og produktorienterte fag. Noen få av samtalepartnerne skiller seg ut ved at de har en utdanning som er primært teoretisk fremfor profesjonsrettet.

Samtalene hadde en ramme på en time og ble gjennomført digitalt som medierte intervjuer (Johannessen & Rasmussen, 2024) med opptak. Studien ivaretar personvern med samtykke og anonymisering, følger forskningsetiske retningslinjer og er godkjent av Sikt.

Intervjuene ble transkribert ved hjelp av både tale-til-tekst-programvare og manuell gjennomgang. Intervjudataene ble så kodet i flere steg, med vekt på ulike aspekter av dataene (Rapley, 2011). I kodingen ble ulike teknikker brukt vekselvis, både ved hjelp av programvaren Nvivo, for oversikt, og for å søke i et omfattende datamateriale (Repstad, 2024, s. 161), samt med penn og papir og ulike grafiske teknikker og visualiseringer (Cross, 2024; Repstad, 2024) for å samle, kategorisere og skille ut tema i datamaterialet.

Tilnærmingen vår til både datagenereringen, datamaterialet, teori og analyseprosessen kan kjennetegnes som abduktiv (Johannessen, 2022; Jacobsen, 2022, s. 37–38). I intervjudataene ble vi raskt oppmerksomme på en helt klar tendens til at intervjupartnerne eksplisitt og implisitt sier at det er vanskelig, eller ikke ønskelig, å definere estetiske læreprosesser. Intervjupartnerne er eksperter på feltet, og det ble derfor svært interessant å se nærmere på dette med å definere begrepet. Dette er en av mulighetene en abduktiv tilnærming gir: å forfølge noe som dukker opp som overraskende, spennende eller provoserende. Videre undersøker vi dette i dialog med både teori og empiri, og i dette møtet forandres form og mening (Thompson, 2022, s. 1415).

Fokuset på opplevelse og erfaring var også gjennomgående og fanget vår interesse i analyseprosessen. her gikk vi til ulike læringsteoretiske perspektiver, som for eksempel experiential learning (Kolb & Kolb, 2017; Kolb,

1984) og sosiokulturelle perspektiver (Vygotskij, 2001), men det var først med Deweys teoretiske perspektiv (Dewey, 2008a, 2008c) at vi fant teori vi mener utfyller intervjudataene og utvider vår forståelse i tilknytning til estetiske læreprosesser.

Vi ønsker å gjenspeile det rhizomatiske og utforskende i intervjuene i selve analysen, for å vise hvordan intervjupartnere og vi sammen er orientert mot å lage nye koblinger og knytte sammen tidligere koblinger. Det er en pågående prosess som kjennetegnes av en abduktiv analytisk rytme med bevegelser og pauser. Dette gjenspeiler igjen en fremgangsmåte som er forankret i Deweys erfaringsteori, som tidligere presentert, og i pragmatisme generelt (van Bouwel & Weber, 2008).

Bevegelser og pauser

I de følgende avsnittene skal vi bevege oss dynamisk mellom datamaterialet, teori og refleksjoner på et overordnet nivå. Vekslingen mellom bevegelse og pause er viktig i Deweys erfaringsbegrep, og vi skal bruke denne vekslingen som både et analytisk verktøy og et teoretisk holdepunkt i den følgende analytiske delen av artikkelen. Som skrevet tidligere handler det, med Deweys ord, om å gjøre opplevelser og erfaringer (vårt arbeid med intervjumaterialet) til ekte erfaringer eller *en* erfaring (resultat av de abduktive analysene), som ikke bare (re)produserer kunnskap i form av statisk viten. Vi begynner med utfordringer og muligheter knyttet til estetiske læreprosessers kompleksitet, før vi ser nærmere på opplevelse og erfaring, og til sist hvordan vi kan forstå selve læreprosessen som rhizomatisk. For at leseren lettere kan følge bevegelsene, pausene og koblingspunktene i vår analyse, har vi introduserende setninger i hver del. Introsetningene skal sette tonen for det som kommer.

Inn i kompleksiteten

Den første bevegelsen går inn i estetiske læreprosesser som fenomen og begrep, gjennom ulike beskrivelser fra intervjuene.

Ja, det er liksom det vi alle vet hva det er, uten at vi greier å sette riktig ... Vi har ikke ord for det liksom. ... Jeg føler kanskje at vi mangler noen dekkende ord her. (Kari)

Kari beskriver her noe som var gjennomgående i de fleste av intervjuene: estetiske læreprosesser som noe vi alle vet hva er, men som likevel er vanskelig å uttrykke. Videre undrer hun seg over om det kanskje er mangelen på dekkende ord eller riktige forklaringer som kan være en nøkkel til å komme nærmere en forståelse.

