



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4806>

Lisbet Skregelid
Professor (PhD)
Universitetet i Agder
Lisbet.Skregelid@uia.no

Den kulturelle skolesekken som dissens og kunstens betydning i lærerutdanningen

SAMMENDRAG

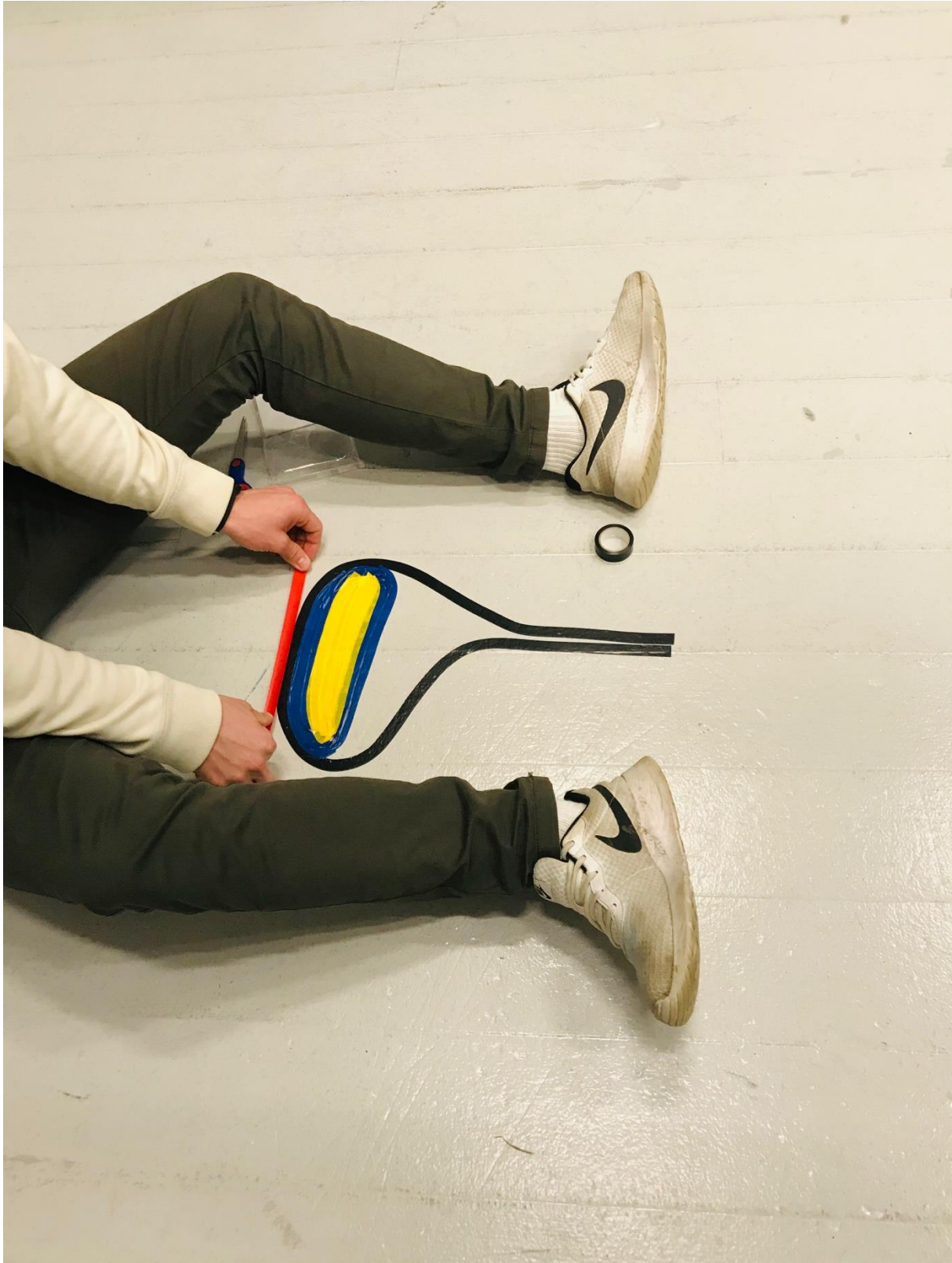
Artikkelen gir et innblikk i deler av det nasjonale forskningsprosjektet pARTicipED Empowering student teachers for cross-sectorial collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools (2021–2023). Mer spesifikt vises det i artikkelen til resultater fra lærerskolestudenters deltakelse i Den kulturelle skolesekken-workshopen Teiporama av den svenske kunstneren Sandra Norrbin. Forskning knyttet til Teiporama utgjør en del av en av arbeidspakken Lab for initiating dissensus and exploring the edges in between art and education ved Universitetet i Agder (UiA). Delundersøkelsens foreløpige resultater gir anledning til å diskutere betydningen av å konfrontere lærerskolestudenter med kunst og om Den kulturelle skolesekken (DKS) kan representere en produktiv forstyrrelse til dominerende forståelser av hva undervisning og pedagogikk skal være, og på den måten skape et tredje rom mellom kunst og pedagogikk.

Nøkkelord:

pARTicipED, Den kulturelle skolesekken, lærerutdanning, Teiporama, dissens.

INNLEDNING

Den kulturelle skolesekken (DKS) har siden 2001 eksistert som et nasjonalt initiativ for å sikre at alle skoleelever i Norge får tilbud om å oppleve profesjonell kunst og kultur hvert år. Ordningen, som er særegen i verdenssammenheng, er ikke ment å være et substitutt, men et *tillegg* til undervisningen i de praktiske og estetiske fagene. Videre skal initiativet realiseres gjennom et samarbeid mellom skole- og kultursektor. Dette samarbeidet har vært utfordrende gjennom de over 20 årene av ordningens levetid og er det fremdeles (Bahr, 2021; Strand, 2021). Det er blant annet erkjent at lærerne må rustes bedre til å kunne håndtere kunst- og kulturtilbudene, og for å kunne integrere DKS i undervisningen, med for- og etterarbeid (Kulturtanken, 2022). Dette var et sentralt innspill fra Kulturtanken i opptakten til kulturmeldingen *Oppleve, skape, dele: Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (Meld. St. 18 (2020-2021)).



FIGUR 1. DKS-prosjektet *Teiporama* av Sandra Norrbin ved Universitetet i Agder, mars 2021. Foto: Lisbet Skregelid.

Denne artikkelen gir et innblikk i deler av det nasjonale forskningsprosjektet *pARTiciPED Empowering student teachers for cross-sectorial collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools (2021–2023)*. Prosjektet, som er finansiert av Norges Forskningsråd, undersøker hva som kan skje når man forsøker å styrke samarbeidet mellom skole- og kulturfeltet ved å integrere DKS i lærerut-

danningen. Mer spesifikt vises det i artikkelen til resultater fra lærerskolestudenters deltakelse i DKS-workshopen *Teiporama* av den svenske kunstneren Sandra Norrbin ved Universitetet i Agder (UiA) (fig. 1). Her er DKS innført som en obligatorisk del av lærerutdanningen som del av det tverrgående emnet «Estetiske læreprosesser». Alle studenter på tredje året uavhengig av faglig fordypning får ta del i et DKS-prosjekt. Forskning knyttet til *Teiporama* utgjør en del av arbeidspakke 4 i *pARTicipED: Lab for initiating dissensus and exploring the edges in between art and education* som ble gjennomført vår og høst 2021.

Artikkelen redegjør for dissens som pedagogisk tilnærming som er et sentralt teoretisk utgangspunkt i delprosjektet ved UiA. Delundersøkelsens resultater som er fremkommet gjennom blant annet observasjoner av *Teiporama*, og studentenes refleksjonsnotater fra denne workshopen, gir anledning til å diskutere betydningen av å konfrontere lærerskolestudenter med kunst og om DKS kan representere en produktiv forstyrrelse til dominerende forståelser av hva undervisning og pedagogikk skal være, og på den måten skape et tredje rom mellom kunst og pedagogikk. Delundersøkelsen ved UiA inngår i en serie av utforskninger av det som omtales som «Pedagogy of dissensus» (Skregelid, 2016, 2019a, 2022b).

BAKGRUNN

Gjennom de siste årene er det gjort mange politiske tiltak for å gjøre Norges befolkning mer fortrolige og tolerante overfor kunst og kultur. Særlig har det vært initiativer rettet mot barn og unge. Et av de mest omfattende tiltakene er Den kulturelle skolesekken (DKS), som ble initiert i 2001. DKS skal sikre at alle barn og unge får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud som spenner fra musikk, visuell kunst, teater, litteratur, film og kulturarv rundt tre ganger om året. Ordningen, som er finansiert av tippemidler (285 000 000 kroner i 2019), omfatter om lag 3300 skoler, rundt 820 000 skoleelever og over 4000 kunstnere (Kulturtanken, 2020).

Arbeidet med DKS skal skje i et godt samarbeid mellom kultur- og opplæringssektoren på alle nivå (St.meld. nr. 8 (2007–2008); Meld. St. 18 (2020–2021)). Dette samarbeidet har ikke foregått knirkefritt. Forskingen på DKS demonstrerer polariserte holdninger og interesser (Lidén, 2002; Aslaksen et al., 2003; Borgen & Brandt 2006; Digranes, 2009; Aure et al., 2012; Christophersen et al., 2015). Forskingen stadfester at lærere ikke føler eierskap til ordningen og rapporterer om at det er behov for å integrere DKS bedre i skolen. Dette forårsaker spenninger da de to sektorene har ulike syn på hva DKS skal være. Kunstnere på sin side ønsker å få operere mer fritt og uavhengig. At disse holdningene er levedyktige kom nylig fram da 15 aktører med tilknytning til DKS skulle uttale seg om utfordringer med ordningen (Bahr, 2021). Forfatter og tidligere litteraturprodusent for DKS Oppland, Vilde Kamfjord, sier for eksempel at *skolesida* må ansvarliggjøres. Hun mener det er for store tilfeldigheter over hvordan DKS blir møtt og brukt på skolene. Videre hevder hun at skolene og lærere må få anledning til å se potensialet i møter med DKS og få lyst til å sette besøket inn i en større sammenheng. Kristian Ulyses Andaur, styreleder i Samarbeidsforum for estetiske fag (SEF), på den andre siden, mener kunstnere bør ansvarliggjøres og få bedre innsikt i skolens indre liv og i læreplanen. Disse utfordringene erkjennes også av Øystein Strand, leder av Kulturtanken, etaten som forvalter de statlige midlene til DKS og som administrerer ordningen i samarbeid med fylker, kommuner, skoler og kulturinstitusjoner. Strand sier at «Det er et faktum at samspillet mellom skole- og kultursektor har vært den store utfordringen i ordningen hele veien» (Strand, 2021). Det er særlig målformuleringer om at DKS skal «medvirke til å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål» (Kulturtanken, 2021) som har vært gjenstand for debatt.

