

# Visuelle bilder i bevegelse

Å skape rom og tid i barnehagebarns lek og bevegelser med nøster

Anne-Mette Liene og Monica Klungland

Denne artikkelen tar utgangspunkt i forskningsprosjektet *Å nøste* hvor målet er å bidra til å utvikle tverrfaglige undervisningsmetoder innenfor kunsthøgskole, for å fremme utdanningskvalitet i barnehagelærerutdanningen. Spørsmålet som stilles i artikkelen er hvordan en performativ tilnærming til formingsfaget i barnehagen kan åpne for tverrfaglige potensialer. Den performative tilnærmingen innebærer å rette oppmerksomheten mot selve aktiviteten og det materielles rolle i lek med materialer. Forskningsmetoden er praksis-drevet (Haseman, 2006) og går ut på at forskerne i samarbeid med en gruppe barnehagebarn og barnehagens personale utforsker lek og bevegelser med nøster. Filmer og fotografier fra denne leken analyseres med blikk for møter mellom mennesker og materialer. Prosjektet forankres teoretisk med begrepet romtidmaterialisering (Barad, 2007) og Rudolf Labans romlære "choreutics" (Laban & Ullman, 2011). Undersøkelsen viser hvordan sted kan forstås som en lokasjon for endring og at det finnes skapende potensialer i opplevd stillhet. Rommet beskrives som et bilde i bevegelse der tid skapes i en kjede av evige hendelser. Disse oppdagelsene, av hvordan det i en performativ tilnærming skapes med både materiale og bevegelser, åpner nye tverrfaglige undervisningsmuligheter i møtet mellom fagene forming og drama i barnehagelærerutdanningen. Slike tverrfaglige, skapende potensialer kan ha relevans for bærekraft fordi det handler om hvordan vi blir til som mennesker i møte med materialer og omgivelser.

Keywords: performativitet, tverrfaglighet, forming i barnehagen, romtidmaterialisering

## Introduksjon

*Nøstene blir borte. Det er bare lange tøyremser igjen. En liten flokk begynner å løpe oppover bakken og trekke remsene med seg. Hele den blå nøsteformasjonen i gresset forflytter seg. Det er som et bevegelig linjebilde. Det lever. (Feltnotat, MK, 29/6-21)*

Denne lille innledningsteksten er hentet fra våre feltnotater etter lek med nøster i en gressbakke sammen med barnehagebarn. I Norge er kunsthøgskole, musikk og forming obligatorisk i barnehagelærerutdanningen, og de er samlet i kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet. I forskningsprosjektet *Å nøste*, som denne artikkelen bygger på, er målet å utvikle tverrfaglige undervisningsmetoder innenfor kunsthøgskole, for å fremme utdanningskvalitet i barnehagelærerutdanningen. I denne artikkelen undersøker vi møtet mellom forming og drama i barnehagen gjennom lek og bevegelser med nøster, i den hensikt å bevege formingsfaget i barnehagen i retning av *det performative*, der handling med materialer får oppmerksomhet. Spørsmålet vi stiller er:



TECHNE  
SERIES

Techne Series 30(2),  
2023

Pages: 34–46

Correspondence:  
monica.klungland@uia.no

[https://doi.org/10.7577/Tec  
hneA.5177](https://doi.org/10.7577/Tec<br/>hneA.5177)

### *Hvordan kan en performativ tilnærming til forming i barnehagen åpne for tverrfaglige potensialer?*

I denne sammenheng forstår vi det performative som gjøren eller skapelse. Vi bygger vår forståelse på posthuman redegjørelse for begrepet, der performativitet forstås som aktivitet eller handling, og der materialitet holdes frem som en aktiv faktor i skapelsesprosesser (Barad, 2018, s. 237). Innenfor kunstfagene brukes performativitetsbegrepet for å løfte frem hva kunst gjør, fremfor å være opptatt av kunstverk som objekt (Jalving, 2011). Vi undersøker hvordan det kan oppstå nye muligheter for tverrfaglighet gjennom å flytte oppmerksomheten fra objekt til handling. Vi ønsker oss over i tverrfaglige potensialer som knytter seg til bevegelser med materialer, i rom og over tid.