Ida svarer først litt humoristisk på spørsmålet om å beskrive estetiske læreprosesser; «ja, nei, da tror jeg jeg trenger mer enn en time» sier hun og ler, men hun går likevel videre med å utdype hva hun mener:

Altså, dette her kan vi jo på en måte gjøre enkelt og greit, og si at vi bruker den definisjonen fra den og den teoretikeren. Jeg syns jo det er mange som sier mye klokt om det med en estetisk læreprosess. Men jeg syns det er også veldig vanskelig å si at det er en definisjon, fordi at det kan være så mangfoldig. (Ida)

Estetiske læreprosesser som begrep er mangfoldig, og dette mangfoldet – eller kompleksiteten – underbygges av Idas humoristiske (Kaaristo, 2022) svar om at det tar mer enn en time å beskrive dette. Slik vi forstår Ida her, finnes det på den ene siden definisjoner som er kvalitativt gode og som i prinsippet kan brukes, men på den andre siden er hun tydelig på at det er vanskelig å holde seg til bare én definisjon, fordi vi da mister mulighetene som ligger i mangfoldet.

Fra Mias perspektiv ser vi at det kanskje ikke er mangel på dekkende ord, men heller at det er for mange ord som gjør det vanskelig å definere estetiske læreprosesser.

Jeg mener at det er vanskelig å definere estetisk læringsprosess. At du kan ikke definere at ... For at en estetisk læringsprosess skal skje så må vi ha dette, og dette, og dette, og dette. Fordi det kan være så mange forskjellige ting da. (Mia)

Mia beskriver at en estetisk læreprosess kan inneholde *forskjellige ting*, og at dette gjør det vanskelig. Det er en kompleksitet som ikke så lett lar seg beskrive. Hennes beskrivelse av en estetisk læreprosess speiles symmetrisk i vår analyse av intervjuene: Det er vanskelig å definere estetiske læreprosesser på en god og dekkende måte. Dette samsvarer også med litteratur på feltet som viser en stor enighet om at estetiske læreprosesser som begrep er svevende (Thorgersen, 2018), vagt og åpent (Selander & Lindstrand, 2009). Dette kan gjøre at lærere opplever det som mer krevende å bruke estetiske læreprosesser, fordi en faglig begrunnelse blir en større utfordring. Dersom vi stopper ved at begrepet oppleves utfordrende og vanskelig å definere, ville dette vært resultatet. I intervjupartnerens beskrivelser ser vi imidlertid at dette ikke nødvendigvis er begrunnet i uklarheter, men heller at det utpeker seg en verdi i å ivareta mangfoldet og kompleksiteten i estetiske læreprosesser fremfor å måtte forholde seg til én definisjon, eller avfeie læreprosessene som ullene og diffuse. Det kommer frem i intervjuene – gjennom fylldige beskrivelser og refleksjoner om tematikken – at de har en inngående kunnskap, forståelse og innsikt i estetiske læreprosesser som begrep og fenomen.

Våre intervjupartnere har ulike perspektiver på hva estetiske læreprosesser er. Som et eksempel på dette beskriver Liv en alternativ tilnærming: at vi heller diskuterer hva estetiske læreprosesser kan være.

Det finnes ikke noen enkel definisjon på det. Så jeg tenker at det å kunne diskutere hva det er og hva det kan være, – er kanskje mest fruktbart. Også tror jeg kanskje at ... Det som kanskje gjør det enda vanskeligere er at det kan oppleves forskjellig fra individ til individ og person til person. (Liv)

I tillegg til å se *hva det kan være*, peker Liv på enda et perspektiv, eller nivå. Dette kan knyttes til individuelle erfaringer, og bidrar også til kompleksiteten.

Vår analyse antyder at estetiske læreprosesser rommer noe *mer* enn det som lar seg fange i en definisjon: at det er, og bør være, et overordnet og flerdimensjonalt begrep (Mouwitz, 2018) som fremmer kompleksitet som en helt sentral kvalitet. Det rommes altså noe *mer* i estetiske læreprosesser. Hva dette *mer* er, og hvordan vi kan forstå den individuelle erfaringen, vekker vår interesse. Vi tar en pause for å arbeide videre med vår abduktive analyse.

Opplevelse og erfaring

*Vi har etablert kompleksitet som en kvalitet, et knutepunkt i nettverket, og går nå inn i en **pause** og dveler ved hvordan tråder bindes sammen i begrep som erfaring og opplevelse.*

I sitatet fra Liv (i det foregående avsnittet), beveger hun seg fra å si noe om hvordan vi kan forstå estetiske læreprosesser, til hva disse prosessene innebærer. Hun peker på noe vesentlig ved kompleksiteten når hun trekker frem de individuelle forskjellene. Noe av kompleksiteten ligger i at hver enkelt av oss kan ha ulik opplevelse av læreprosessen. Dette finner vi utsagn om i flere av intervjuene. Solveig omtaler det som at «vi er forskjellige, – og at vi kan oppleve og forstå ting forskjellig». Elise viser i intervjuet til studentenes forskjellige interesser, mens Unni sier at noen studenter synes noe er artig, mens andre synes det samme er ubehagelig.

