



Skape nye rom, ny tid og nye bevegelser

Tverrestetisk undervisning i kunstfag i barnehagelærerutdanningen

Monica Klungland¹ Anne-Mette Liene²

Universitetet i Agder

Sammendrag

Artikkelen knytter seg til FNs bærekraftsmål 4 som omhandler god utdanning, og retter seg mot utdanning av barnehagelærere innenfor kunstfag. Vi argumenterer for at god utdanning i kunstfag kan utvikles gjennom å styrke den estetiske dimensjon. Vi stiller derfor i artikkelen spørsmål ved hvordan vi som faglærere kan invitere studentene til estetiske opplevelser. Ved bruk av estetisk teori redegjør vi for den estetiske dimensjon som sanselig erkjennelse som kan oppnås gjennom brudd i det vante og etablerte. Estetikk knyttes til sansing av fysiske omgivelser, men også til hvordan det vi kan sanse blir til i skapende praksis. Undersøkelsens datamateriale er skapt sammen med en gruppe studenter som spesialiserer seg i enten drama, forming, eller musikk og har fellesemnet *Kreativitet og kunstfaglig utviklingsarbeid i barnehagen* (KKK-200). Sammen med studentene har vi utforsket bevegelser med tekstiltøster i ute- og innerom, og assosiert over hva begrepene rom, tid, bevegelse og materialer betyr i kunstfag. Undersøkelsen viser at en utforskende tilnærming til

¹ monica.klungland@uia.no

² anne.m.liene@uia.no

© 2023 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

disse begrepene kan gi en ny forståelse av hvordan undervisningens rom og tid skapes i undervisningens innhold. I denne romtidskapelsen åpnes det for å forstyrre vanetenkning og snu om på vante undervisningsmåter, som kan være det bruddet som fører til at verden sanses på nye måter. Undervisning som bryter med det vante og holdes åpen og uforutsigbar, kan oppleves risikofyllt for både lærere og studenter. Denne risikoen bringer med seg mulighet for at estetiske opplevelser kan oppstå, og for at studenter kan erfare den estetiske dimensjons betydning.

Nøkkelord: kunsthøgskole, barnehagelærerutdanning, tverrestetikk, estetiske opplevelser, bærekraft

Introduksjon

Materiale for denne artikkelen er skapt i forskningsprosjektet *Å nøste – En tverrfaglig tilnærming til skapende kunstnerisk praksis i barnehagen* (Goul, 2021).

Forskningsprosjektet har til hensikt å utvikle barnehagepedagogikk og fagdidaktikk for kunsthøgskolen i barnehagelærerutdanningen, for på den måten å bidra til tverrfaglige potensialer mellom kunsthøgskolen i barnehagen. Til denne artikkelen har vi valgt å løfte frem det materialet som ble skapt sammen med studenter som tar fordypning i kunsthøgskole. Studentene spesialiserte seg i enten drama, forming eller musikk, og har fellesemnet *Kreativitet og kunsthøgskolelig utviklingsarbeid i barnehagen*.

FNs bærekraftsmål nummer fire handler om å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning (FN-Sambandet, uten årstall). Som en strategisk satsing arbeides det ved instituttet der vi begge er ansatt med *materialbevissthet, materialtilknytning og samfunnstilknytning* inn mot delmål 4.7.³ Som faglærere i drama og forming kobler vi dette til utforskende og tverrfaglig tilnærming til rom, tid, bevegelse og materialer. God utdanning i kunsthøgskole vil være preget av kunstnerisk tenkning og arbeidsmåte (Skregelid & Knudsen, 2022). Rasjonalisering og effektivisering av utdanning har ført med seg en målstyringstenkning som også preger kunsthøgskolen (Biesta, 2018; Skregelid & Knudsen, 2022). Det finnes en risiko for at kunsthøgskolenes egenart forsvinner i evalueringen av om studentene har fått det de vil ha, eller det de har krav på (Biesta, 2018). Som undervisere i kunsthøgskole i barnehagelærerutdanningen kan vi

³ FNs bærekraftsmål 4.7: Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling

oppleve at studentene ønsker målbart læringsutbytte og etterspør hvordan de mest effektivt kan nå dit. Kunstfagenes største potensial i utdanning er at de bringer med seg en dimensjon der vi beveges og berøres på en måte som kanskje ikke for studentene umiddelbart oppleves meningsfylt. Vi ønsker å åpne for denne dimensjonen i vår undervisning, og spørsmålet vi undersøker i artikkelen er formulert på denne måten:

Hvordan kan vi som faglærere i kunstfag i barnehagelærerutdanningen invitere studenter til estetiske opplevelser i undervisningen gjennom utforskning av rom, tid, bevegelser og materialer?

For å svare på dette spørsmålet undersøkes rom, tid, bevegelse og materialer gjennom en tverrfaglig tilnærming og utforskende undervisningsform. Disse begrepene kan skape noen spennende treffpunkt mellom kunstfagene i barnehagelærerutdanningen. Begrepene skaper også en forbindelse til utdanningens estetiske dimensjon, fordi de kan forstås som grunnleggende, fysiske kategorier i en verden som kan oppleves gjennom sanser.

Vi bygger videre på vår egen forskning. Liene har i tidligere forsknings- og utviklingsarbeid vært opptatt av tverrestetiske kunstopplevelser for de yngste barna (Liene, 2007, 2014, 2017, 2019). Klungland har utviklet en kollektiv didaktisk tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk (Klungland, 2021, 2022). Vi forholder oss til et forskningsfelt som er opptatt av kunstfagenes rolle og betydning i utdanning (Skregelid & Knudsen, 2022).

Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget for artikkelens undersøkelse er hentet fra estetisk teori, med redegjørelse for den estetiske dimensjon som en form for sanselig erkjennelse. Denne estetikkforståelsen underbygges videre med kunstdidaktisk teori som løfter frem den betydning brudd eller forstyrrelser har for utdanningens estetiske og poetiske dimensjon. Estetikkforståelsen utvides videre ved hjelp av ny-materialistisk teori. Samlet gir dette teorigrunnlaget en plattform for å kunne drøfte hvordan brudd og risiko har betydning for estetiske opplevelser og god utdanning i kunstfag.