Egen tidligere forskning har tatt hensyn til evalueringer av DKS og har imøtekommet behovet for tettere kontakt mellom skole- og kultursektor ved å opprette samarbeid på tvers gjennom aksjonsforskning som metodologisk tilnærming (Skregelid, 2016). I fellesskap ble det utviklet gjentatte kunstmøter over flere år hvor både skole- og kulturfelt hadde eierskap både til selve kunstmøtene og til for- og etterarbeid i skolen. Slike langvarige samarbeid har vist seg å ha avgjørende betydning for bedre å kunne integrere kunst i skolen, men de krever tid, ressurser og interesserte og dedikerte parter på begge sider. Videre utfordrer slike samarbeid den eksisterende rollefordelingen i DKS. «Skolen har ansvar for

det pedagogiske opplegget for elevene, mens kultursektoren har ansvaret for kulturinnholdet» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

De fleste lærere i norsk skole er i kontakt med DKS i løpet av et skoleår, men dette initiativet er ikke inkludert i lærerutdanningen. Etter at praktiske og estetiske fag falt bort som obligatoriske fag i lærerutdanningen i 2003, blir lærere utdannet uten å nødvendigvis ha noe beskjeftigelse med kunst og kultur gjennom den nå 5-årige utdannelsen. Kun halvparten av lærerne som underviser i de praktiske og estetiske fagene har formell fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). En økonomisk motivert utdanningspolitikk med avgrensede kompetansemål, og den sterke vektleggingen av aktiviteter som orienteres mot internasjonale tester, som for eksempel PISA, får en del av skylda for utviklingen i skolen (Atkinson 2018; Biesta 2018; Madsen, 2018). Det som blir omtalt som en prestasjonsorientert skole (Skaalvik & Federici, 2015) med økt fokus på og økt timetall i basisfag som norsk, engelsk, naturfag og matematikk, har skapt dårlige kår for de praktiske og estetiske fagene skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kunst og kultur har aldri hatt noen sterk posisjon i norsk skole (Solhjell 1995; Skregelid 2016), men de siste 20 årene har vi hatt en paradoksall situasjon der DKS er styrket samtidig som de praktiske og estetiske fagene har fått mindre betydning i skole og lærerutdanning.

Selv om DKS aldri har vært ment for å erstatte undervisningen i de praktiske og estetiske fagene, har det vært bekymring for at ordningen skal bidra til «outsourcing» av kunsten fra kunst og kultursektoren (Skregelid, 2016). En kan spørre seg om DKS blir en sovepute for skolelederne. Strand presiserer at DKS ikke må «...brukes som argument for mindre satsing på de praktisk-estetiske fagene i skolen. Det er tvert imot behov for en styrking av disse fagene og skolens egen kompetanse på feltet for at DKS skal fungere optimalt» (Strand, 2021).

I opptakten til arbeidet med å fornye læreplanene i grunnskolen kom det signaler om at de praktiske og estetiske fagene måtte styrkes (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). I september 2019 ble strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning: *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, lansert av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Våren 2021 fikk også barn og unge sin egen kulturmelding *Opplive, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (Meld. St. 18 (2020-2021)). Gjennom meldingen, som er et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Kultur- og likestillingsdepartementet, ønsker regjeringen å løfte frem barn og unge som målgruppe og aktive deltakere, og medvirke til å heve statusen og kvaliteten på kunst og kultur som skapes og formidles til barn og unge (Meld. St. 18 (2020-2021)). I meldingen kan man lese om ordningen som er etablert ved UiA, hvor DKS er innlemmet som obligatorisk undervisning for alle lærerskolestudenter som en måte å imøtekomme utfordringene som er nevnt over.

Et annet spørsmål som kommer til syne er hvordan skolen og lærerne skal anerkjenne betydningen av kunst generelt og DKS spesielt, og kunne håndtere DKS-tilbudet på best mulig måte, dersom de selv har liten erfaring med kunst og kultur. Denne problemstillingen har dannet utgangspunkt for å utforske hvordan man kan integrere DKS i *lærerutdanningen*. Det har også erkjennelsen av at lærerne har en sentral rolle i DKS, uavhengig av om en mener at kunstnere bør få operere mer eller mindre autonomt eller at DKS bør bidra som en ressurs for å nå læringsmålene i skolen. Åpne, interesserte lærere kan bidra positivt til hvordan elevene møter DKS, mens uengasjerte og uinteresserte lærere kan ha motsatt virkning.

Et viktig premiss for innlemmelsen av DKS ved UiA har vært å ha den nedfelte rollefordelingen mellom skole- og kultursektor som utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette premisset har også i stor grad lagt føringer for forskningen i den innledende delen av delprosjektet som beskrives i denne artikkelen. Noen vil kanskje kritisere en slik tilnærming for å opprettholde de polariserte holdningene i skole- og kulturfeltet. Det bør være mulig å rokke på rollefordelingen i DKS og inngå et mer likeverdig samarbeid i utviklingen av DKS-produksjoner? Som nevnt er slike tilnærminger utforsket i egen PhD avhandling (Skregelid, 2016). I andre deler av *pARTicipED* utforskes det også hvordan lærere og kunstnere kan skape DKS-produksjoner *sammen*. På den måten kan en oppnå forhandlinger om både innhold, form og kvalitet i DKS-produksjoner. Tilnærmingen her er en annen, og da særlig i delprosjektets første fase som beskrives her. Som det fremkommer videre, har lærerstudenter her deltatt i et DKS-prosjekt mer eller mindre slik det gjennomføres for elevene i skolen. I etterkant reflekterte de

over deltakelsen, som så ble bragt inn i et forum bestående av aktører fra både skole- og kulturfelt for å diskutere hvordan DKS best kan innlemmes i lærerutdanningen videre.

Det er allerede publisert to artikler og to kronikker som baserer seg på pilotprosjektet og utprøvinger av DKS i lærerutdanningen ved UiA (Skregelid 2020b; 2020d; 2021b; 2021c). Pilotprosjektet ble finansiert av forskningsmidler ved lærerutdanningen ved UiA og *Kulturtanken*. Jeg vil i det følgende redegjøre for videre utforskinger av denne ordningen og forskningsprosjektet disse utforskingene inngår i.

DKS I GRUNNSKOLELÆRERUTDANNELSEN VED UiA

Ved grunnskolelærerutdanningen ved UiA inngår DKS i det som omtales som «Agdertrappa». Agdertrappa består av fem grunnleggende moduler som er gjennomgående gjennom hele det 5-årige studieløpet (Avdeling for lærerutdanning, 2022). En av de fem modulene er *kommunikative ferdigheter*, på 3. studieår. Her finner vi *estetiske læringsprosesser* og DKS. Grunnskolelærerutdanningen ønsker at alle studentene skal få et innblikk i DKS da de helt sikkert vil møte DKS som fremtidige lærere. Lærerutdanningen håper dette skal bidra til både større kunnskapsnivå om, og engasjement for DKS.

Alle lærerskolestudentene på 3. år, uavhengig av fag, har obligatorisk deltakelse på et utvalgt DKS-tilbud på samme måte som elever får erfare DKS i skolen. I tillegg får de noe informasjon om DKS. Videre reflekterer de rundt sin erfaring. I 2020, som var det første året ordningen ble gjennomført med lærerskolestudenter på tvers av fag, var det satt av to timer til deltakelsen. I 2021 var dette økt til tre timer inkludert informasjon og muntlig og skriftlig refleksjon. I forkant fikk studentene skriftlig informasjon om både den obligatoriske DKS-workshopen, DKS generelt og informasjon knyttet til forskningsprosjektet beskrevet i dette kapitlet.

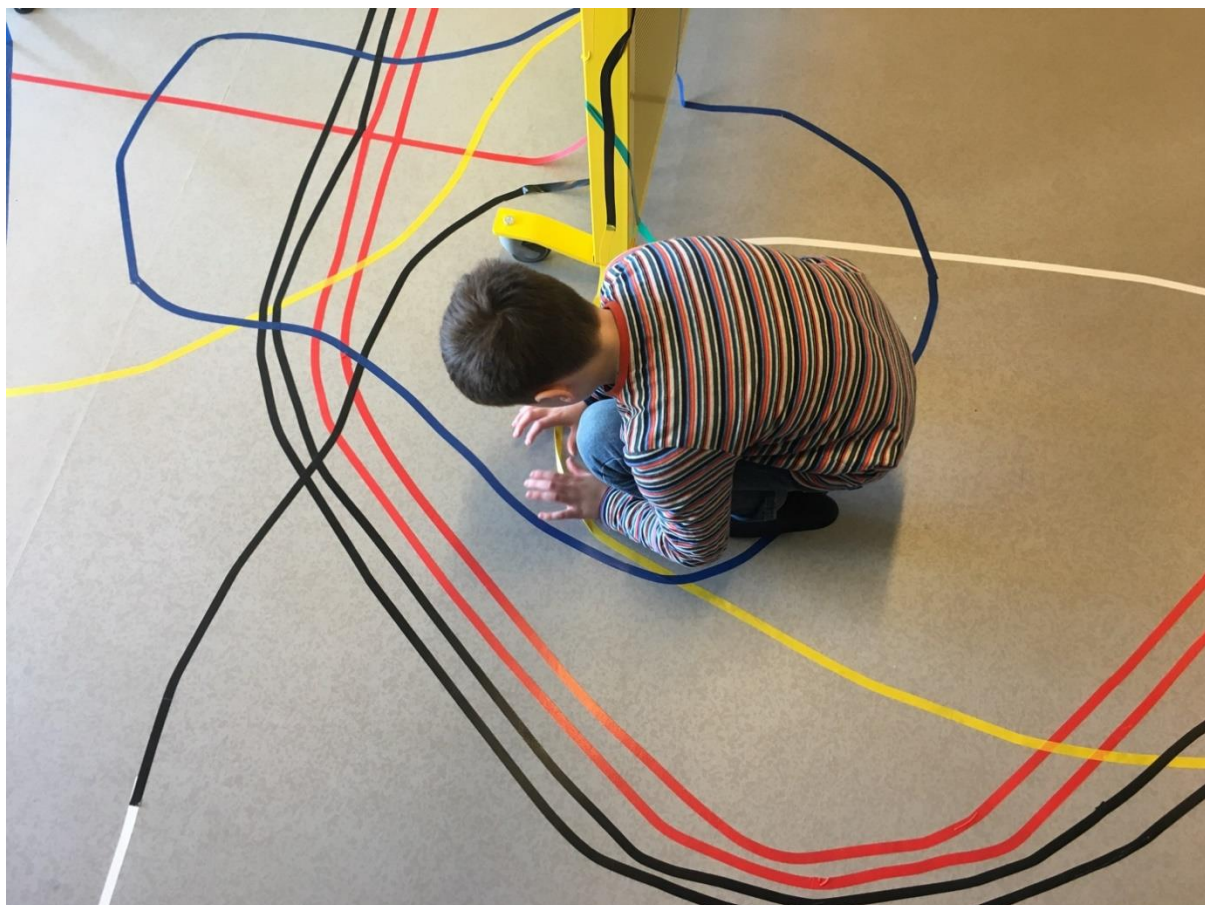
En av DKS-workshopene som er innlemmet i grunnskolelærerutdanningen ved UiA, og som også har inngått i forprosjektet som leder frem til hovedprosjektet, er *Teiporama* av kunstneren Sandra Norrbin. Norrbin, født i Sverige i 1976, er utdannet ved Kunstakademiet i Trondheim, har hatt en rekke solo- og gruppeutstillinger nasjonalt og internasjonalt og har bodd og arbeidet i Kristiansand siden 2016. Norrbin har laget mange monumentale stedsspesifikke installasjoner, med både natur- og industrimaterialer (fig. 2). Prosjektet *Teiporama* er godt utprøvd og har siden 2019 blitt gjennomført over 250 ganger både lokalt i Agder og nasjonalt. I DKS-workshopen lager elevene og studentene motiver og romlige installasjoner med tape som materiale. Som jeg beskriver under, samsvarte *Teiporama* godt med det teorigrunlaget jeg var opptatt av, og som er grunnlaget for dette prosjektet. Jeg hadde også selv erfart workshopen i form av et familieverksted på Sørlandets Kunstmuseum sammen med min datter i 2018. Videre hadde jeg erfart lærerskolestudenters møte med en liknende workshop, men med andre materialer og med lengre varighet (Skregelid, 2020b).