Det er nettopp hvordan den individuelle opplevelsen danner grunnlag for forståelse, vi også finner i samtale med Kari. Hun beskriver det med utgangspunkt i prosess og opplevelse:

Det der ... Det er ikke lett. Det finnes mange tunge setninger om det. Enkelt vil jeg si en prosess ... at du går inn i en prosess – der du bruker flere sanser. Og dermed får en opplevelse av det du gjør. Kan det sies så enkelt kanskje? Det er noe som er en estetisk opplevelse. Det er en opplevelse hvor du bruker følelsene. (Kari)

Kari knytter prosessen og hvordan den oppleves, til sansene og følelsene, noe som bidrar til at opplevelsen blir til en estetisk opplevelse. Følelsene er noe som brukes; de blir altså ikke fremstilt som en passiv kvalitet. Her kan vi, på analytisk nivå, forstå sansene og følelsene som forankret i individet og individets egen kropp, som et aktivt utgangspunkt for opplevelsen (Merleau-Ponty, 1945/1994). I intervjuene beskrives også mer motstandspregede opplevelser knyttet til det å arbeide med estetiske læreprosesser. Det beskrives at studentene opplever det som krevende og ubehagelig, og at lærerutdannere møter motstand og lite forståelse for arbeidsmåtene fra sine kollegaer. Det er også krevende personlig for lærerutdannerne. Mette beskriver det som at *jeg lært meg mer og mer å tåle å stå i det ubehaget*. Følger vi Dewey, vil det å bli emosjonelt berørt være et kjennetegn ved *en* erfaring. Det emosjonelle, som er i enhver estetisk erfaring, kan ha en sammenbindende kraft i selve erfaringen

(Dewey, 1934/2008). Dette skal vi, sammen med opplevelseskvaliteten som Kari trekker frem, ta med oss i vår bevegelse inn i fokuset på selve opplevelsen.

Opplevelsen og erfaringens sentrale rolle i estetiske læreprosesser

Bevegelse. En node, et knutepunkt, lyser opp i nettverket. Så ser vi selve trådene og hvordan de sprer seg – og skaper nye forbindelser til eksisterende noder i nettverket. Forbindelser som strekker seg frem og tilbake gjennom innhold, form og tid. Strukturer i selve nettverket endres.

*Jeg tenker jo at den viktigste biten er kanskje opplevelsesbiten. At du har den med deg. Men du kan si at hvis du ikke får noen ord eller begreper på hva det handler om ..., så blir det jo bare en opplevelse, som er liksom veldig sånn kroppslig da ... og ikke eksplisitt i et språk. Eh, så jeg tror jo du må ha begge deler. [...]
At opplevelsen er senteret for de prosessene man skal gjennom da. Opplevelsen og erfaringen og liksom, ja, alle ting ... opplevelsesdimensjonene av det. (Amalie)*

Her kobler Amalie ord og begrep til det kroppslige på en måte som gjør det mulig å se estetiske læreprosesser fra et pedagogisk perspektiv. Som hun selv sier: den «bare» kroppslige opplevelsen kan ikke nødvendigvis overføres språklig. Komplexiteten, som favner både det kroppslige og det språklige, må ivaretas. Vi må ha begge deler som en helhet. Med Deweys ord må det etableres *en* erfaring. Vi ser at Amalie her viser at opplevelsen er det viktigste, men at det ikke er nok i en undervisningskontekst. Dette kan vi knytte til at det å få *en* erfaring forutsetter refleksjon over både prosessen og hvordan den påvirker. Å kommunisere og dele sine erfaringer blir sentralt, og selv om disse er individuelle og personlige, kan de i undervisningskontekst ikke betraktes som private (Solveig). Dewey påpeker lærerens viktige rolle som tilrettelegger ved å se hvilken retning erfaringens bevegelse går mot og inn i (Dewey, 2008b, s. 50), for så å skape rom for refleksjon og videre bevegelse i erfaringen.

Dette fører oss videre inn i erfaringenes kontinuitet: at erfaringene bygger på tidligere erfaringer, samtidig som de er en del av nye erfaringer (Dewey, 2008b, s. 47). Vi har nå vist at opplevelse og erfaring er nært sammenbundet,

og at kvaliteten i erfaringene påvirker senere erfaringer. Dette tar vi med inn i forståelsen av selve læreprosessen i estetiske læreprosesser. Disse læreprosessen beskriver Ida, med utgangspunkt i en opplevelse som utløser noe annet: en innsikt og en mulighet for uttrykk som kan manifestere seg når som helst i tiden:

[...] jeg syns også det er viktig at man gjennom prosessen både får ny innsikt i noe, altså nye tanker om noe, og at de tankene også får et uttrykk som gjerne kan være et kunstnerisk uttrykk eller et filosofisk uttrykk som ikke ... [lar setningen henge uten å fullføre]. Det trenger ikke å være definert hvordan det skal uttrykkes, eller egentlig heller når. For jeg tror kanskje at ... i en læreprosess så er det liksom begynnelse, midtre del og slutt. Og så tenker jeg noen ganger at ... det tar jo ikke slutt. Den fortsetter jo, den er jo kontinuerlig [...] den der kontinuerlige tilegnelsen og bearbeidinga og det nye uttrykket i den evige dansen, da. (Ida)

Hun omtaler den estetiske læreprosessen som en kontinuerlig prosess som favner innsikt som blir til kunstneriske eller filosofiske uttrykk. For henne er selve uttrykksformen ikke fastsatt. Hun utdyper dette ved å si at prosessen egentlig ikke tar slutt. Der Ida først beskriver opplevelsen som en del av læreprosessen, med emosjonelle eller kroppslige kvaliteter som omtalt før, går hun her over til å plassere estetiske læreprosesser i et overordnet perspektiv. Dette kan forstås i lys av estetiske læreprosesser som en del av «den evige dansen»: En kontinuerlig prosess som bygger på tidligere erfaringer, og som fortsetter gjennom hele livet. En erfaring som «sitter for livet» (Dewey, 1934/2008).