Den estetiske dimensjon

Begrepet estetikk stammer fra de greske ordene *aisthesis* som betyr fornemmelse eller sans og *aisthetikos* som betyr sansende (Bale, 2009, s. 10). Den første som brukte ordet i en filosofisk sammenheng, var Alexander Baumgarten. I verket *Aesthetica* lanserer han midt på 1700-tallet vitenskapen om den sanselige erkjennelse (Baumgarten, 2008). I sanselig erkjennelse kombineres et mangfold av sanseintrykk til en helhet. Baumgarten var opptatt av at dette er en erkjennelsesform som ikke skal underordnes språklig erkjennelse. Senere i samme århundre utga Immanuel Kant verket *Kritik af dømmekraften* (Kant & Østergaard, 2005). Han var opptatt av betingelsene for erkjennelsen, og presenterer estetikk som en måte å bruke dømmekraften på for å kunne bedømme hva som var vakkert eller skjønt. Estetikk kom på den måten til å handle om god eller dårlig smak. For både Baumgarten og Kant handler estetikk om erkjennelse som oppstår ved at vi både sanser og tenker (Bale, 2009). En annen som har levert et viktig bidrag til vår forståelse av estetikk er Hans Georg Gadamer (Gadamer, 2008). Han løfter frem hvordan kunst kan forstås som erfaring og ikke som et objekt. En gjenstand blir først til et kunstverk når betrakteren erfarer den og inngår som medskaper. Dette bidrar til å gi gjenstanden en merverdi, i tillegg til den som kunstneren har tilført gjenstanden. (Bale, 2009). Gadamers forståelse har mye til felles med John Deweys redegjørelse i *Art as experience* (Dewey, 2008). Dewey løfter frem estetisk erfaring som en sansende handling som ikke er begrenset til kunst. Kunstneriske uttrykk bringer likevel med seg muligheter for å skape estetiske erfaringer hos mottakeren. Estetisk erfaring er da forstått som en erfaring med en spesiell, følelsesmessig kvalitet (Bale, 2009, s. 14-22).

Innenfor utdanning og beskrivelse av estetiske læreprosesser knyttes gjerne estetikk til det å ta alle sansene i bruk i skapende arbeid. Dorte Jørgensen holder frem at estetikk handler om noe mer enn det som kan sanses (Jørgensen, 2018). Hun viser til hvordan ulike former for kunst har ulik form for sanselighet og materialitet, og at estetisk erfaring derfor ikke bør gli helt sammen med begrepet sanseerfaring. Hun sier: «Det æstetiske ved det æstetiske er således det mere, man fornæmmer, men har vanskelig for å sige noget bestemt om. Det er det, der løfter os og sætter vor hverdagserfaring i perspektiv» (Jørgensen, 2018, s. 29).

Vi støtter oss til en forståelse av estetikk og estetisk erfaring som handler om den form for erkjennelse som blir til gjennom sanseerfaringer, og som gir en fornemmelse

av noe mere og noe annet enn det vante og det som kan beskrives med ord og begreper.

Estetisk opplevelse som brudd eller forstyrrelse

En estetisk opplevelse kan forstås som et slags brudd eller en forstyrrelse. Ordet anestesi, som betyr at sansene bedøves, er det motsatte av estetikk (Østern, 2017). For at en sanseopplevelse skal være en estetisk opplevelse må den bryte med vanen og bringe frem en annen dimensjon. I boken *Kunstens betydning?* vises det til kunstens underliggjørende dimensjon og dens potensiale for utdanning (Skregelid & Knudsen, 2022). Her skriver forfatterne om å av-automatisere vår tilgang til verden. De løfter frem kunstens forstyrrende karakter, og argumenterer for at kunst kan føre til et brudd i det sanselige som kan bidra til at vi ser oss selv, hverandre og verden med nye øyne (Skregelid & Knudsen, 2022, s. 18). Flere av kapitlene i boken berører dette bruddet. I artikkelen *Nullpunktet?* omtaler Anna Svingen-Austestad det å utfordre vanetenkning og stille spørsmål til det som tas for gitt som poetisk praksis (2022, s. 79). Hun argumenterer for å utfordre og snu om på vante undervisningsmåter for at vanlige erfaringer og måter å handle på skal bli forstyrret (Svingen-Austestad, 2022, s. 82). Hun viser i kapitlet hvordan den estetiske og poetiske funksjon kan ta plass gjennom at undervisningens form og innhold bryter med det vante og etablerte. Heidi Marjaana Kukkonen stiller i kapitlet *Abstraction in Action* spørsmål ved hva abstrakt kunst skal være godt for (2022, s. 319). Hun utforsker begrepet abstraksjon både i egne eksperimenter og i en samtidskunststilling for barn på Sørlandets kunstmuseum. Hun løfter gjennom disse undersøkelsene frem didaktiske potensialer ved abstrakt kunst, som en vei til handling og en åpning mot det vi ikke kan forstå. Det abstrakte kan være en kreativ kraft som gir oss muligheter til å utforske opplevelsen av å være usikker og ukomfortabel (Kukkonen, 2022, s. 340).

Romtidmaterialisering

Sentralt i vår undersøkelse av rom, tid, bevegelse og materialer er Karen Barads begrep *romtidmaterialisering* (Barad, 2007). Begrepet romtidmaterialisering innebærer at konseptene rom, tid og materie ikke er gitte størrelser, men noe som dynamisk blir til i aktiviteter (Barad, 2007, s. 246). Forståelsen av at ingen sider ved virkeligheten er gitt, er helt sentral innenfor Barads teori (Barad, 2007). I følge Barad er det ikke noe som materialiseres uten bevegelse. Hun holder frem hvordan det utenfor aktivitet eller handling er ubestemt og uavgjort hva noe er, og hvordan alt som eksisterer materialiseres i hendelser der mennesker ikke har noen privilegert

posisjon. Hun plasseres ikke agensen hos mennesket, men foreslår med et poetisk språk at den danser i selve hendelsen (Barad, 2007, s. 246).