På Agder Fylkeskommunes nettsider kan vi blant annet lese om *Teiporama* at «Å jobbe utenom de vanlige rammene er en god måte å føle seg fri når man skaper. Det er ingenting som er riktig eller galt» (Den kulturelle skolesekken Agder, 2022). Sentralt i workshopen er installasjon, en benevnelse på kunst som tar i bruk og relaterer seg til ute- eller inne-rommet som installasjonen plasseres i. I workshopen brukes tape som materiale, mer spesifikt farget elektriskertape.

Jeg vil videre vise hvordan denne workshopen relaterer seg til teorien som er lagt til grunn i delprosjektet og arbeidspakken *Lab for initiating dissensus and exploring the edges in between art and education*.



FIGUR 2. Sandra Norrbin: *Stempel* (2018). Odderøya, Kristiansand. 2018 © Sandra Norrbin / BONO 2022. Gjengitt kunstverk omfattes ikke av tidsskriftets lisens. Foto: Trond Even Tønnesen.



FIGUR 3. DKS-prosjektet *Teiporama* av Sandra Norrbin i grunnskoler i Kristiansand 2019. Gjengitte kunstverk omfattes ikke av tidsskriftets lisens. Foto: Sandra Norrbin

TEORETISKE PERSPEKTIVER

DKS-prosjekter er gjerne blitt ansett som en forstyrrelse i skolehverdagen, noe som bryter med det som ellers gjøres i skolen. Det er viktig å finne ut hvordan man kan ivareta det ekstraordinære og kunstens egne premisser og samtidig skape en bedre integrasjon av DKS i skolen.

Arbeidspakke 4 er ett av tre laboratorier i *pARTicipED* som utforsker og eksperimenterer med hvordan DKS på ulike måter kan integreres i lærerutdanningen. De to øvrige laboratoriene er knyttet til Høgskolen i Østfold. Et felles teoretisk omdreiningspunkt for alle disse er blant annet konseptet *thirdspace*. Anvendelser av *thirdspace* finner vi blant annet hos den indiske teoretikeren Homi Bhabha som mener all kultur er i en kontinuerlig hybriditetsprosess. I et intervju sier han hvordan begrepet rommer et *nytt* sted. “[...] the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‘third space’ which enables other positions to emerge” (Rutherford, 1990, s. 211). Begrepet er videre plukket opp av den amerikanske geografen Edward Soja som oppfatter *thirdspace* som en radikal måte å forstå og praktisere livets romlighet. I boka *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places* (Soja, 1996) skriver han om *thirdspace* som et møtested blant annet mellom subjektivitet og objektivitet, mellom det virkelige og imaginære, mellom det man vet og det man ikke kan vite, mellom rutinen og bruddet, mellom det bevisste og ubevisste. Det er interessant å se hvordan *thirdspace* er brukt i utdanningsforskning når for eksempel gapet mellom kunnskapen som formidles på skolen og den kunnskapen som elever bærer med seg, tematiseres (Maniotes, 2005). *Thirdspace* kan også innebefatte den estetiske praksisen som skjer utenfor den institusjonelle kunsten, for eksempel i barns lek (Yahya & Wood, 2016). Med dette kan betydningen av det utforskende, prosessuelle og det ikke målbare både i leken og i kunsten belyses. I *pARTicipED* legges det opp til samarbeidsformer som ønsker å bryte med den tilbakevendende dikotomitenkningen mellom kunst og pedagogikk og kunstnere og lærere, en retorikk som også i stor grad er nedfelt i litteraturen og forskningen om DKS. I metodedelen beskrives Forum, en samarbeids-konstellasjon som består av aktører på tvers av skole- og kultursektor, som sammen drøfter DKS initiativene som iverksettes. *Thirdspace* kan kanskje åpne opp for ny og transformativ kunnskap i dette rommet mellom kunst og pedagogikk slik det antydes i pedagogisk litteratur om *thirdspace* (Zeichner, 2010; Gutiérrez, 2008; Klein et al., 2016). Jeg anser også det den nederlandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta omtaler som «a *worldly space* (...) an «*educational space*» (Biesta, 2017, s. 65) som et bidrag til forståelser av *thirdspace*. Biesta har knyttet subjektiveringsdimensjonen i utdanning til en verdenssentrert undervisning (Biesta, 2022). Relevant for dette prosjektet fremholder han betydningen av det å både møte og *initiere* motstand som del av det å fremme subjektivering i undervisningssammenhenger. Dette utdypes i artikkelens drøftingsdel.

Arbeidspakken *Lab for initiating dissensus and exploring the edges in between art and education* anvender teoretiske perspektiver både fra kunstfilosofi og utdanningsfilosofi og undersøker hvordan disse ved hjelp av empirisk materiale fra undersøkelsen kan bidra til et tredje rom mellom kunst og pedagogikk. I den sammenhengen er også begrepet *dissens* og hvordan dette er utviklet pedagogiske sammenhenger sentralt. I min tidligere og pågående forskning argumenterer jeg for dissens som en ressurs i undervisning. Dette laboratoriet utforsker det å initiere dissens, det kan forstås som en forstyrrende praksis, som skiller seg fra den vanlige praksisen som er i den aktuelle konteksten. I denne sammenhengen er konteksten lærerutdanningen.

Dissens som tilnærming til undervisning er utviklet ved hjelp av den fransk-algeriske filosofen Jacques Rancière (2010; 2012) i samspill med kunstpedagogiske studier i ulikartende sammenhenger som spenner fra skole- og kunstmuseums-kontekst (Skregelid, 2016; 2019a; 2019b; 2020a), pilotprosjektene som har vært opptakt til dette prosjektet (Skregelid, 2020b; 2021), samt studier i en kunstutdanningskontekst (2020c). Fra et kunstfilosofisk utgangspunkt fremholder Rancière (2012) kunstens forstyrrende karakter. Han ser på kunst som dissens og som et brudd i det sanselige, som bidrar til at vi ser på oss selv og omverdenen på nye måter. «Dissensen setter på spill både det åpenbare i det som kan sanses, tenkes og gjøres» (Rancière, 2012, s. 75). Dette samsvarer med det den russiske litteraturkritikeren Victor Sjklovskij omtaler i artikkelen «Kunsten som grep» fra 1917, om hvordan kunsten får oss til å se på omverdenen på nye måter (Sjklovskij, 1991).

En måte å initiere dissens på kan være å introdusere elever og studenter for kunstuttrykk og kunstneriske arbeidsmåter som de ikke er fortrolige med. Utarbeidingen av dissens som undervisningstilnærming foregikk nettopp i en slik kontekst (Skregelid, 2016). I en generell pedagogisk sammenheng kan dissens være en undervisningspraksis som kontrasterer normen, og som forstyrrer det forventede. Det kan for eksempel være å vektlegge åpne og prosessuelle arbeidsmåter, som ikke rettes mot et bestemt utfall eller en bestemt måloppnåelse. Det kan være å skape undring, stille spørsmål mer enn å søke gitte svar. Dette bruddet med normen kan føre til motstand, noe som jeg i mitt arbeid ofte ser på som en ressurs som fører til ny anerkjennelse av ens oppfatninger og holdninger. I min forskning argumenterer jeg for dissens som en relevant tilnæringsmåte i utdanning, som muliggjør det jeg kaller for «subjektiveringshendelser» (Skregelid, 2016; 2019a; 2019b). Subjektivering er en dimensjon ved utdanning som vektlegger eksistensiell undervisningspraksis som potensielt kan bidra til at elever og studenter får nye blikk på dem selv og verden. Biesta har i lang tid fremholdt subjektivering, det å kunne eksistere som et subjekt som uavhengige og ansvarlige mennesker utenfor etablerte ordener, som en sentral del av skolens oppgave (Biesta, 2014) fremfor de mer dominerende kvalifisering og sosialisering. Som nevnt over, vektlegger han betydningen av en undervisning som ikke tilstreber tilpasning, men som “[...] tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre» (Biesta, 2014, s. 17). I sin siste bok *World Centred Education. A View for the Present* (2021) omtaler Biesta subjektivering for en verdensorientert utdanning, en utdanning som er orientert mot studentenes frihet. Å møte motstand, og å la undervisningen være en brynestein, er en betydningsfull del av denne måten å forstå undervisning på.