I dette avsnittet har vi rettet oppmerksomheten mot hvordan estetiske læreprosesser forstås av lærerutdannere som endrende prosesser som kan strekke seg ut over lange tidsrom, i en tid der alt skal gå så fort (Rosa, 2005/2013) og med umiddelbare målbare resultater. Samtalepartnerne fremhever at opplevelsedimensjonen er helt sentral for estetiske læreprosesser: Vi kan ikke se på opplevelsen som adskilt fra det prosessuelle fordi det prosessuelle i seg selv ikke lar seg begrense av en tydelig definert begynnelse, midtre del og slutt. Opplevelsen blir heller en del av «den evige dansen», som kobler sammen opplevelser og erfaring. En kontinuerlig bevegelse *av erfaring og i erfaring*. Videre, i en analytisk pause, skal vi se på betydningen av erfaringer og en erfaring som grunnleggende i forståelsen av estetiske læreprosesser. Vi bruker

Deweys erfaringsbegrep og rhizom-metaforen for å diskutere og skape en teoretisk ramme for perspektivene vi finner i intervjupartnernes beskrivelser.

En rhizomatisk tilnærming

I denne pausen overføres en prosess, noe som er i kontinuerlig bevegelse, til et bilde. Et stillbilde hvor læreprosesser vises i et rhizomatisk nettverk, med noder og samkoblinger i ulike retninger.

Setningen over viser noe som vi gjenkjenner i intervjuene: en gjennomgående beskrivelse av estetiske læreprosesser som noe som foregår på ulike nivåer, simultant eller på ulike tidspunkt. Prosesser som er komplekse, sammenvevde, uforutsigbare, helhetlige og dynamiske.

Ida, som er en av intervjupartnerne, knytter estetiske læreprosesser til et rhizomatisk perspektiv, og dette er en tilnærming vi ønsker å utforske nærmere. Mens lineære og sirkulære prosesser har en ganske entydig temporalitet, som *en* bevegelse i tiden, kan rhizomatiske prosesser bedre forstås som prosesser med romlig utstrekning. Prosessen kan stoppe opp i én retning i lengre tid, mens den strekker seg ut i en annen retning, for så plutselig å lage helt nye samkoblinger et annet sted i nettverket, og igjen i en annen retning. med disse ulike stillbildene av prosessen går vi inn i neste bevegelse og Idas beskrivelser.

Inn i det rhizomatiske perspektivet

Vi beveger oss sammen med Ida og får en inngang til hvordan vi kan åpne opp for et mangfoldig, bevegelig og sammenvevet perspektiv – et rhizomatisk perspektiv.

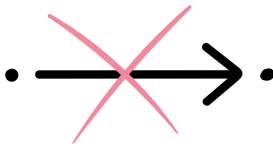
Med utgangspunkt i et intervjuutdrag fra Ida har vi laget flere visualiseringer som vi presenterer vekselvis med analyse og diskusjon. Utdragene er fra et sammenhengende utsagn, men er delt opp for å synliggjøre kompleksiteten i det som skjer. Tegningene har vi laget som et analytisk supplement til transkripsjonen (Martikainen & Hakoköngäs, 2023). Sammen med Idas resonnement viser de hvordan estetiske læreprosesser kan forstås som et flerdimensjonalt begrep (Mouwitz, 2018), som innebærer at vi jobber med det uforutsette og uten en klar fasit (Hellman & Lind, 2021; Austring & Sørensen, 2006).

Innledningsvis introduserer Ida det rhizomatiske perspektivet ved først å utelukke lineære og sirkulære læringsprosesser.

Figur 7.1

Det rhizomatiske perspektivet.

Ida: Jeg ser **ikke** på det
[estetiske læreprosesser]
som en **lineær prosess**
der man begynner et
sted og slutter et sted.



Den er **kanskje ikke**
sirkulær heller,



men den er mye mer
sammenvevd og
rhizomatisk, på en måte.



Tegningene viser hvordan vi analytisk tolker Idas beskrivelse, hvordan hun resonnerer seg frem til at et rhizomatisk perspektiv er det som beskriver hennes forståelse av estetiske læreprosesser.

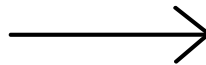
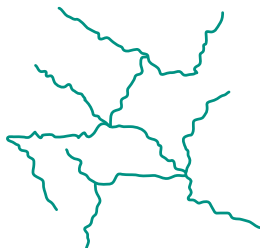
Så går hun inn i læreprosessens forløp og starter med å beskrive hvordan en iscenesatt impuls setter noe i gang.