Karin Murriss redegjør for hva Barads tenkning kan bety innenfor utdanning (Murriss, 2022). Hun løfter frem at i romtidmaterialisering er det ingen lineær forbindelse mellom hendelser. Hun omtaler utdanning som «...a performative world-making practice that disrupt unilinear time: *past, present, and future bleed through one another in the thick-now of any moment.*» (Murriss, 2022, s. 71). Hun problematiserer med dette det å tenke på utdanning som en utvikling i nivåer fra det enkle til det mer avanserte, og løfter frem hvordan et øyeblikk rommer både det som har vært og det som kan bli. Vi oppfatter dette som at øyeblikket i seg selv har didaktisk verdi blant annet fordi det kan gi en estetisk opplevelse.

Begrepet romtidmaterialisering bærer også med seg en forståelse av at både diskurs og materialitet blir til i prosesser (Barad, 2007, s. 244). Rom, tid, bevegelse og materialer er både begreper og fenomener som materialiseres og sanses i spesifikke hendelser. Dette innebærer at forståelsen av estetikk kan utvides gjennom begrepet romtidmaterialisering, ved at det vi kan sanse blir til i samme øyeblikk som det sanses.

Potensialer ved risikofylt pedagogikk

I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* skriver Gert Biesta om hvordan utdanning ikke bare dreier seg om kvalifisering og sosialisering, men også om subjektivering (2014). Når utdanningens mål er studentens eksistens som subjekt, er lærerens arbeid åpent og uforutsigbart og rettet mot en hendelse som kan skje, eller ikke skje. Biesta kaller dette utdanningens vidunderlige risiko og etterlyser en hendelsens pedagogikk som er villig til å løpe denne risikoen (Biesta, 2014, s. 168). I boken *Letting Art Teach* argumenterer han for at kunstoffag har helt særegne kvaliteter i forhold til denne risikofylte pedagogikken (Biesta, 2017). Han omtaler undervisning som «an act of showing» (Biesta, 2017, s. 118), som handler om å rette studentenes oppmerksomhet mot noe som kan ha betydning for deres eksistens som subjekt. Han sier at kunst tilbyr helt unike muligheter for å la oss møte motstand i en sosial og materiell verden. Kunsten spør noe fra oss, den snakker til oss og berører oss. Den inviterer oss til dialog med verden, og det er på den måten Biesta mener at kunst kan undervise oss (2017, s. 119).

I artikkelen *A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunstoffagene* etterlyser forfatterne forslag til hvordan bærekraft kan knyttes til

kunstfagenes åpne og sansende kunnskaps- og læringsformer (Illeris et al., 2022). De argumenterer for at evnen til å stå i situasjoner som kan oppleves som risikofylte og gi en opplevelse av sårbarhet kan styrkes gjennom erfaring, og at slike erfaringer inngår i den kompetanse som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, og en mer bærekraftig livsstil. Det er altså noe i kunstfagenes egenart som kan gi oss motstand, opplevelse av sårbarhet og medføre risiko, som kan bære potensialer for å endre vår livsstil og vårt tankesett (Illeris et al., 2022).

Gjennomføring og metodologisk tilnærming

Det er vår egen tverrestetiske undervisning som er gjenstand for undersøkelsen, som ble gjennomført sammen med 40 studenter i løpet av en undervisningsdag. Vi delte studentene i to grupper, og underviste en om formiddagen og en om ettermiddagen. Vi hadde sett oss ut et sted på universitetsområdet som var egnet til å utforske bevegelser med nøster. Det var en skrå gresslette med mange store bjørketrær. Det gikk en sti tvers over sletten. Gressletten lå i utkanten av en park, og grenset mot en parkeringsplass og et boligområde. Det var tidlig høst. Vi plasserte en hvit tøypose med blå tekstilnøster på gresset, og gikk for å møte studentene ved parkeringsplassen. For oss var det viktig at de hadde fått nødvendig praktisk informasjon om dagen før vi kom til stedet vi hadde sett oss ut. Etterpå gikk vi bort til den hvite posen med tekstilnøster og inviterte til utforskning.

Etter en halv times tid flyttet vi oss inn i et undervisningsrom på universitetet. Det var en større sal med åpen gulvplass, der bord og stoler var ryddet bort. Sittende på gulvet startet vi med å fortelle dem kort om forskningsprosjektet vårt, og at vi også hadde vært i barnehage og lekt med nøster sammen med barnehagebarn. Det var et poeng for oss at studentene ikke fikk høre om denne leken, før de selv hadde utforsket bevegelser med nøster ute på gresset. Vi ville ikke at de skulle påvirkes av bilder fra barnehagebarnas lek før de selv skulle utforske.

Det neste som skjedde var at papirruller ble rullet langs gulvet. Det var tre helt nye ruller med tegnepapir på en halv meters bredde. Rullene ble sendt med god fart tvers gjennom rommet og fylte gulvet i tre ulike retninger. Studentene ble bedt om å plassere seg i grupper ut fra sin fagspesialisering omkring hver sin papirlinje. De fikk utdelt fargeblyanter og ble bedt om å assosiere på papiret ut fra de fire begrepene rom, tid, bevegelse og materialer. Vi spurte dem hva disse ordene betydde i deres fag, og hva de forbant ordet med.