Teiporama ble valgt som workshop for lærerskolestudenter da vi antok at den kunne utgjøre en kontrast til en del av aktivitetene som studentene ellers beskjeftiger seg med. I motsetning til aktiviteter hvor man styres mot et på forhånd definert læringsmål var *Teiporama* åpen, prosessuell og uforutsigbar. Det å være i kunstneriske prosesser uten klare mål, slik som denne workshopen legger opp til, kan representere et alternativ til den rådende målstyrte pedagogiske praksisen som er i dagens skole og lærerutdanning. Dette kan kanskje bidra til at fremtidige lærerne forholder seg annerledes til det å stå i det usikre og verdsette det. I arbeidspakken *Lab for initiating dissensus and exploring the edges in between art and education* utforskes det hva som må til for at en potensiell forstyrrelse, som DKS-prosjekter kan representere, skal kunne anerkjennes som et positivt brudd og et fruktbart element i skolen. Dette kan også belyse hvordan et tredje rom kan oppstå mellom kunst og pedagogikk.

Teorigrunnlaget som angis her, og som er utgangspunktet for delundersøkelsen og arbeidspakken, er forankret i en holdning om at møter med kunst og estetisk praksis har et erkjennelsesmessig potensial og er farget av forfatterens forskning på elevers og studenters møter med samtidskunst i skolen både i og utenfor DKS-sammenheng (Skregelid, 2016). Denne forskningen har vist at møter med samtidskunst og kunstdidaktisk praksis som utfordrer etablerte normer, kan muliggjøre subjektiveringshendelser.

METODE

Den metodologiske tilnæringsmåten i laboratoriet ved UiA har hatt studentenes erfaringer med DKS-workshopen *Teiporama* som et sentralt utgangspunkt for den videre utviklingen i prosjektet. Studentenes erfaringer er så brakt inn i det vi omtaler som Forum, som består av forskere og representanter fra både skole og kulturfelt. I Forum, som fungerer som en lokal forsknings- og referansegruppe, belyses spørsmål som omfatter det overordnede prosjektet. Her er aksjonsforskning, et praksisnært samarbeid mellom forskere og ulike aktører på feltet, er den metodologiske tilnæringsmåten vi anvender. Også i hovedprosjektet *pARTicipED* anvendes denne forskningsstilnærmingen som ble etablert for å bidra til mer praksisnær og demokratisk forskning (Lewin, 1946). Aksjonsforskning har vært en omstridt forskningstilnærming da den fordrer både en aksjonistisk og intervenserende forskningsrolle. Aksjonsforskning er en strategi “[...] som velges ut fra ønsket om å løse problemer, fremme deltakernes læring og produsere kunnskap om konstruktive endringsprosesser” (Bjørndal, 2004, s. 119). I aksjonsforskning skapes kunnskap i møter mellom forskere og forskningsdeltakere. Selve forskningen foregår i en syklus av planlegging, diskusjon, aksjonering, evaluering og revisjon og nye aksjoner, og skal “[...] føres tilbake til praksis ut fra målsettingen om å forbedre, endre eller overskride det bestående” (Tiller, 2004, s. 19).

Selve endringsaspektet, og det å ha en eksplisitt agenda, har ført til at de som driver med aksjonsforskning i stor grad har måtte begrunne og rettferdiggjøre metodologien (Tiller, 2004). I dette prosjektet anvendes aksjonsforskning for å imøtekomme situasjonsbeskrivelsen som er nevnt innledningsvis i denne artikkelen. Deltakerne på tvers av skole- og kulturfelt har vært enige om at et godt startpunkt for å agere mot polariserte holdninger har vært å rette oppmerksomheten mot lærerskolestudenter. I første omgang ved å la dem få erfare en DKS-workshop tilnærmet lik slik den gjennomføres for elever. Observasjoner av denne, samt studentenes evalueringer i form av refleksjonsnotater og fokusgruppeintervjuer er så blitt brukt til å utarbeide en ny DKS-workshop, en neste aksjon, som inngår som del av Agdertrappa. Observasjoner og refleksjoner er også benyttet for å kunne belyse spørsmålene om hvordan DKS i lærerutdanningen kan bidra til større interesse for kunst og kunstnerisk praksis og hvordan utforskningene av dette tredje rommet mellom kunst og pedagogikk kan bidra til å utfordre etablerte forståelser av læringsprosesser, læringsutbytte og vurdering. Med det benyttes kvalitative metodiske tilnærminger innenfor aksjonsforskningsrammen. Forum ivaretar aksjonsforskningens ambisjon om medvirkning og deltakelse i forskningsprosessen ved at det hele tiden foregår metarefleksjoner rundt forskningsmetodene som anvendes. Ved å ha aktører både fra skole- og kulturfelt, som lærer, kunstner, DKS administrator, studenter, lærerutdanningsrepresentant o.a. med i Forum, kan vi respondere på studentenes erfaringer med DKS-prosjektene fra ulike ståsteder.

Jeg har tidligere beskrevet at det i litteraturen om aksjonsforskning opereres med ulike grader av likevekt mellom forskere og praktikere (Skregelid, 2016). Man har aksjonsforskning som er “initiert av praktikere”, og aksjonsforskning som “forskere selv har ideen til og den innledende regi av” (Tiller, 2004, s. 23). I forskerinitierte prosjekter er forskernes verdier og teoriinteresser et utgangspunkt og kan dermed være styrende for forskningsfokuset. Samtidig er det vesentlig at det ikke bare er forskernes egne interesser som ivaretas. Det utvikles også problemstillinger som har interesse for det feltet man forsker i slik som i dette prosjektet. I dette prosjektet var det innledet et samarbeid på tvers allerede før søknad til NFR forelå blant annet med samarbeid om pilotprosjekt. Dermed har det i stor grad vært sammenfallende forskningsinteresser helt fra start. Forum ivaretar også muligheten til hele tiden å kunne diskutere teorier og forskningsperspektiver.

I det følgende gjør jeg rede for hvordan gjennomføringen av *Teiporama* ble organisert våren og høsten 2021. Videre refereres det både fra egne observasjoner fra våren, samt masterstudentene Johna Buttedal og Katrine Sirnes Nesheims observasjoner av *Teiporama* høsten 2021. Jeg vier mest plass til studentenes *skriftlige* refleksjoner fra workshopene. Høsten 2021 var det flere studenter som deltok i fokusgruppeintervju. Disse vil anvendes i kommende artikler som skrives i samarbeid med medforskere i prosjektet, professor Ilmi Willbergh og professor Helene Illeris. Her vil studentens erfaringer med *Teiporama* ses i sammenheng med deres erfaringer med DKS-prosjektet *Å bygge nye bygg* ved Sørlandets kunstmuseum i mars 2022. I utformingen av denne DKS-workshopen ble det tatt hensyn til både lærerskolestudentenes respons og diskusjoner og tilbakemeldinger i Forum.

GJENNOMFØRINGEN AV TEIPORAMA

På grunn av koronasituasjonen var det utfordrende å planlegge gjennomføringen av *Teiporama* våren 2021. Grunnskolelærerstudentene hadde hatt lite eller ingen fysisk undervisning og i midten av mars begynte antall smittende å stige i regionen. Vi holdt tett dialog med ledelsen for Avdeling for lærerutdanning, samt universitetets ledelse, dag for dag. Det var spørsmål om vi kunne gjennomføre, og om vi kunne si til studentene at *Teiporama* var obligatorisk undervisning.

På tross av stigende smittetall fikk vi dispensasjon for å gjennomføre. Vi planla for åtte gjennomføringer, men kun halvparten av disse ble realisert med to workshoper på hver av dagene 17. og 24. mars 2021. 25. mars ble hele universitetet stengt ned. Det medførte at de fire resterende gjennomføringene ble flyttet til høsten 2021. Våren 2021 måtte visse premisser være oppfylt. For eksempel måtte vi ha to rom tilgjengelige. Studentene kunne ikke samarbeide slik som det egentlig var lagt opp til. Smitteverntiltak, som avstand og bruk av munnbind, måtte overholdes. Norrbinn gjennomførte *Teiporama*-workshopen og gjorde som hun pleier å gjøre med elever i skolen. Hun innledet med å presentere seg og workshopen og spørre hva de forbinder med kunst. Fordelingen på to rom gjorde at

vi måtte tenke nøye gjennom regien på workshopens varighet. Norrbin måtte for eksempel veksle mellom å være i de to rommene.

Antallet studenter på hver gruppe var ca. 25 studenter. Men på grunn av koronasituasjonen var det få studenter som dukket opp og som deltok på vårens gjennomkjøringer av *Teiporama*. De fleste som møtte opp 17. og 24. mars samtykket til å dele sine skriftlige refleksjoner med forskningsprosjektet. 17. mars delte 18 studenter sine refleksjoner og 24. mars delte 14 studenter sine refleksjoner fordelt på to workshops hver av dagene. Rommene vi benyttet da var en teatersal med sorte gulv og sorte vegger, en teatersal med gråmalte gulv og hvite vegger og et kjellerrom med hvite vegger og lyst gulv (fig. 3 – 5). Høsten 2021 trengte vi ikke å ta så mye hensyn til smitteverntiltak. Rett før gjennomføringen av første workshop 29. september ble disse opphevet. Denne dagen var det 16 studenter totalt i første og andre økt som samtykket til å dele sine skriftlige refleksjoner med forskningsprosjektet. Denne gangen brukte vi et vanlig seminarrom på lærerutdanningen (fig. 6 – 8). 13. oktober fikk vi mulighet til å bruke et stort rom på Sørlandets Kunstmuseum, der jeg tidligere hadde erfart *Teiporama* første gang som familieverksted sammen med min datter (fig. 9). Her fikk vi refleksjoner fra 12 studenter. I alt har vi samlet refleksjoner fra 60 studenter. 31 studenter deltok i gruppeintervjuer som vil bli behandlet senere.

OBSERVASJON AV TEIPORAMA

Norrbin innleder workshopen med å spørre studentene hva de forbinder med kunst. Dette responderes på ulikt vis i de ulike gruppene. I den første gruppen som jeg selv observerer er det en student som sier hun kan huske at hun har sett noen som lagde kunst av søppel. Hun gir uttrykk for at det er rart. Andre svarer maleri, skulpturer og andre tradisjonelle kunstmedier. Det er noe mer respons i noen av gruppene som deltar på høsten, men svarene kretser rundt «maleri og skulpturer» og at det er «Mye forskjellig» (Fra observasjonsnotatene til Sirnes Nesheim og Buttedal). Norrbin sier at kunst også kan være andre medier som for eksempel video og foto. I de ulike gruppene kommer hun inn på hva installasjon er. Hun sier mer om at man bruker rommet, og at de skal gjøre det. Hun sier det handler om å forholde seg til en plass. Man gjør ikke ferdig kunsten i atelieret, men bruker mye tid på planlegging. Kunstverket ferdigstilles så på stedet. Norrbin viser hvordan tapene kan brukes til å lage rette og buede linjer.