Figur 7.2

Læreprosessens forløp.

Ida: Det er ikke bare én opplevelse. Selv om det er en opplevelse eller noe jeg har iscenesatt som jeg ønsker skal være en **impuls** til denne estetiske læreprosessen,

Intervjuer: Mhm.



Impuls iscenesatt av lærer



Tegningene viser ikke selve impulsen, men en tolkning av hvordan impulsen påvirker det rhizomatiske nettverket, med både forsterkede koblinger, nye veier og nye koblinger.

Når vi ser læring gjennom et rhizomatisk perspektiv, fremstår ikke impulsen som et tydelig startpunkt. Den trer inn i et allerede eksisterende nettverk av erfaringer og setter i gang bevegelser som både aktiverer det kjente og åpner for nye forbindelser. Det er altså på én og samme tid en kontinuerlig strøm av erfaringer og noe nytt som inntreffer. Det rhizomatiske perspektivet gir en forståelse av læring som flerdimensjonal, uforutsigbar og ikke-hierarkisk (Deleuze & Guattari, 1983/2013). Dette gir rom for å se læring som en prosess der nye forbindelser og forståelser kan oppstå spontant og i samspill med kontekstuelle faktorer.

Ida legger til rette for estetiske læreprosesser ved å iscenesette en impuls som en del av en felles opplevelse. Denne impulsen treffer noe både på individuelt og kollektivt nivå. På dette kollektive nivået utvikler og utformer de sammen noe nytt. Ida utvider så sin beskrivelse ved å peke på at deltakere i estetiske læreprosesser har med seg ulike erfaringer og ferdigheter.

Ida: så vil alltid **hver og en som deltar i denne her, ha med seg noe**. Og vi vil sammen utvikle og utforme noe nytt. Altså, det er så **sammenfiltra**.

Intervjuer: Mhm.

Det er én og samme impuls som setter i gang bevegelse i nettverkene hos de ulike deltakerne. Impulsen videreutvikles og setter i gang nye bevegelser. På denne måten ser vi at læreprosessen ikke bare er en individuell bevegelse i det rhizomatiske nettverket, men også er sammenfiltra med andre. Gjennom samhandling påvirker deltakerne hverandre. Dette skjer i – og har betydning for – undervisningskontekst og hvordan læreren legger til rette for estetiske læreprosesser.

Læreprosessene innebærer kunnskapsutvikling og ulike kunnskapsformer, men for analysens formål fokuserer vi på forståelsen av det som skjer i selve læreprosessen. Det Ida beskriver som at de *har med seg noe*, tolker vi som at deltakerne har tidligere erfaringer, ulike handlemåter og kunnskap som de har med seg inn i møtet med andre. Dette «noe» samles, filtreres og endres i det mellommenneskelige møtet. Ida fortsetter med å beskrive læreprosessen som noe som utvikles ved at den foregår på flere nivåer, og ved at det ikke handler om bare én type kunnskap.

Ida: At jeg tror ikke man kan tenke at det skal være liksom ... én ... Én kunnskap som på en måte utvikles. Her er det ... Det er så mange ... **lag**.

Intervjuer: Ja

Og nivåer ... i ett og samme, og som hele tiden dynamisk, på en måte, beveger seg mellom disse ulike nivåene. Og ... Ulike kunnskapsformer, da. Altså, jeg tenker jo både det der veldig **kognitive** ... og at vi tenker og vi reflekterer, men ... men **kroppen** vår responderer jo, det er ikke ... det ene eller det andre.

Intervjuer: Mhm.

Idas forståelse av estetiske læreprosesser mener vi stemmer godt overens med det rhizomatiske perspektivet. I selve læreprosessen handler det om hvordan ulike erfaringer knytter seg sammen i nye sammensetninger, på ulike nivåer og simultant. Det å se alt som sammenvevet er en utfordring, fordi det analytiske formålet og det forskningsmessige ønsket om å forstå noe også innebærer et behov for å systematisere: å se på delene for å kunne forstå helheten.

Gjennom å se Idas refleksjon i et rhizomatisk perspektiv kan vi se helhetlig på impuls, prosesser og tid, som del av nettverket som kan sameksistere og være mer eller mindre fremtredende. Her har erfaringen en betydning i seg selv, og i sammenfiltringen med andre erfaringer skapes nye betydninger. Det helhetlige synet innebærer at vi ikke vil lage et skille mellom erfaringene og måten de ble erfart på (Dewey, 2008a, s. 55). Læreprosessen er en bevegelse, en kontinuerlig prosess, bundet sammen av erfaringer i et komplekst rhizomatisk nettverk, men den rommer også pauser. Pauser som er avgjørende for helhetlige erfaringer, og som knutepunkter som binder det hele sammen.