Vi avsluttet undervisningsøkten med å ta nøstene frem igjen. De fikk i oppgave at de hver for seg skulle utarbeide en ide med nøster ut fra begrepene, og deretter i gruppe ut fra ideene utvikle et uttrykk som de til slutt viste for hverandre. Vårt valg om å la studentene arbeide i fagspesifikke grupper ut fra sitt spesialiseringfag har ulike begrunnelser. Det var enda smitterestriksjoner i forbindelse med coronapandemien, og vi måtte ta hensyn til dette i forhold til hvem som vanligvis var i samme klasser. Vi var ellers som faglærere opptatt av å bli kjent med hverandres fag, og hadde interesse av å finne ut noe om hva som legges i disse begrepene og hvordan de blir brukt innenfor de ulike kunsthagene. Vi oppfatter begrepene som sentrale for kunsthagene, og ønsket å skape et startpunkt for felles utforskning der vi hadde fått hentet frem noen forforståelser.

Vi gjentok det samme opplegget med begge studentgruppene. Intensjonen vår var å gjøre akkurat det samme, men selvsagt var studentgruppene litt ulike og vi faglærere hadde med oss enda flere erfaringer da vi møtte den andre gruppen. Det satte inn med kraftig regnvær mens vi var ute med den siste gruppen. Det førte til at vi avsluttet utendørsøkten noe tidligere, og at vi hadde noe bedre tid med den siste gruppen da vi utforsket bevegelser med nøster innendørs.

I selve undervisningssituasjonen var vi i lærerrolle som deltakende observatører. Vår deltakelse i studentenes utforskning handlet om at vi forflyttet oss rundt på området og i rommet, vi responderte med innlevelse og nysgjerrighet på nøsteaktiviteten og på det som viste seg på papirrullene. Datamaterialet består av våre små beskrivelser fra undervisningen, og studentenes nedtegnede assosiasjoner på papirruller. Vi har i tillegg noen få fotografier fra spor etter nøster på stedet. Våre beskrivelser er basert på våre erfaringer, opplevelser og refleksjoner som faglærere. Det var ikke gjenstand for undersøkelsen hva studentene sitter igjen med, og i hvilken grad de ble berørt. Forskningsprosjektet var på det tidspunktet da undervisningen ble gjennomført meldt til NSD, men ikke ferdig behandlet. Dette er grunnen til at vi har et begrenset bildemateriale. Studentene ble likevel informert om prosjektet, og var villige til å bidra med materiale som ikke var personidentifiserende.

I analysefasen brukte vi tid på å studere papirrullene. Vi trillet dem ut i rommet igjen, for å gjenskape stemningen og undervisningssituasjonen med studentene. Ved at vi selv oppholdt oss på gulvet, opplevde vi nærhet til studentenes visuelle spor av assosiasjoner til begrepene. Analysen innebar å se våre notater fra gjennomføringen opp mot begreper fra teori. Begrepene som danner overskrifter for analysen og

diskusjonen er hentet ut fra de presenterte teoriene, og avgrenset til *romtidskapelse*, *sanselige brudd* og *risiko og uro*.

Metoden er inspirert av materiell-kollektiv etnografi, som går ut på å sette i gang og observere skapende praksis med materialer i et kollektiv, og være åpen for hva resultatet blir (Klungland, 2021). Denne metodologiske tilnærmingen springer ut av et performativt forskningsparadigme, og kan forstås som praksis-drevet forskning (Haseman, 2006). Praksis-drevet forskning kjennetegnes ved at den praksis som utføres ikke alene er forskningens objekt, men også forskningens metode. Et performativt forskningsparadigme kjennetegnes ved forståelsen av at forskeren er sammenfiltret med det fenomenet som utforskes og at den kunnskap som utvikles er i konstant tilblivelse (Østern et al., 2021). Dette står i motsetning til en oppfatning av at virkeligheten er gitt og kan avdekkes og reflekteres gjennom forskerens observasjoner.

Funn og diskusjon

I denne delen av teksten løfter vi frem noen beskrivelser av hendelser fra undervisningen og våre refleksjoner, og drøfter disse mot begreper fra teori.

Romtidskapelse

Begrepet romtidskapelse er inspirert av begrepet romtidmaterialisering, som innebærer at rommet og tiden skapes og defineres i en praksis (Barad, 2007, s. 146). Det er også utledet av våre observasjoner av hva studentenes utforskning og bevegelser med nøster gjorde med rommene, og av våre refleksjoner rundt hvordan vi forholder oss til rom og tid som rammefaktorer for undervisningen. Det er forventninger knyttet til rommene og til hvordan rommene vanligvis brukes. Vi kan som faglærere bryte med etablerte praksiser og dermed bidra til å definere rommet annerledes (Svingen-Austestad, 2022, s. 82). I våre notater har vi beskrevet denne hendelsen fra undervisningen:

Vi møtte studentene ved en volleyballbane, før vi gikk bort til en åpen plass, hvor det var grønt gress og noen trær. Praktisk informasjon om dagen ble gitt på volleyballbanen, for videre å bruke forflytningen til å tre inn i et annet rom og på den måten skape rammer som kunne verne om den estetiske opplevelsen.

Måten vi lar studentene møte rommet på har betydning. Vi ville gi studentene opplevelsen av å møte den hvite posen på det grønne gresset uten at vi skulle

forklare for mye der og da. En estetisk opplevelse kan forstyrres eller ødelegges hvis vi som faglærere er opptatt av å formidle pedagogiske begrunnelser underveis. Den hvite posen på det grønne gresset under de høye bjørketræene kunne gi fornemmelse av noe annet og tilby noe som satte hverdagens erfaringer i perspektiv (Jørgensen, 2018, s. 29). Måten vi klargjør rommet på og plasserer objekter og materialer kan bidra til en form for poetisk praksis (Svingen-Austestad, 2022, s. 79).

Den åpne plassen med grønt gress og store trær ble omskapt til flere ulike rom. I våre notater har vi skrevet:

Med blå tekstilnøster i hendene beveget noen studenter seg langs bakken, og andre mer i høyden. En av studentene lot nøstet rulle i hånden og ga litt etter litt ut mer lengde som tegnet en kurvet linje langs bakken. De store trærne inviterte til å kaste nøstene opp mellom greinene. Lange tekstilremser ble da hengende ned fra trærne. Vinden tok tak i remsene slik at de danset lekende i luften.