I alle gruppene forsyner studentene seg så med en pakke med seks tape-ruller i ulike farger. De får beskjed om å ta mer om de trenger fra bokser fylt med tape-ruller i ulike farger. Det er lite lyd i de gruppene som gjennomfører workshopen på våren. Studentene jobber uten å snakke. Kun lyden av sakser som møter gulvet kan høres. Det er varierende grad av prat den timen studentene har til å arbeide. De fleste jobber stasjonært. Det er mye to-dimensjonale bilder på gulv eller vegg. Det er både abstrakte og mer naturalistiske og gjenkjennelige former. I den andre gruppa den første dagen spør studentene om de kan ha på musikk. Også her vier studentene oppmerksomhet til det de holder på med og er lite oppmerksomme på hverandre og hverandres arbeid.

I høstens gjennomkjøringer av *Teiporama* er det mye mer lyd, både i introduksjonssamtalen og under selve gjennomføringen. Studentene har nå mulighet til å samarbeide. Mange velger dette. Buttedal skriver i sin observasjon fra 29. september:

Studentene gikk sammen i grupper på 2-3 personer på hver. De plasserte seg for det meste langsmed vegg, en gruppe plasserte seg litt mer i midten av rommet. En gruppe begynte med å teipe svart teip langs kanten av et speil, Noen grupper begynte med å ta i teipen og snakke med hverandre. En gruppe tok tak i en stol, vippet den på bakbeina og teipet den i den stillingen. En annen gruppe begynte med å teipe en sirkel på bakken med en strek som delte sirkelen i to deler. En student la seg på gulvet imens en annen student begynte å teipe en hvit linje rundt den andre studenten.

Når den tilmålte tiden er omme, får studentene ta pause og tid til å ta bilder av det de har laget. Umiddelbart etter pausen tar vi en runde der studentene reflekterer litt rundt sine medstudenters arbeider. De sier også litt om det de har laget selv. Etter dette viser Norrbin til noen av sine egne verk og sier litt om hvordan hun jobber som kunstner. Hun viser for eksempel verket *Stempel*, et stedsspesi-

fikt verk fra 2018 på Odderøya i Kristiansand (fig. 2). I forbindelse med å vise det sier hun litt om betydningen av det å ikke alltid følge strømmen, men det å gå sine egne veier og ha tro på sin egen ide. I workshopene som gjennomføres på høsten viser Norrbin disse bildene som del av presentasjonen av sitt kunstnerskap og installasjon som kunstform *før* hun introduserer tape-aktiviteten.

STUDENTENES ERFARINGER MED TEIPORAMA

Når det gjenstår en time av den tre timers lange workshopen, blir de som har samtykket til gruppeintervju med for å snakke om det som de har erfart. De resterende reflekterer skriftlig over sin deltakelse. Det er de skriftlige refleksjonene jeg hovedsakelig refererer til her.

Professor innen lærerutdanningsforskning May Britt Postholm skiller i en bok om kvalitative metoder mellom “deskriptive” og “teoretiske” analyser av empiriske undersøkelser (Postholm, 2010, s. 86). Den deskriptive analysen har til hensikt å strukturere det empiriske materialet, mens forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av undersøkelsesmaterialet. I det følgende foregår analysen både på et deskriptivt og et teoretisk plan. En deskriptiv analyse fremkommer der jeg redegjør for studentenes refleksjoner. Studentenes refleksjoner bidrar til å belyse hvordan de selv ser på deltakelsen i *Teiporama*, hva de opplever som positivt og hvorfor og hva de opplever som utfordrende. Studentene skulle også skrive om hvilken verdi de mener kunst har i skolen og hva de kan ta med seg videre av erfaringer i sitt læreryrke.

Når det gjelder valget av teoretisk analyseperspektiv som videreføres i artikkelens drøftingsdel, ser jeg studentenes refleksjoner i lys av teorien som er presentert innledningsvis og som har motivert denne delen av det nasjonale forskningsprosjektet. I drøftingsdelen utfoldes også teorien i større omfang ved hjelp av studentenes refleksjoner.

«Jeg hadde ikke et klart mål på hvor jeg ville»

Hvordan studentene jobbet i økta kan si noe om hvordan de responderer på det å få åpne oppgaver, og å ikke ha noen retningslinjer. Det er interessant å se alle de ulike utgangspunktene som gir retning til det studentene gjør. Her vises det til både forestillinger, minner, ønsker, det konkrete rommet og også det konkrete materialet. Veien blir til mens man går.

Noen beskriver at det tok tid å komme i gang: «Jeg brukte lang tid på å komme i gang. Jeg hadde ikke et klart mål på hvor jeg ville, så de første minuttene gikk til idemyldring og testing» (J18). Flere beskriver hvordan de lot seg drive av prosessen og at det ene førte til det andre: «Jeg tok tankene mine akkurat nå og valgte å lage et bilde ut av dette. Det ble et spesifikt bilde av en solnedgang. Herfra lot jeg aktiviteten kjøre sitt eget løp» (J20). En student kommenterer hvordan motstanden i tape-materialet endret planene for det som ble laget: «Jeg hadde en plan rundt hva jeg ville prøve å lage. Dette ble vanskelig når man ikke vet hvordan (man) oppnår det man vil. Da ble det veldig naturlig å plassere tape bit etter tape bit, og bare se hvordan «verket» utviklet seg» (G7). Både gruppene på våren og høsten har tilsvarende beskrivelser, men siden det var mulig med samarbeid, var det enkelte som brukte tid på å drøfte seg frem til hva de skulle lage: «Det startet med den gode samtalen. Men partner og jeg lot skravla og taperullene gå parallelt. Installasjonen ble til mens tankene vandret» (J30). Her blir det også sagt at: «Mye ble til underveis» (J29) og at «Innfallsmetoden» (G15) ble brukt.

«Jeg slappet av og ble engasjert»

Studentenes beskrivelse av stemningen kan bidra til å belyse opplevelsen av aktiviteten. Ord som «gøy», «god», «rolig», «harmonisk», «avslappende», «forløsende» og «behagelig» ble i stor grad brukt her. For enkelte minnet måten å arbeide på hvordan det var å være barn: «Det var behagelig og avslappende. Føler man kopler litt av, slik som når man satt og tegne som liten. Det er ikke ofte man gjør slik i dag, hvor skolehverdagen er fylt med mye stress» (J21). Noen gav i denne sammenhengen uttrykk for at dette kunne tas med videre i eget virke som lærer: «Det var god stemning og gøy. Vil gjerne ta med meg noe videre til egen undervisning» (J15).

Det å være sammen og den relasjonelle betydningen i aktiviteten ble kommentert, på tross av at studentene jobbet selvstendig og på egenhånd i vårens workshop. De arbeidet likevel ved siden av

hverandre: «Det var behagelig å sitte å leke seg litt med materiale og farger. Jeg slappet av og ble engasjert. Samtidig ble det sosialt og hyggelig» (J18). Også på høsten når de fleste arbeidet i grupper blir det sagt av en som arbeidet alene: «Stemningen var god. Jeg kjenner ikke så mange i klassen, så jeg ble jobbende alene. Men jeg liker kreative oppgaver, så jeg følte en trygghet i at alle holdt på med sitt» (G14).

Flere kommenterer at oppmuntringen underveis fra kunstner og medstudenter bidro positivt. En benytter anledningen til å se at hun er overrasket over hvordan man klarer å forholde seg til åpenheten i aktiviteten. «Overraskende hvor engasjert/kreativ man klarer å være når man får en slik åpen oppgave» (J17). En kommenterer en mer ambivalent opplevelse og snakker om skepsis og nysgjerrighet i samme åndedrag: «Jeg var skeptisk rundt det jeg skapte, samtidig som jeg var nysgjerrig på hvor det ville ende. Desto mer abstrakt verket blir tenker jeg om det er feil å gjøre det slik samtidig er det beroligende å bare produsere det man produserer, uten fasit» (G7). Det er også en her som sier at de ble annerledes enn forventet: «Stemninga var bra. Virket som de fleste synes det var gøy. Jeg ble iallfall positivt overrasket, hadde ikke så høye forventninger» (J37).

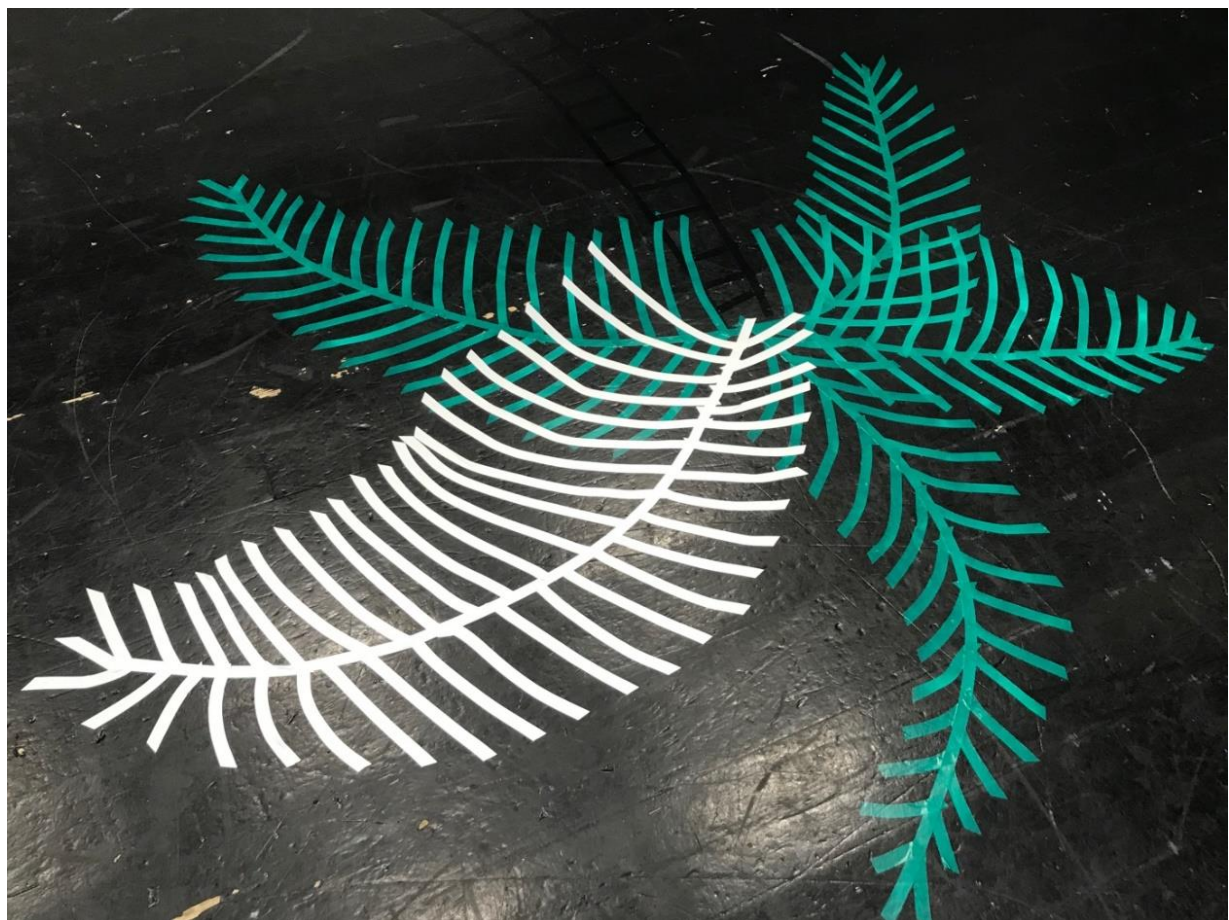
«Fikk kjenne på kroppen hvordan det er å lage noe uten en plan»