Opplevelse, og en erfaring, som sentral kvalitet og sammenbindende kraft

I pausene (som denne) dveler og reflekterer vi, og i det løftes teoretiske perspektiv frem. Bevegelsene er den kontinuerlige veien inn og ut. En helhetlig prosess med bevegelser og pauser som må ivaretas som prosess og ikke som et resultat.

Intervjupartnerne i denne studien beskriver opplevelse som sentral på ulike måter. Ulike perspektiver ved opplevelsen trekkes frem, og beskrivelsene knyttes i stor grad til selve læreprosessen. Idas beskrivelse fra forrige avsnitt er et omfattende eksempel på dette. En annen intervjupartner (Berit) beskriver i det følgende både sitt perspektiv på læreprosessen og hvorfor det er viktig for henne som lærer å arbeide med estetiske læreprosesser. Når hun beskriver at studentene får en «erfaringsopplevelse», eller at hun ønsker at de skal få

det, knytter vi det igjen til *en* erfaring i Deweys terminologi. Det handler om en læreprosess som endrer «noe». Å bli motivert til å ta med seg elementer fra estetiske læreprosesser som didaktisk arbeidsmåte inn i egen lærerpraksis kan være en slik endring. Berit sier at studentene skal jobbe med fagstoffet gjennom estetiske læreprosesser og begrunner det på følgende måte:

Ikke bare fordi at de skal få lære og få på plass de kan gjøre det ute i skolen, men for at de selv skal ... ha, få jobbe gjennom estetiske læreprosesser i sitt studie, og få en, en erfaringsopplevelse av det. For det første tenker jeg når de har fått en erfaring av hvordan estetiske læreprosesser ... kan fungere på sitt beste. Er det da de får motivasjon nok til å gå inn i ... det og gjøre det med sine elever. (Berit)

Vi forstår den erfaringsopplevelsen som Berit her beskriver, som *en* erfaring. Erfaringer som vi, gjennom Deweys perspektiv, kan betrakte som fullendte erfaringer, og som vi vil vise en didaktisk og avgrenset tilnærming til i neste steg. Disse erfaringene er så avgjørende at de endrer hvordan vi gjør nye erfaringer. Disse erfaringenes plass i det rhizomatiske nettverket er i større grad koblet med andre erfaringer. Erfaringene er også bundet sammen med erfaringen av å se seg selv i denne erfaringen. Dette er en endring som Åse også ønsker for sine studenter:

Og det at, at det setter i gang nye, ... rett og slett nye tankerekker til de, som ... veldig mange kanskje ikke vil si er relevant, men så blir det relevant, fordi at de blir bedre kjent med seg sjøl, og de, de går nettopp inn i nye refleksjoner og, og, forstår ting som, eller ser ting kanskje i sammenheng som dem ikke ville ha sett på annet vis da. (Åse)

Vi setter Åses beskrivelse av hvordan studentene gjennom arbeid med estetiske læreprosesser begynner å «forflytte tankerekker og utvide områder for nye tanker», inn i metaforen om det rhizomatiske nettverket. Da ser vi at det å sette erfaringer sammen på nye måter, og dermed endre strukturen i nettverket, også kan betraktes som det å danne *en* erfaring: *En* erfaring som endrer måten å tenke på.

For å nyansere det bildet som vi til nå har beskrevet, vil vi også fremheve at vi i enkelte intervjuer ser en uttalt bekymring for at det kanskje ikke er «rom for» disse transformativene i skolen (Emma), slik som både (Dewey, 2008a) og (Rosa, 2013) advarer mot. Det er krevende å legge til rette for en læreprosess som er og gir *noe mer*, som ikke så lett lar seg definere, men som likevel ikke er mindre viktig. De viktige læreprosessene som involverer hele mennesket, og som ikke har et fasitsvar.

Avslutning

... altså det er kunnskaping der og da ... når det funker. Da er det kjempespennende. Altså, da er det veldig gøy. Da blir det en, en veldig oppglødd ... Man får òg denne kroppslige erfaringen der, da hjernen er en del av kroppen vår. Sånn at der sitter, erfaringen sitter i kroppen. Og noen ganger så får en, en estetisk opplevelse som gjør at det sitter for livet. (Berit)

Sitatet er en gjentakelse fra innledningen til dette kapitlet, og vi trekker det frem en gang til fordi det viser essensen av det våre intervjupartnere har fremhevet: estetiske læreprosesser som gir rom for bygging av et rhizomatisk nettverk av erfaringer gjennom skapende, engasjerende, uforutsigbare prosesser, som noen ganger gir *en* erfaring som sitter for livet.

Gjennom den analytiske rytmen med bevegelse og pauser, og en abduktiv sammenveving av empiri og teori, har vi utforsket estetiske læreprosesser sett fra fagansattes perspektiv. Fra analysen kan vi oppsummere med tre hovedpunkter som er tett koblet og gjensidig forsterkende.