For å svare på forskningsspørsmålet har vi undersøkt hvordan rom og tid skapes i barnehagebarns lek og bevegelser med nøster. Dette forstår vi som en performativ tilnærming til formingsfaget. Undersøkelsen forankres i teori om det performative som innebærer forståelse av at rom og tid skapes i hendelser (Barad, 2018). Vi støtter oss også til teori om rom og bevegelse, der bevegelse betraktes som levende arkitektur (Laban & Ullman, 2011, s. 5). Arkitektur handler om å forme våre omgivelser. Det kan forstås som byggekunst som innebærer plassering, posisjonering og å sette ting i forhold til hverandre. Arkitektur er konkret, det er noe vi ser, det er tydelige visuelle spor vi etterlater oss, som de blå linjene i gresset.

En performativ tilnærming til forming kan inspireres av tverrestetiske uttrykk for de yngste barna (Liene, 2019). Innenfor formingsfaget har Ann-Hege Waterhouse undersøkt hvordan barns møter med materialer kan betraktes som kunstmøter, og hun er opptatt av materialenes rolle i skapende prosesser (Waterhouse, 2013, 2017, 2021). Samira Jamouchi foreslår og argumenterer for en performativ tilnærming til skapende arbeid med materialer i skolen og i lærerutdanning (Jamouchi, 2019, 2020). Innenfor pedagogikkfaget fremmes også en skapende og performativ tilnærming til steder, rom og materialer, der steder kan forstås som en gjøren med stadige materialiseringer (Melhus & Nordtømme, 2022). Melhus og Nordtømme omtaler steder som pedagogiske fordi de lærer oss om verden og om å bebo den (Melhus & Nordtømme, 2022, s. 102). Hanne Kusk, har forsket på og skrevet om forskjellige tilganger til kunstpedagogikk, steder, materialer og estetikk i barnehager (Chemi et al., 2020; Kusk, 2018a, 2018b) Hun skriver om hvordan hvert sted har potensialer for estetiske prosesser, og løfter spesielt frem de skapende fellesskap hvor barn og voksne sammen utforsker stedmuligheter og materialrepertoire (Kusk, 2022). Vår undersøkelse ligger nært på disse undersøkelsene, men skiller seg samtidig fra dem fordi vi er spesielt opptatt av tverrfaglige potensialer gjennom hvordan rom og tid skapes i lek med materialer.

### **Romtidmaterialisering og romlæren choreutics**

I artikkelen Posthumanist Performativity skriver Karen Barad at performativitet kan forstås som intra-aktivitet (2018, s. 237). *Intra-aksjon* er begrepet for den aktivitet hvor noe materialiseres (Barad, 2007, s. 33). Forut for intra-aksjonen er det ikke bestemt hva og hvordan noe er, men det finnes et uendelig antall muligheter for hva som kan bli (Barad, 2007, s. 139). Intra-aksjon innebærer at materie er en aktiv agent i all materialisering. Materielle betingelser har altså betydning, ikke fordi de er faktorer som støtter eller hindrer menneskelig danning, men fordi “matter comes to matter through the iterative intra-activity of the world” (Barad, 2018, side 233). Verden er en pågående materialisering der både mening og materie blir til i realisering av forskjellige muligheter, og rom og tid oppstår også i denne prosessen. (Barad, 2018, s. 232). Begrepet *romtidmaterialisering* innebærer for Barad at tid og rom er fenomener som blir meningsfulle i intra-aksjoner, og materialiseres i en pågående prosess (Barad, 2007, s. 141). Det er sentralt i Barads teori at vi mennesker spiller en rolle i intra-aksjonen, men vi har ingen privilegert posisjon (Barad, 2007, s. 394). Samtidig er hun opptatt av løfte frem menneskers ansvar for hva som materialiseres. Hun sier at det uendelige antall av muligheter for handling som eksisterer i ethvert øyeblikk, gir oss mennesker et ansvar for å bidra til å utfordre og endre på hva som får betydning, “...what matters and what is excluded from mattering.” (Barad, 2018, s. 236). Karin Murriss har brakt