Studentenes bevegelser med nøster var invitert av den åpne plassen og det grønne gresset. Det ble skapt nye romlige bevegelser, som ikke alene var styrt av menneskelige kropp. Agensen danset i romskapelsen og lot både nøstene, vinden, trærne og studentene bidra (Barad, 2007, s. 246). Rommene som ble skapt med hengende tekstilremser var større enn kroppene våre, og inviterte oss til nye bevegelser i nye rom. Studentene ble invitert og styrt av sine sansbare omgivelser. Hvis vi tar imot slike invitasjoner, kan noe oppstå som vi ikke hadde forutsett. På samme måte som med abstrakt kunst, kan det være en vei til handling og en åpning mot det vi ikke kan forstå (Kukkonen, 2022, s. 340). Hvis vi derimot haster for fort, fra den ene planlagte aktiviteten til den neste, får vi ikke ta del i den pågående dansen (Barad, 2007, s. 246).

I et uterom som er utformet uten en bestemt funksjon, kan vi oppnå at både studentene og faglærerne i større grad fristiller seg fra forventninger om hva som skal skje, og heller åpner seg for et mangfold av muligheter (Barad, 2007, s. 246). Uterommet ga muligheter for at de blå tekstilnøstene kunne tre tydeligere frem og fange oppmerksomheten. Sammen med tekstilnøster som kunne transformeres, så skapt nye rom, som ikke hadde vært der før. Uterommet fikk blå linjer gjennom lek og bevegelse med nøstene. Lyder fra naturen og fra omgivelsene ble også en del av estetiske opplevelser med følelsesmessige kvaliteter (Bale, 2009), der et mangfold av sanseintrykk ble til en helhet (Baumgarten, 2008). De materielle sporene

inspirerte studentene til videre utforskning. Det ble skapt visuelle og materielle komposisjoner i møte med naturen. Diskusjonen av disse hendelsene leder oss frem til at det å la seg rive med og gi seg hen til det som oppstår i møte med rom og materialer underveis i prosessen, kan åpne for estetiske opplevelser.

Da vi senere i undervisningsøkten gikk innendørs og trillet papirrullene ut på gulvet, valgte vi også her å ikke bruke ord som forklarte det som skulle skje. Vi har skrevet:

Hvordan vi gjør det har betydning. Tempo, kraft og dynamikk påvirker bevegelsen til papirrullene. Når vi triller ut en papirrull og ikke vet når og hvor den stopper, skapes et spenningsmoment. Det forsterker opplevelsen av at vi skaper et rom gjennom handlinger og hendelser.

Vi lot bevegelsen til papirrullen få fokus ved at faglærers blikk var festet på rullene som trillet langs gulvet. Det oppstod hvite papirlinjer i rommet. Handlingen fanget oppmerksomhet, og de visuelle komposisjonene som oppstod skapte interesse og forventning. Det åpne gulvet og papirrullen som triller åpner for det spontane, det som ikke ennå er, men kan bli. Rommet ble skapt som et nytt materielt og visuelt bilde gjennom handlinger og hendelser (Barad, 2007). Papirrullene som ble trillet over gulvet i ulike retninger med kraft og tempo var en invitasjon til å gi undervisningens hendelser oppmerksomhet, og la dem inngå i romtidskapelsen.

Det visuelle og materielle som oppstår i rommet har verdi mens det skapes, det er ikke bare noe som skal betraktes etterpå. Tiden blir også til i romtidskapelse (Barad, 2007). Vi tenker da ikke på tid som en målbar enhet. Klokketiden kan være en didaktisk rammefaktor som tar vår oppmerksomhet og kan begrense vår tilstedeværelse. Det kan hindre oss fra å være til stede i øyeblikket, la oss føre i en ukjent retning og gi seg hen til det som skjer. Murriss løfter frem de potensialer som finnes i «the thick-now of any moment.» (Murriss, 2022, s. 71). Både kurvede blå linjer i det grønne gresset, hengende tekstilremser som leker i vinden og hvitt papir som ruller bortover gulvet er medspillende i å skape slike øyeblikk for oss. Tidligere rom- og materialopplevelser er også til stede i slike tykke nå-øyeblikk og forstyrrer dermed vår lineære forståelse av tid (Murriss, 2022). Dette kan gi en opplevelse av at fortiden, nåtiden og fremtiden siver gjennom hverandre (Murriss, 2022, s. 71). Det å løfte frem og la slike hendelser få ta oppmerksomheten, kan ses på som en invitasjon til å være til stede i øyeblikket.

Undervisningssituasjonenes handlinger og hendelser, papirruller som rulles ut på gulvet og nøster som lekes med, bidrar til romtidskapelse. Både form, innhold og individ står på spill og blir til, i det rommet som skapes (Barad, 2007). En slik tenkning har relevans for barnehagelærerprofesjonen, fordi det er dette som skjer i barns lek. Barn er til stede i øyeblikket, og lar seg føre av handlinger og hendelser (Øksnes & Hangaard Rasmussen, 2017).

Sanselige brudd

Forståelsen av hvordan rommet og tiden skapes i handlinger og hendelser, fører oss over i en diskusjon om betydningen av sanselige brudd. Dette analysebegrepet er utledet fra teorier om hvordan sansende handlinger og brudd i det sanselige kan forstyrre vanetenkning slik at noe nytt kan oppstå (Skregelid & Knudsen, 2022). Betydningen av slike sanselige brudd diskuteres her mot det som viste seg i studentenes assosiasjoner over begrepene rom, tid, bevegelse og materialer på papirruller. Da vi siden studerte tegningene og sporene studentene hadde laget på papirrullene, var det interessant å se hvordan det viste seg noen forskjeller mellom de ulike fagspesialiseringene:

En gruppe formingsstudenter hadde i sine assosiasjoner rundt begrepet materialer tegnet ulike konkrete materialer som ofte brukes i formingsaktiviteter, som fargestifter, nøster, pensler og malingstuber. En gruppe musikkstudenter hadde tegnet ulike musikkinstrumenter som er laget i ulike materialer, som gitarer, piano og fløyter. En gruppe dramastudenter hadde derimot tatt i bruk teiprullen, som opprinnelig var lagt frem for å feste papirrullen til gulvet, til å lage mønster og formasjoner på papiret. De brukte materialet teip aktivt som en del av undersøkelsen av begrepet materialer.