Det første handler om *kompleksitet* som en *iboende kvalitet i estetiske læreprosesser*. Våre intervjupartnere beskriver et mangfold og en kompleksitet i sin forståelse av estetiske læreprosesser som begrep og fenomen. Dette ønsker vi ikke å forenkle, men heller ivareta og fremme som en særegen kvalitet. At det finnes ulike forståelser, perspektiv og definisjoner (som for eksempel den i bokens innledningskapittel) er en faglig styrke. Kanskje kan vi begrense utsagn om estetiske læreprosesser som ullene. I stedet kan vi fremme fenomenets og

begrepets kompleksitet som noe verdifullt, og som beskrivende for estetiske læreprosessers mangfold. Det er dette mangfoldet våre intervjupartnere skaper rom for i sin undervisning, og ønsker at studentene skal oppleve og få innsikt i.

Det andre hovedpunktet løfter frem en annen særlig kvalitet ved estetiske læreprosesser – *det å gjøre en erfaring*. At studentene eller elevene skal kunne ha *en* erfaring innebærer at de engasjerer seg og at de skaper sin egen helhet, at de etablerer relasjoner mellom det de gjør og det de gjennomgår, og at de ser at denne relasjonen endrer noe i dem selv. Dette er det som kjennetegner en estetisk erfaring, dvs. kvaliteten ved erfaringen som en sammenbindende kraft (Dewey, 2008c). Å oppleve og erfare er sentralt i all læring – kanskje enda viktigere i dagens målstyrte utdanningssystem. Det er prosessen, den sanselige utforskningen og utprøvingen vi skal dvele ved; det er her muligheten for utvikling og læring ligger. Produktet vil i de fleste tilfeller eksistere og være gjeldende, og i større eller mindre grad være viktig, samtidig som det er i selve prosessen at magien ligger.

Det tredje hovedpunktet bygger videre på de foregående og retter oppmerksomheten mot selve læreprosessen. Gjennom våre intervjupartneres refleksjoner har vi illustrert læreprosesser som ulike for hvert individ og i hver kontekst, og som skaper koblinger mellom tanker, materialer og objekter (Hellman & Lind, 2021). Vi har vist hvordan vi kan forstå denne *som en rhizomatisk læreprosess* (Kraus, 2003). I denne rhizomatiske læreprosessen er erfaringer sentrale, og særlig de erfaringene vi kan kalle *en* erfaring (fullendt erfaring) ut ifra Deweys perspektiv (Dewey, 1934/2008, s. 196). Å forstå læring som en rhizomatisk aktivitet og prosess innebærer at fokuset ikke er ensrettet mot å nå spesifikke mål og ferdigheter, noe som samsvarer med den pragmatiske tilnærmingen vi har skissert i forrige avsnitt. Fokuset er rettet mot samspill og sammenkoblinger av ulike elementer, og mot hvordan samspillet kan ta uventede retninger og endres i prosessen (Johansson, 2021). Som von Schantz (2018) beskriver det: «ett rhizomatisk lärande» som «can run wild rather than being tamed» (von Schantz, 2018, s. 206). Vi har illustrert forståelsen av læreprosesser som sammensatte, som kan vokse og lage forbindelser i mange ulike retninger og på ulike tidspunkt, og som åpner for nye tilkoblinger istedenfor å prøve å gi entydige svar (Brekke & Willbergh, 2017). Som lærerutdannere må vi ifølge Hanssen (2025, s. 5) begynne å tenke nytt om hvordan estetiske læringsprosesser kan ivaretas også utenfor den tradisjonelle praktiske og estetiske fagkretsen (se også innledningskapitlet i denne boken).

Estetiske læreprosesser er en viktig arbeidsform i lærerutdanningene, som en fler- eller tverrfaglig tilnærming (Johannesen mfl., 2023; Bjørkvold mfl., 2024; Fink-Jensen & Nielsen, 2009).

Som vi har vist i dette kapittelet, har intervjupartnerne bidratt med verdifulle og velreflekterte innsikter. Å forstå og beskrive estetiske læreprosesser er en kompleks oppgave, og det å betrakte dem som rhizomatiske gjør det ikke mindre utfordrende. Selv om metaforen og den teoretiske bakgrunnen er kompleks, mener vi at kapittelet kan bidra til et forbedret pedagogisk perspektiv på estetiske læreprosesser ved å rette fokus mot selve *læreprosessen* og betydningen av *en* erfaring.