Det er en stor overvekt av positive erfaringer med *Teiporama* både vår og høst. På spørsmålet om hvordan de erfarte å delta i *Teiporama* er studentene nesten enstemmige i sin opplevelse. De skriver at det er «gøy», «spennende» og «lærerikt». Også her kan vi se at de kom til noe annet enn det de forventet: «Tiden gikk fortare enn forventet, altså var det mer interessant enn jeg hadde trodd» (G2). De frie rammene og at det ikke var noen fasitsvar trekkes frem som særlig positivt. Det å få arbeide på andre måter enn de pleier blir også kommentert: «Morro å teipe, annen måte å være kreativ enn det jeg pleier. Gøy å se hvor forskjellig vi gjorde/løste oppgaven» (J6).

Det å få mer forståelse for hvordan kunst kan skapes ble også trukket frem. I den følgende kommentaren fremheves den kroppslige opplevelsen av å gjøre noe uten en plan: «Jeg fikk en større forståelse av hvordan kunst kan ta form. Fikk kjenne på kroppen hvordan det er å lage noe uten en plan» (J13).

Hvordan workshopen stimulerte til kreativitet ble nevnt av flere, og i den anledning er det en student som sier at det ikke er mye rom for det ellers i lærerstudiet: «Dyrke de kreative. På min vei gjennom lærerstudiet er det ikke mye rom for kreativitet» (J8). Noen gir uttrykk for at de er overrasket over at åpenheten i oppgaven ikke gjorde dem handlingslammet: «Overraska over at ei så lite konkret oppgave fikk oss så raskt i arbeid. Vanligvis ei oppgavetype som eg sliter å komme i gang med, men at introduksjonen og trygghet i rommet gjorde at det var greit å bare kjøre på» (G8). En student sier her at hun tenker det er bra «[...] å bli tvunget til å måtte tenke kreativt/annerledes» (J23).

En annen kommenterer utfordringene med dette: «Jeg var kritisk til opplegget til å begynne med, men da jeg satte i gang med arbeidet opplevde jeg at det var veldig gøy å jobbe på en slik kreativ måte. Utfordringen var å komme i gang. Men det gikk greit til slutt» (G10).



FIGUR 3-5. DKS-prosjektet *Teiporama* av Sandra Norrbin UiA vår 2021. Gjengitte kunstverk omfattes ikke av tidsskriftets lisens. Foto: Lisbet Skregelid

«Teiporama har vært en forvirrende aktivitet»

Selv om de fleste studentene ikke kommenterer noen utfordringer, blir utfordringer eksplisitt nevnt av noen av studentene. Det var blant annet utfordrende å komme i gang og å vite hva man skulle lage. Det ble også nevnt at det var vanskelig å vite hvor en skulle avslutte. Motstand i materialet som de arbeidet med, ble også nevnt som en utfordring: «Det å få tapen til å oppføre seg slik at man fikk det slik man ville. Lettere å kontrollere en blyant enn å «tegne» med tape» (G3)

Noen av studentene mente også de selv kom til kort fordi de ikke anså seg selv som kreative nok, samt at det var vanskelig å forstå kunst generelt. Det var også enkelte av studentene som trakk frem åpenheten og friheten og det å bruke forestillingsevnen som utfordrende: «Den største utfordringen var å lage det jeg så for meg i hodet» (J19).

På dette spørsmålet er det en håndfull studenter som gir uttrykk for at de ikke helt ser poenget med å delta i *Teiporama*. En av dem sier: «Det er morsomt å gjøre seg kjent med kunst arbeid, men vanskelig å se læringsutbytte faglig. Læringsutbytte blir mer personlig» (G7). En annen sier: «*Teiporama* har vært en forvirrende aktivitet ettersom hensikten og læringsutbytte er uklart» (G9). «Var helt ålreit å delta, greit artig å lage noe i teip. Gav meg ikke så mye fra eller til, ser ikke helt poenget med hva vi har gjort» (G11).

«Tar med meg at det er viktig å eksponere barn for åpne oppgaver»

I refleksjonsnotatet spurte vi om hvilke erfaringer studentene mente de kunne ta med seg videre fra deltakelsen i *Teiporama* som fremtidig lærer i lys av ambisjonen som står i overordnet del av læreplanen i Fagfornyelsen: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Enkelte av studentene sier at den konkrete aktiviteten med å bruke tape til å lage installasjon er noe de vil ta med seg, og det at kunst kan lages på andre måter enn kun med maling. Det kommenteres at tape er et håndterbart materiale og lett å rydde opp. Den gir få begrensninger og inviterer til å bruke rommet. Noen sier også de har erfart at tape kan brukes på andre måter. Flere snakker om hvordan elementer fra *Teiporama* kan trekkes over i andre fag. Aktivitetens potensiale for samarbeid blir også nevnt av flere. At man tar i bruk andre evner enn de kognitive blir fremholdt som positivt: «Å jobbe kreativt blir både en ny type arbeid og en pause for hodet» (J1). En annen student sier: «Vi burde brukt kroppen mer i de ulike fagene til å gjøre prosjekter i alle fag» (J31).

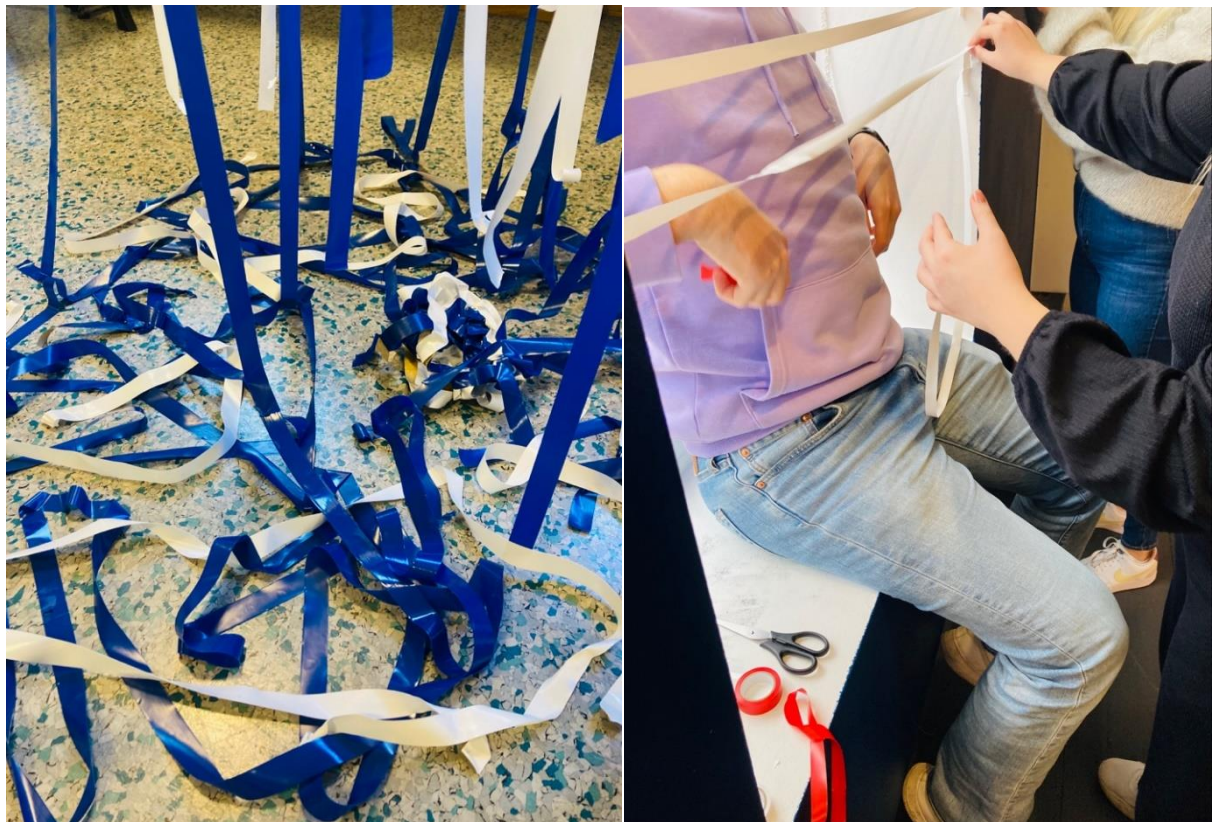
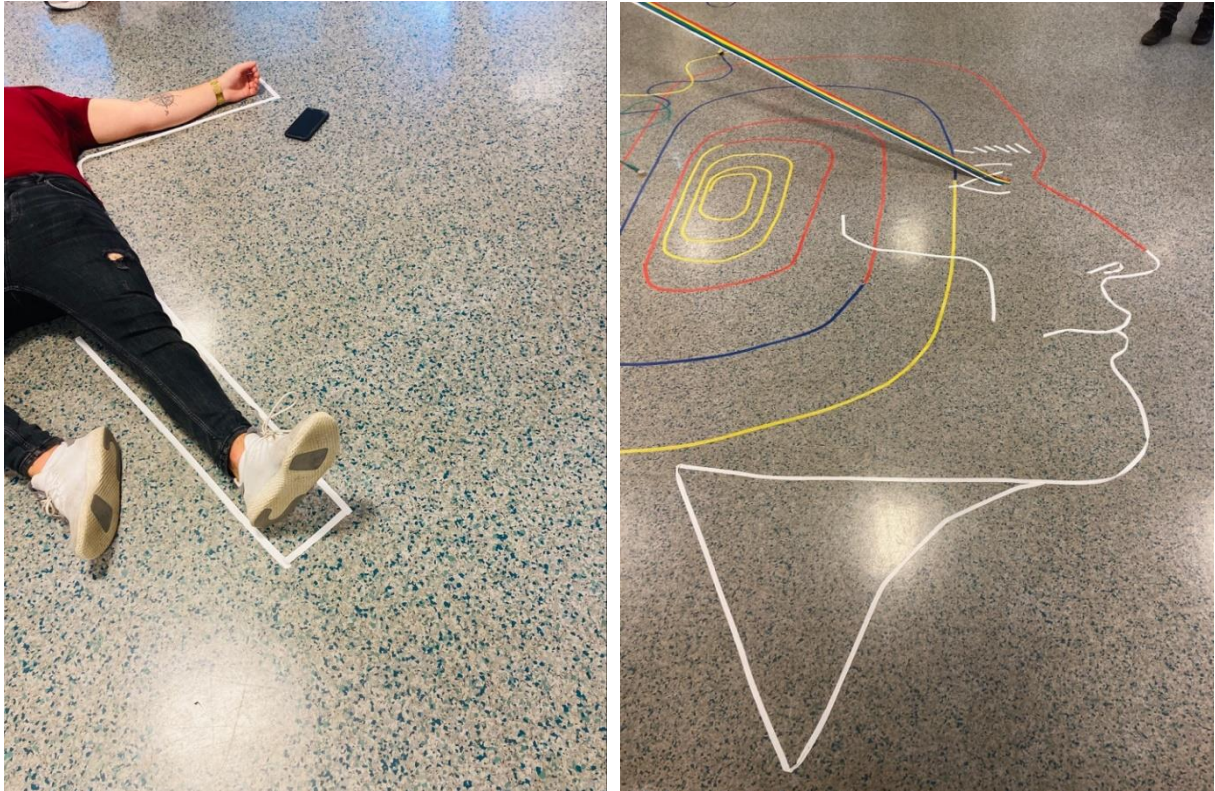
Noen kommenterer de få begrensningene og friheten i aktiviteten som noe til vil ta med seg: «Vil absolutt bruke dette i min egen undervisning. Dette tror jeg elevene vil elske. Det er mye man kan gjøre og det er ingen fasit. De får mulighet til å leke seg med teip, finne nye former» (J10) og «Det å arbeide med noe nytt, og ha helt frie tøyler var godt, og det vil jeg tenke på når jeg senere arbeider i skolen» (G5). En student sier også at hun ser potensialet i oppgaver uten fasit: «[...] Tar med meg at det er viktig å eksponere barn for åpne oppgaver» (J24).