Vi ønsket ikke å lede studentene inn på vår forståelse av begrepene, men var i rommet sammen med dem og forflyttet oss litt rundt til gruppene for å ta del i det som studentene var opptatt av. Vi stilte spørsmål for å åpne opp og støtte dem i deres utforskning. Vi startet i fagdelte grupper, fordi vi tenkte at det kunne være litt ulik forståelse av disse begrepene innenfor de ulike fagene. Vi var i undervisningen opptatt av å åpne studentenes nysgjerrighet på hverandres fag, gjennom at de både ble invitert til å sette ord på hva disse begrepene betydde i eget fag, og samtidig lytte til det som kom fra de andre fagene. På tvers av fagene utforsket studentene begrepene med en praktisk og kroppslig tilnærming. Ved først å arbeide fagspesifikt,

kunne vi få frem eventuelle ulike forståelser og bidra til å forstyrre de andre fagenes vante tenkemåter. Det å utforske og assosiere over begreper på tvers av fag kan skape ny forståelse av tverrfaglige muligheter. Studentene ble invitert til å interessere seg for hverandres fag som en vei til tverrestetisk opplevelse.

I arbeid med fagbegreper ønsket vi ikke bare å snakke om begrepene, men å *skape med begreper* (Barad, 2007, s. 244). Studentene var i sanselig kontakt med materialene. De krøllet, rev, utforsket og lekte med papiret, fargeblyantene og teipen. Vi inviterte til erkjennelse som kan oppstå ved at vi både sanser og tenker (Baumgarten, 2008; Kant & Østergaard, 2005). Vi ville gi mulighet til å både tenke og sanse, og dermed koble sanseintrykkene inn i en helhet (Bale, 2009). Formingsstudentenes og musikkstudentenes assosiasjoner til begrepet materialer fremsto for oss som ganske konkret. Dramastudentenes uttrykk var mer abstrakte, og begrepene opplevdes da for oss som mindre definerte. De var ikke annet enn det de ble gjort til i aktiviteten (Barad, 2007). Den måten dramastudentene assosiere over begrepet på, brakte med seg en skapende kraft som kunne åpne andre måter å tenke på (Kukkonen, 2022). Vi observerte noe av det samme i assosiasjon over begrepet rom:

En annen gruppe dramastudenter tok under begrepet rom i bruk det de hadde fått utdelt, papir, tape og tegnesaker, som materialer til å skape romlig form. De rev løs biter av papirrullen, krøllet papiret og bygde tredimensjonale papirformer som de festet med teip.

Studentene ble invitert til å assosiere og abstrahere på en kroppslig og sanselig måte for å finne det vi ennå ikke vet, noe som ikke har vært før.

Til begrepet tid ble det også assosiert konkret. Det viste seg hvordan begreper kan bære med seg en form for gitt betydning. Tegningene og ordene på papiret var så konkrete at det ble helt tydelig for oss at de kunne kobles til begrepet tid:

Vi kunne på papirrullene se ulike uttrykk som helt konkret kunne koblet til tid, som et fenomen de forholder seg til på ulike måter. Vi så tegninger av klokker, og vi kunne lese små tekster som avslørte hvordan tid er en helt sentral faktor i didaktisk planlegging. Begrepet tid ble koblet til rammer som handler om planlegging og gjennomføring, og opplevelsen av å ha god eller dårlig tid. På papirrullene fantes også en tegning av

hjerterytmen, som en dimensjon ved tid. Vi så også tegning av kurvede linjer og fargelagte felt i mellomrommene mellom linjene.

De rytmiske bevegelsene under tegneaktiviteten var sansende handlinger (Dewey, 2008), der studentene var til stede i øyeblikket og lot seg lede av rom- og materialopplevelsen. I analysefasen oppdaget vi at de kurvede linjene der mellomrommene ble fargelagt har en tydelig forbindelse til begrepet tid. Et av de visuelle uttrykkene på papirrullene ledet oss inn på tanker om gjentakelse som fenomen (Figur 1).



Figur 1. Gjentakelse som virkemiddel for å skape tid. Foto: Liene & Klungland.

Det å gjenta en bevegelse om og om igjen har vi vanligvis tenkt på som et estetisk virkemiddel for å skape form. Det oppsto også for oss faglærere i vår analysefase et brudd med vår vante tenkemåte. I møte med denne spesifikke tegningen kom vi til erkjennelsen av at gjentakelse ikke bare er et virkemiddel for å skape form, men også for å skape tid. Ved å arbeide med gjentakelse, som vi ofte gjør i skapende arbeid, skapes en annen slags tid, som kan være det «æstetiske ved det æstetiske» (Jørgensen, 2018). Denne erkjennelsen av det mere som man fornemmer, men vanskelig kan beskrive, oppfatter vi som en form for sanselig brudd.

Etter at studentene hadde assosiert over begrepene på papirruller, delte de refleksjonene sine med hverandre på tvers av spesialiseringene. Vi opplevde at dette skapte nysgjerrighet og oppdagelser i forhold til hverandres fag, og at det åpnet opp for en utvidet forståelse og opplevelse av begrepene. Både vi og studentene erfarte likheter og ulikheter mellom studentenes perspektiver knyttet til begrepene. Det ble tydelig hvordan begrepene kan forstås helt konkret ut fra vår vanetenkning, men også hvordan en estetisk dimensjon og estetiske virkemidler kan bryte med den konkrete og vante forståelsen og føre til nye forståelser (Svingen- Austestad, 2022). God undervisning i kunstfag kan utvikles gjennom at vi åpner for tverrestetiske uttrykksmåter og løfter verdien i dem, også når vi arbeider med teori og begreper.