Referanser

- Alterhaug, H. (2023). Innflytelse, utforskning og spenning. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.4>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprosesser*. Reitzel.
- Bjørkvold, T., Høeg Karlsen, K. & Bartnæs Krallinger, K. (2024). Flerfaglig, tverrfaglig eller fagovergripende: En studie av lærerstudenters argumentasjon på muntlig eksamen i begynneropplæring. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 25. <https://doi.org/10.5617/adno.9901>
- 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>
- Cross, B. (2024). Visual reasoning: the role of abduction within qualitative research on inter-professional working. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/14687941241297562>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* [del 2 av Capitalisme et schizophrénie]. Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Dewey, J. (2008a). «Å gjøre en erfaring» fra Art as Experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.) & A. Øye (Overs.), *Æstetisk teori: en antologi*. Universitetsforlag. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Dewey, J. (2008b). *Erfaring og opdragelse* [Experience and education] (H. Fink, Overs.; 2. utg.). Reitzel. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Dewey, J. (2008c). Art as experience. I *The richness of art education* (s. 33–48). Brill.
- Eisner, E. W. (2002). What Education can Learn from the Arts. I *The Arts and the Creation of Mind* (s. 196–208). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz.12>
- Fink, H. (2008). Innledning. I *Erfaring og opdragelse* (2. utg.). Reitzel.
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2009). Æstetiske læreprosesser på tværs af fag – tankemodeller. I K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske læreprosesser: i teori og praksis*. Billesø & Baltzer.
- Hanssen, K. R. (2025). Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningens engelskfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 109(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/npt.109.1.2>
- Hellman, A. & Lind, U. (2021). Lost and Found Unfolding and Refolding Aesthetic Learning Processes. *Education Sciences*, 11(12), 14. <https://doi.org/10.3390/educsci11120778>
- Hohr, H. (1996). Det estetiske som kundskapsform. I H. Hohr & K. Pedersen (Red.), *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* (s. 11–38). Dansk lærerforeningen.
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, L. (2022). Utenfor akademien: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>

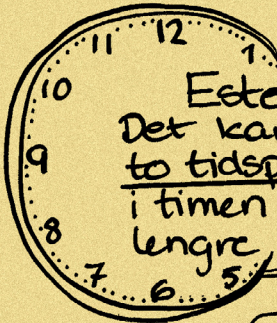
- Johannessen, L. E. F. & Rasmussen, E. B. (2024). Intervjuer på Teams og telefon: Hva slags data gir medierte intervjuer? I T. Nordberg, A. B. Leseth, H. M. Ihlebæk & M. Mangset (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. Cappelen Damm Forskning.
- Johansson, L. (2021). Att lära ut-och-in. Läring betraktat som en rhizomatisk aktivitet.
- Khine, M. S. (Red.). (2023). *Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning* (1. utg.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-9056-4>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), Artikkel 7. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Bd. 1).
- Kraus, H. A. (2003). Creating histories and spaces of meaningful use: Toward a framework of foreign language teaching with an emphasis on culture, epistemology and ethical pedagogy.
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellom-menneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Kaaristo, M. (2022). Everyday power dynamics and hierarchies in qualitative research: The role of humour in the field. *Qualitative Research*, 22(5), 743–760. <https://doi.org/10.1177/14687941221096597>
- Martikainen, J. & Hakoköngäs, E. (2023). Drawing as a method of researching social representations. *Qualitative Research*, 23(4), 981–999. <https://doi.org/10.1177/14687941211065165>
- Massumi, B. (2013). Translator's Foreword: Pleasures of Philosophy. I G. Deleuze & F. Guattari (Red.), *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* [Phénoménologie de la perception] (B. Nake, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Mouwitz, L. (2018). Efterord. I U. v. Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Møller-Skau, M. (2023). Exploring student teachers' aesthetic learning processes. *Teaching Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2278802>
- Møller-Skau, M. & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: «Crystallising» student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>
- Qvarsell, B. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 61–76). Gleerups.
- Rapley, T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3. utg., s. 273–290). Sage.
- Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity* (J. Trejo-Mathys, Overs.). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/rosa14834> (Opprinnelig utgitt 2005).
- Selander, S. & Lindstrand, F. (Red.). (2009). *Estetiske lærprosesser: opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Studentlitteratur.

- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 14. <https://doi.org/10.48059/uod.v14i1.788>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Thorgersen, K. (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I U. von Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. Stockholm University Press.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613–636.
- Ulvik, M. & Halvorsen, Ø. W. (2024). 7. Bruk av estetiske virkemidler i undervisningen – et bidrag til en mer interessant skole. I *Uttrykk som gjør inntrykk* (s. 124–141). <https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-07>
- van Bouwel, J. & Weber, E. (2008). A pragmatist defense of non-relativistic explanatory pluralism in history and social science. *History and Theory*, 47(2), 168–182.
- von Schantz, U. (2018). Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters opprättelse. I U. von Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Waterhouse, A.-H. L. (2011). Kunstmøtet som estetisk erfarings – og læringsprosess. En undersøkelse av små barns møter med skulptur. *Techne A*, 17. <https://hdl.handle.net/10642/1070>
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, <https://hdl.handle.net/11250/2758549>



Estetiske lærprosesser

Som sitter for livet



Estetiske lærprosesser tar tid!
Det kan være til hjelp å tenke
to tidsperspektiv: Det som skjer
i timen & å se lærprosessen i et
lengre perspektiv.

Legg tilrette for
refleksjon i timen

→ og om mulig
på et senere
tidspunkt

? tematikk?
? hvordan blir jeg
påvirket?
? hva gjør det
med meg?

Å bestemme seg for
å jobbe prosessorientert
og ikke resultatorientert
Før en starter planleggingen
påvirker både hvordan en
planlegger prosessen & valg
av arbeidsmåter

Lærprosessen
er ikke over
når timen er
slutt

NB: Alle elever/studenter
har med seg sine egne
erfaringer → som blir
en del av nye erfaringer

→ gir du rom for
dette i din undervisning?