En student kommenterer betydningen av friheten slik: «Ikke ha for stramme rammefaktorer, elever er mennesker, ikke roboter» (G16). I denne forbindelsen blir også utfordringene med frihet nevnt: «Vil gjerne tatt i bruk dette som arbeidsmetode. Erfaringen jeg tar med meg videre er at frihet til utfoldelse er gøy, men også vanskelig (J28).

Andre nevner behovet for avbrekk og brudd i skolehverdagen: «Det kan være fint å ha et avbrekk fra «vanlige» timer og da kan dette være noe å gjøre» (G2). En annen sier «Slike aktiviteter stimulerer jo til fantasi, skaperkraft og gode ideer – og det vil nok oppleves som morsomt for elevene. En annerledes måte å arbeide på, og et brudd med den vanlige hverdagen» (G15).

«Kunst har stor verdi i skolen»

Alle studentene fikk spørsmål om hvilken verdi de mente kunst har i skolen. Her svarer de fleste studentene at de mener kunst er viktig og har en stor verdi. Når de skal begrunne hvorfor, sier de at barn er ulike og har ulike interesser, de har fantasi som bør få utløp, de har interesser som kan utforskes gjennom kunsten og kunst kan bidra til å uttrykke seg på ulike måter. En student sier om kunstens verdi: «At man forsvinner inn i kunsten og kopler ut fra alt de andre. Kunst har derfor en nytteverdi» (J39). Det blir også nevnt at de får brukt kroppen og de kan få uttrykke sin kreativitet, kjenne hvordan det er å skape.



FIGUR 6-9. DKS-prosjektet Teiporama av Sandra Norrbin UiA høst 2021. Gjengitte kunstverk omfattes ikke av tidsskriftets lisens. Foto: Lisbet Skregelid

Kunst kan skape engasjement. Noen sier også at kunst kan gjøre at skolen blir lettere og at de kanskje mestrer skolen bedre og lærer bedre.

Kunstfag og estetiske arbeidsmetoder omtales også som «fristed» (J26). «Jeg mener kunst har verdi i skolen ved at elevene får utfolde seg på andre måter enn de vanligvis gjør. Man får prøve noe nytt, utforsket og mulighet til å uttrykke seg på andre måter enn muntlig og skriftlig» (J25). I forbindelse med dette spørsmålet bruker noen av studentene anledningen til å si at det er for lite fokus på kunst i skolen: «Føler det er lite fokus på det, bortsett fra kunst og håndverk faget. Er egentlig noe man kan inkludere i flere fag» (J2). En annen sier «Syntes den kreative delen ofte ikke får nok rom i skolen» (J26). En sier også: «Tror det blir lagt for lite vekt på kunst i skolen. Tror elevene er for lite kreative» (J35).

Noen av studentenes utsagn i refleksjonsnotatene modererer det som er sagt over om kunstens verdi. Det blir for eksempel påpekt at det kan vært utfordrende å uttale seg om dette spørsmålet når man ikke har så mye kjennskap til kunst: «Manglende kunnskap gjør det vanskelig å uttale seg om dette» (G7). Enkelte uttrykker seg også litt motstridende. De som sier kunsten har liten, eller ingen verdi i skolen modererer seg i sine egne uttalelser: «Liten verdi. Virker som det er veldig tidkrevende. Men veldig fint når man er nødt til å reflektere rundt kunsten. Kan virke ukjent/uforståelig» (G1).

«Bedre inntrykk av DKS enn jeg hadde før jeg kom»

Avslutningsvis fikk studentene anledning til å gi noen ytterligere kommentarer til deltakelsen i *Teiporama*. Her er det en del som ikke sier noe, men flere benytter anledningen til å skrive at det var «gøy», «sosialt», «spennende», «lærerikt», «engasjerende» og «bra». Å få nye erfaringer, å gjøre noe annet ble opplevd som fint. Det blir også sagt at aktiviteten var gjennomførbar da den krever lite utstyr og planlegging. Det at alle kan få noe til nevnes som positivt: «Flott opplegg, særlig for elever som kan slite litt ellers. Det er både stille arbeid og samarbeid» (J1).

Studentenes kommentarer her gir oss også litt innsikt i forventningene de har. En sier: «Kom inn til opplegget med en liten skepsis. Men det viste seg å være gøy» (G14). En annen sier: «Synes det var utfordrende og spennende. Fint å ha vært med på. Bedre inntrykk av DKS enn jeg hadde før jeg kom» (J12).

At halvparten av gjennomføringene falt i en tid med mye smitte og lite fysisk undervisning gjorde kanskje at noen vegret seg for å komme. En annen sier at nettopp tiden de var inne i gjorde at deltakelsen i *Teiporama* ble verdsatt: «Var veldig gøy å være kreativ. Spesielt i den tiden man er inne i når hvor man kan mangle kreativitet i hverdagen» (G10).

DRØFTING: DKS I LÆRERUTDANNINGEN SOM PRODUKTIV DISSENS OG SOM ET TREDJE ROM MELLOM KUNST OG PEDAGOGIKK

Undersøkelsens foreløpige resultater demonstrerer noe av betydningen av å eksponere eller å konfrontere lærerskolestudenter med kunst. På hvilken måte kan man si at *Teiporama* fremstår som en produktiv *dissens* og en relevant *forstyrrelse* for lærerskolestudentene? Og hvordan synliggjøres et tredje rom mellom kunst og pedagogikk?

I omtalen av dissens har jeg skrevet at dette kan initieres blant annet ved å introdusere elever og studenter for undervisningspraksis som utfordrer normen for hvordan en slik praksis skal være. Jeg eksemplifiserer med det å vektlegge åpne og prosessuelle arbeidsmåter som ikke rettes mot noen spesiell måloppnåelse. *Teiporama* ble valgt fordi dette DKS-prosjektet nettopp ivaretar disse aspektene. Studentenes beskrivelser av hvordan de jobbet i økta, deres egen arbeidsprosess, viser hvordan mange jobbet uten noen forestilling om hva det de holdt på med skulle ende opp i. Da de ikke hadde arbeidet med materialet før, måtte de gjøre seg kjent med det og utforske mulighetene materialet inviterte til. Noen beskriver en plan som enten gikk i vasken eller måtte justeres fordi ikke tapen ville det som de ville. Jeg har i beskrivelsen av dissens fremholdt betydningen av det å møte motstand. Motstanden som ble erfart her var som i tidligere undersøkelser knyttet til *Teiporama* (Skregelid 2020b; 2021) relatert til det konkrete materialet, men også til annerledesheten i aktiviteten. Beskrivelsene av stemningen viser at de fleste studentene opplevde *Teiporama* både avslappende og behagelig. De rapporterer om at det var sosialt og hyggelig. Selv om materialet jeg henviser til over synliggjør mye positiv respons på deltak-

elsen i *Teiporama*, er den i stor grad knyttet til *kontrasten* workshopen representerte til hva det ellers er rom for i skole og lærerutdanning. Det som trekkes fram som positivt er blant annet friheten til å kunne gjøre hva man vil, til å lage noe uten plan, en mulighet til å være kreative. Verdien i kunsten knyttes til disse elementene, men også til hvordan kunst og DKS kan representere avbrekk og brudd i skolehverdagen.