Risiko og uro

Sanselige brudd og fornemmelser av noe som ikke kan beskrives, kan føre til en opplevelse av risiko og uro både blant studenter og lærere (Biesta, 2014, s. 168). I denne konteksten så knytter vi uro opp mot usikkerhet og motstand som en følelsesmessig reaksjon og tilstand i en situasjon (Liene, 2019). Når forventningene til rommene og den praksisen som skal utføres der brytes, kan det føre til usikkerhet blant studentene. Usikkerheten kan knyttes til hva de skal gjøre, hvor de skal plassere seg og hvordan de skal være. Når studentene føler seg usikre eller ikke forstår hensikten, kan det føre til at de yter motstand i undervisningen. Dette kan igjen føre til at faglærere kjenner på usikkerhet. Både studenter og faglærere kan oppleve at den sosiale og materielle verden inviterer eller utfordrer dem på noe (Biesta, 2017, s. 118). Dette kan føre til nye måter å handle på, noe som igjen kan føre til nye oppdagelser (Skregelig & Knudsen, 2022).

Invitasjonen til en undervisningssituasjon har betydning for det som skjer i øyeblikket, og det som kan komme til å skje. Anslaget til studentenes utforskning med nøster

Monica Klungland, Anne-Mette Liene

Skape nye rom, ny tid og nye bevegelser

utendørs var planlagt og gjennomtenkt fra vår side når det handlet om rammer for å kunne invitere til estetisk opplevelse:

Da vi kom til stedet vi hadde valgt ut, hadde vi faglærere på forhånd plassert ut en hvit tøypose med blå tekstilnøster i. Studentene plasserte seg automatisk i en ring rundt posen som lå på gresset. Faglærerne åpnet posen ved å dra i noen snorer, og nøstene kom til syne (Figur 2).



Figur 2. Faglærer åpnet posen slik at nøstene kom til syne.
Foto: Liene og Klungland.

Videre inviterte vi studentene til utforskning kun gjennom ordene «Ett til hver!». Så ble de stående med nøstet i hendene som om de ventet på å få en ny beskjed eller introduksjon.

Dette øyeblikket da vi ikke vet hva som er forventet har muligheter i seg, som fort kan begrenses av faglærers behov for lede studentene i en bestemt retning. Det var en invitasjon til å møte noe ukjent og uforutsigbart. Vi oppfatter dette som et åpent og uforutsigbart øyeblikk med en invitasjon til en hendelse som kan skje, eller ikke skje (Biesta, 2014, s. 168). Vi lot stillheten få vare, slik at vi alle kunne kjenne på den forventningen som oppstod. Vi kunne tydelig se og *oppleve* en forventningsfull og undrende energi, men også usikkerhet blant noen av studentene. Som faglærere brukte vi *stillheten* som et bevisst virkemiddel i situasjonen. Et slikt virkemiddel kan ofte skape uro og usikkerhet, og dermed bli følelsesmessig utfordrende å forholde seg til. Uro og usikkerhet kan oppstå fordi vi opplever en stillhet der muligheter dirrer (Barad, 2007). Stillheten bidrar til å rette oppmerksomheten mot nyanser i tilstedeværelsen og nærværet i situasjonen.

Hvis man som faglærer *våger* å invitere gjennom stillhet og usikkerhet (Liene, 2017, 2019), kan vi åpne for en hendelsens pedagogikk, som er «villig til å løpe utdanningens vidunderlige risiko» (Biesta, 2014, s. 168). Studentene kan på hver sin måte og i eget tempo få mulighet til å tre inn i romtidskapelsen, med sin kroppslige og sanselig utforskning. Noe nytt kan oppstå når vi som faglærere holder tilbake våre forestillinger om hva som skal skje med nøstene. Dermed bevarer man også tro på studentene som ressurser i en skapende undervisningssituasjon, der de kan utfolde fantasi og kreativitet. Vi har skrevet:

Etter hvert begynte det å skje ulike ting i uterommet. Noen studenter festet enden på tekstilnøstene mellom to trær og lagde forbindelse mellom trærne, litt over bakken. Med utgangspunkt i disse tekstillinjene, så surret de nøstene over og under, frem og tilbake. Ut fra denne gjentakende bevegelsen med nøstene så utviklet det seg en visuell og materiell form utfra og mellom trærne (Figur 3).

Vi opplevde at studentene startet med litt mostand til oppgaven de var presentert for. De stilte oss spørsmål om hva de kunne gjøre, for eksempel om de kunne kaste nøstene. Motstand som kan oppstå i møte med det ukjente, kan bli en kvalitet og en ressurs på veien mot å skape noe nytt (Liene, 2017, 2019). Vi observerte en student som forsøkte å kaste så høyt han kunne. Den tilfeldige kasteleken gav en form for

energi til å fortsette å kaste, gang på gang. Det å gå i møte med noe ukjent kan oppleves som risikofyllt, men kan også fristille oss fra begrensende forventninger. Det ukjente kan sette oss i en tilstand som gjør at vi åpner opp sansene og får muligheten til å bli berørt på en *ny* måte. Vi observerte en annen student som begynte å bevege seg rundt på gressplen, mens hun lot nøstet rulle rundt i en gjentakende håndbevegelse, og lagde blå tekstlinjer på det grønne gresset. Denne jevne, gjentakende og langsomme håndbevegelsen skapte en flyt i bevegelsene og en kontrast til den kraften som vi kunne oppleve i kasteleken i treet litt lengre unna. Møte med motstand kan være en invitasjon til å sanse på nytt og oppdage andre muligheter. Faglærers bruk av kropp, blikk og stillhet kan bidra til å skape stemning, fokus, oppmerksomhet, nysgjerrighet og forventning, og være «the act of showing» (Biesta, 2017, s. 118).



Figur 3. De visuelle bildene som skapes i rommet er spor av den kroppslige bevegelsen.
Foto: Liene & Klungland.

Avslutning

En undervisningsform som i samfunnet kan oppfattes som lite effektiv og målrettet, vil kunne være undervisning av høy kvalitet i kunstfagene (Biesta, 2022). God undervisning i kunstfag må bestrebe seg på å få barnehagelærerstudentene til å gripe og begripe hva som er kunstfagenes kvaliteter (Skregelid & Knudsen, 2022). De skal ikke utdannes til å være kunstnere, men de skal ha kunnskap om og erfaring med kunstfaglig utviklingsarbeid i barnehagen. Ved å gi studentene estetiske opplevelser, blir det mulig for dem å erfare kunstfagenes betydning. Dette innebærer risiko, det handler om å tåle usikkerhet for oss lærere (Biesta, 2014). Evnen til å tåle slik risiko kan styrkes gjennom erfaring, og bli en del av lærerens tverrestetiske kompetanse (Illeris et. al.2022). Vi har gjennom utforskning av rom, tid, bevegelser og nøster oppdaget disse ulike aspektene som vil kunne ha betydning for estetiske opplevelser i undervisningen:

- å arbeide tverrestetisk
- å arbeide kroppslig og sanselig med materialer i romtidskapelse
- å la øyeblikket som skapes få ha sin egen verdi
- å arbeide med teori og begreper på en kroppslig og sanselig måte
- å gi rom for det assosiative og abstrakte
- å skape rammer for undervisningen som bringer med seg motstand og forstyrrelser
- å gi rom for stillheten
- å føres inn i prosesser som er åpne og uforutsigbare
- å våge å ta risiko ved å ikke vite hva resultatet blir

Disse punktene kan gjenkjennes som kunstfagenes åpne og sansende kunnskaps- og læringsformer, som kan gi erfaringer som inngår i den kompetanse som er nødvendig for å fremme en mer bærekraftig livsstil (Illeris et al., 2022). Dersom vi inviterer til slike åpne og sansende former kan vi klare å bringe estetiske opplevelser inn i undervisningen og gi studentene tilgang til kunstfagenes særegne dimensjon. Dette kan bidra til å adressere FNs bærekraftsmål God utdanning.

Om forfatterne

Anne-Mette Liene er førstelektor ved Fakultet for kunsthøgskolen/ Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder. Hun er utdannet førskolelærer og musikkterapeut, og har teaterutdannelse fra École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Hun underviser i drama i barnehagelærerutdanningen, og har bred erfaring med tverrestetiske prosjekter som retter seg mot barn.

Monica Klungland er førsteamanuensis ved Fakultet for kunsthøgskolen/ Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder. Hun er utdannet førskolelærer med videreutdanning i norsk og kunst og håndverk og har flere års erfaring som lærer på trinn 1-7 i grunnskolen. Hun har master i kunsthøgskolen og doktorgrad i kunsthøgskoledidaktikk, og underviser forming i barnehagelærerutdanningen og kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen på UiA.

Referanser

- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Pax forlag A/S.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale og A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 11-16). Universitetsforlaget
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach: art education 'after' Joseph Beuys* (Bd. vol. 2). ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I G. B. Christopher Naughton, David Cole (Red.), *Art, Artist and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education*. Routledge. Taylor and Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315143880>
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J. (2022). Art keeps us in and with the world [Interview]. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch1>
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as experience* (1934). I K. Bale og A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 196-213). Universitetsforlaget FN-Sambandet. United Nations Association of Norway. <https://www.fn.no/>

- Gadamer, H.-G. (2008). Fra *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest* (1977). I K. Bale og A. Bø-Rygg (red.), *Eстетisk teori: En antologi* (s. 355-370). Universitetsforlaget
- Goul, P. E. (2021). *Disse syv prosjektene fikk FoU-midler i lærerutdanningene*. Universitetet i Agder. Hentet 29. mai 2023 fra <https://www.uia.no/om-ua/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/nyheter-lu/disse-syv-prosjektene-fikk-fou-midler-i-laererutdanningene>
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International incorporating Culture and Policy, theme issue «Practice-led research»*, no. 118, 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Illeris, H., Knudsen, K. N. & Skregelid, L. (2022). A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredyktighedsdidaktik i kunstfagene. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.5067>
- Jørgensen, D. (2018). Hvad er æstetik? I M. B. Johansen & L. Østerlind (Red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 23-38). Akademisk forlag.
- Kant, I. & Østergaard, C. B. (2005). *Kritik af dømmekraften*. Det lille forlag.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Universitetet i Agder]. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4>
- Klungland, M. (2022). Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm AS. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4>
- Kukkonen, H. M. (2022). Abstraction in Action: Post-Qualitative Inquiry as an Approach to Curating. I L. Skregelid (Red.), *Kunstens betydning?: Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 319-342). Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch14>
- Liene, A.-M. (2007). Cellokjolen. *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 02/07.
- Liene, A.-M. (2014). Cellisten i bevegelse. *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 03/14.
- Liene, A.-M. (2017). Motstand som kvalitet: Skjøre papirformer i møte med småbarnslek. Kan det gå bra? *Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 01/17
- Liene, A.-M. (2019). Målgruppetenkning som konflikt og ressurs: Et spenningsfylt møte mellom visuell kunstner og to-åringer. I S. Böhnisch og R. M. Eidsaa (Red.), *Kunst og konflikt: Teater, visuell kunst og musikk i kontekst*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032344-2019-9>
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7>

Monica Klungland, Anne-Mette Liene

Skape nye rom, ny tid og nye bevegelser

Skregelid, L. & Knudsen, K. N. (2022). *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.163>

Svingen-Austestad, A. (2022). Nullpunktet? I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning?: Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 69-93). Cappelen Damm akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch3>

Øksnes, M. & Hangaard Rasmussen, T. (2017). *Lek*. Cappelen Damm akademisk.

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, 7-27.

<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative research: QR*,

146879412110274. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>