Som alltid når man introduserer nye former for undervisning, er det elever og studenter som ikke ser meningen med det man gjør. Refleksjonsnotatene jeg har referert til over, viser også at annerledesheten i aktiviteten gjør at det sås tvil om dens berettigelse for enkelte. Det som var interessant her var at studentene «stod i det» på tross av eventuelle motforestillinger de måtte ha. Biesta som er en sentral bidragsyter for min forståelse av dissens som tilnærming i undervisning, skriver om at elever og studenter har tre muligheter når de møter motstand. De kan motarbeide, protestere og opponere på motstanden de opplever. De kan også trekke seg unna. En tredje mulighet er å forholde seg til det som er annerledes, det som yter motstand, og bli i det Biesta omtaler som «middelground», mellomgrunnen (Biesta, 2017, s. 65). Biesta er opptatt av en undervisning som «tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre» (Biesta, 2014, s. 17), og det er ikke sikkert motstanden verdsettes med en gang. Han mener vi som undervisere kan håpe på at det å eksponeres for forstyrrelser kan bidra til det han omtaler som en verdenssentrert utdanning «[...] that which `arrived` as interference, as an intervention they did not ask for, turned out to be helpful, beneficial, perhaps even essential for their attempts at trying to be home in the world [...]» (Biesta, 2017, s. 88). På bakgrunn av Biestas forståelse av en verdenssentrert utdanning som en «never ending exploration of what it might mean to exist in and with the world» (Biesta, 2018, s. 17) kan vi også tenke at *Teiporas* prosessuelle karakter kan representere nettopp dette. I denne workshopen møtes studentenes ønsker om å planlegge og ha kontroll på situasjonen tapens uregjerlige karakter. Både deres egen vilje og kanskje noen ønsker må parkeres. De må kanskje gi seg hen og la tapen lede dem. Biesta er opptatt av kunstens *særegne* muligheter for å realisere en verdenssentrert undervisning. Han er opptatt av å ikke overdimensjonere verken studenters ønsker eller samfunnets ønsker. Man må heller stille seg spørsmålet hva verden trenger. Han sier blant annet at «This is, as I have tried to make clear, not a matter of just doing what you want to do, but it is about encountering reality – reality that in all its forms makes our existence possible but also puts limits and limitations on what we might want from life» (Skregelid, 2022a). Han sier at det å arbeide seg gjennom disse utfordringene er å være i denne mellomgrunnen, og at dette er en sentral oppgave for all undervisning og som han sier:

[...] it is in this task that the roads of education and the arts cross. And it is at this crossing point that the arts and education can work together, can enhance each in their coming interest in and concern for our “worldly” existence as human beings. (Skregelid, 2022a)

Det som Biesta skriver om her adresserer spørsmålet om hvilket tredje rom som kan oppstå når kunst og pedagogikk møtes slik som her. Forståelsene av thirdspace referert til tidligere i artikkelen, kan bidra til å se mulighetene som ligger i aktiviteten *Teiporama*. Hva er nytt i det som oppstår? Hvilken kunnskap frembringes? Det kan være interessant å se på Sojas (1996) beskrivelse av thirdspace som en måte å forstå og praktisere livets romlighet og mangfoldighet.

Everything comes together in Thirdspace: subjectivity and objectivity, the abstract and the concrete, the real and the imagined, the knowable and the unimaginable, the repetitive and the differential, structure and agency, mind and body, consciousness and the unconscious, the disciplined and the transdisciplinary, everyday life and unending history. (Soja, 1996, s. 56-57)

Sitatet dekker godt konfrontasjonene og hva som møtes i *Teiporama*. Soja ser på thirdspace som et sted der blant annet det abstrakte møter det konkrete. Studentenes fantasi får et fritt spillerom, men møter også på begrensninger som ikke er iverksatt av snevre kriterier. Deres forståelse og ide av hva de skal lage møter motstanden i form av det konkrete materialet som ikke oppfører seg slik de kanskje vil. Man

kan tenke *Teiporama* som et brudd, som en dissens i repetisjonen av det som lærerskolestudentene erfarer. Dette er noe de også eksplisitt sier selv.

Utgangspunktet for forskningsprosjektet *pARTicipED* og delprosjektet ved UiA er det tilbakevendende temaet om at samarbeidet mellom kultur og skole ikke har fungert godt nok. «Dette går ut over barn og unge og deres opplevelse av det kunstneriske innholdet», sa tidligere kulturminister Abid Raja og tidligere kunnskapsminister Guri Melby i en kronikk 11. mai 2021 (Raja & Melby, 2021). De foreløpige resultatene fra dette prosjektet viser at det å eksponere lærerskolestudenter for kunst ikke bare kan gjøre at studentene kanskje er bedre rustet til å ta imot og følge opp sitt ansvar når deres fremtidige elever møter DKS i skolen, men at kunst generelt og DKS spesielt kan bidra til en relevant dissens og positive forstyrrelser i skole og lærerutdanning og på den måten bidra til nødvendige tredje rom.

TAKK TIL

Jeg ønsker å takke alle involverte i Agderdelen av *pARTicipED* prosjektet, særlig de som har vært involvert i *Teiporama* workshopen. Hjertelig takk til Veslemøy Olsen ved lærerutdanningen ved Universitetet i Agder og kunstner Sandra Norrbin. Tusen takk til alle studentene som har bidratt med sine refleksjoner og spesielt til studentene Johna Buttedal og Katrine Sirnes Nesheim som ha vært medforskere i prosjektet. Takker også kollegaene mine Ilmi Willbergh og Helene Illeris for godt samarbeid.

REFERANSER

- Aslaksen, E., Borgen, J. S., & Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken forskning, utvikling og evaluering*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <http://hdl.handle.net/11250/280512>
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The Adventure of Pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>
- Avdeling for lærerutdanning (2022). *Agdertrappa*. Avdeling for lærerutdanning, Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/grunnskolelaererutdanning/agdertrappa>
- Aure, V., Hylland, O. M., & Berge, O. K. (2012). *Infrastruktur for kvalitet? Evaluering av Seanse - senter for kunstproduksjon*. Telemarksforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439475>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2018). 'What if? Art education beyond expression and creativity'. 11-20. I C. Naughton, G. J. J. Biesta, & D.C. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143880-2>
- Biesta, G. J. J. (2021). *World centred education. A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring forskerens påvirkning: Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Eds.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. (s. 117-141). Høyskoleforlaget.
- Bahr, O. (2021). Den kulturelle skolesekken 20 år: Her er dens viktigste utfordringer. *Periskop*. <http://www.periskop.no/den-kulturelle-skolesekken-20-ar-her-er-dens-viktigste-utfordringer/>
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (NIFU STEP-rapport; 5-2006). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.nifu.no/publications/966935/>
- Christophersen, C., Breivik, J. K., Homme, A. D., & L. H. Rykkja (2015). *The Cultural Rucksack. A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools*. Fagbokforlaget.
- Den kulturelle skolesekken Agder (2022). *Teiporama*. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/agder/utforsk-produksjoner-i-dks/?produksjon=6654>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skolesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts*. [Doktoravhandling, Arkitektur og designhøgskolen i Oslo]. Adora. <http://hdl.handle.net/11250/93038>
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2016). Exploring inquiry in the third space: Case studies of a year in an urban teacher-residency program. *The New Educator*, 12(3), 243-268. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1187980>
- Kulturtanken (2020). *Årsrapport Den kulturelle skolesekken 2019*. https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/DKS_arsrapport_2019.pdf
- Kulturtanken (2021). *DKS i skolen*. Kulturtanken. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/dks-i-skolen/>
- Kulturtanken (2022). *Den kulturelle skolesekken inn i lærerutdanningen*. Kulturtanken. <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2022/den-kulturelle-skolesekken-inn-i-laererutdanningen/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Strategi. Skaperglede, engasjement og utforskertrang : Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Lidén, H. (2001). *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett nedenfra*. Norsk Museumsutvikling.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Maniotes, L. K. (2005). *The Transformative Power of Literary Third Space*. [Doktoravhandling]. University of Colorado.
- Meld. St. 18 (2020-2021)). *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Raja, A. & Melbye, G. (2021, mai 11). Kultur for de unge. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2021-05-11/debatt-kultur-for-de-unge>
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On Politics and Aesthetics* (S. Corcoran, Trans.). Bloomsbury Academic.
- Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer*. Pax Forlag.
- Rutherford, J. (1990) The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In H. Ders (Ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. (s. 207-221). Lawrence and Wishart.
- Sklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang (Eds.), *Moderne litteraturteori : En antologi*. (s. 11-25). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen. Bedre skole*, 3, 11-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skregelid, L. (2016) *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseumskontekst*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skregelid, L. (2019a) *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skregelid, L. (2019b). Dissens makes sense? Mellom motstand og mening i møter med kunst. I S. Böhnisch, & R. Eidsaa. (Eds.), *Kunst og konflikt. Teater, visuell kunst og musikk i kontekst*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032344-2019-8>
- Skregelid, L. (2020a). A call for dissensus in art education!. *International Journal of Education Through Art*, 16(2), 161–176. https://doi.org/10.1386/eta_00024_1
- Skregelid, L. (2020b), Tensed possibilities: The Cultural Schoolbag as dissensus in teacher education, I H. Örtegren & A. Widén (Eds), *Läroarbildning & konstpedagogik: några nordiska nedslag* (Tilde rapport nr.17 2020, s 47-60). Institutionen för estetiska ämnen. Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1515837/FULLTEXT01.pdf>
- Skregelid, L. (2020c). Art in crisis and the arrival of the 'I'. I R. Vella, Â. Saldanha, M. Maksimovic, & J. Johnston (Eds.), *Art education: Conflict and connections*. (64–87). InSEA Publications. <https://insea.org/wp-content/uploads/2021/08/Art-Education-Conflicts-and-Connections.pdf>
- Skregelid, L. (2020d, september 28). Kunstens betydning og skolens rolle. *Fædrelandsvennen*. <https://www.uia.no/nyheter/kunstens-betydning-og-skolens-rolle>
- Skregelid, L. (2021). Encounters with the world through cultural schoolbag workshops for teacher students. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/information.4449>

- Skregelid, L. (2022a). Art keeps us in and with the world: Gert Biesta in conversation with Lisbet Skregelid. I: L. Skregelid & K. N. Knudsen (Eds.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. (s. 29-42). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch1>
- Skregelid, L. (2022b). Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen. I: L. Skregelid & K. N. Knudsen (Eds.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s.43-68). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch2>
- Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge : En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Universitetsforlaget.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. Basil Blackwell.
- St.meld. nr. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Strand, Ø. (2021, august 3). *DKS trenger et felles foreldreskap*. Kulturtanken. <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2021/dks-trenger-et-felles-foreldreskap/>
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Eds.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. (s. 13-30). Høyskoleforlaget.
- Yahya, R. & Wood, E. A. (2016). Play as third space between home and school: Bridging cultural discourses. *Journal of early childhood research*, 15(3), 305-322. <https://doi.org/10.1177/1476718X15616833>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Utdanningsdirektoratet. (2019), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, september 9). *Den kulturelle skolesekken*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/den-kulturelle-skolesekken/>