Barads tenkning inn i utdanning, og omtaler utdanning som en performativ verdens-skapende praksis der fortid, nåtid og fremtid er til stede i tykke-nå øyeblikk (Murriss, 2022, s. 71)

Begrepene romtidmaterialisering og intra-aksjon er altså relevante i den teoretiske undersøkelsen av vårt datamateriale. Ut fra Barads teoretiske redegjørelser forstår vi begrepet romtidmaterialisering som at rommet, tiden og andre materielle betingelser skapes i hendelser. De eksisterer ikke som avgrensede og definerte faktorer forut for handlingene. Handlinger og hendelser forstås som intra-aksjoner, der alle de materielle faktorene spiller en aktiv rolle i hva som blir til, samtidig som alt realiseres i hendelser. Det er også viktig i vår undersøkelse at ethvert øyeblikk inneholder et uendelig antall av muligheter for handling, og at det utenfor intra-aksjonen eller hendelsen er ubestemt hva noe er.

Vi leser også vårt datamateriale sammen med Rudolf Labans romlære *Choreutics* (Laban & Ullman, 2011). Ordet *choreutics* kommer fra de greske ordene *choros* som betyr sirkel, og *sophia* som betyr visdom (Laban & Ullman, 2011, s. vii). *Choreutics* som romlære bygger på både koreografi og vitenskapen om bevegelse, og fokuserer på praktiske studier av ulike former for bevegelse (Laban & Ullman, 2011, s. 8). Laban omtaler bevegelse som levende arkitektur – levende i kraft av skiftende plassering og endret samhold (Laban & Ullman, 2011, s. 5). Denne levende arkitekturen skapes av menneskelige bevegelser og spor-former i rommet. Laban foreslår at man skal betrakte rom som en lokalitet hvor endring kan finne sted (Laban & Ullman, 2011, s. 4). Samtidig sier han at vi må ikke se på denne lokaliteten eller stedet som et tomt rom adskilt fra bevegelse. Vi må heller ikke se på bevegelse som en hendelse, fordi bevegelse er det fundamentale aspektet ved rom.

Vi har spesielt hatt nytte av å diskutere vårt materiale mot Labans fem første faktum i rom-bevegelse. Han løfter det frem som et første faktum at utallige retninger stråler ut fra kroppens sentrum og dens “kinesphere”, det personlige rom, ut i uendelige rom (Laban & Ullman, 2011, s. 17). Kinesfæren, eller det personlige rommet, er det rommet som kan nås med utstrakte lemmer uten at man flytter kroppen fra et punkt, holdepunktet (Laban & Ullman, 2011, s. 10). Vi bærer alltid med oss kinesfæren, som en aura. Faktum nummer to er at vår kropp er et speil som gjør oss oppmerksom på det som er omkring oss, det han kaller for sirkulerende bevegelser eller en romlig rytme (Laban & Ullman, 2011, s. 26). Det tredje faktum sier at selv om bevegelsesstrømmer eller krefter i rommet omkring oss er sekundære fordi de ikke er så synlige, så er de primære i å skape bevegelse (Laban & Ullman, 2011, s. 36). Det personlige rommet og rommet omkring oss er i virkeligheten uadskillelig fra hverandre, og form skapes når vi forsøker å fange det fantastiske antallet av mulige kombinasjoner (Laban & Ullman, 2011, s. 36). Labans fjerde faktum i rom-bevegelse er at det er naturlig å velge enkleste og letteste veien i all aktivitet, og at all aktivitet er en kamp med materialer (Laban & Ullman, 2011, s. 45). Hans femte fakta er at hver eneste kroppslige bevegelse er bakt inn i en kjede av evige hendelser, det er vi som skiller ut de umiddelbart foregående hendelsene fra de som følger (Laban & Ullman, 2011, s. 54).

I denne artikkelen kobles disse to teoretiske tilnærmingene sammen, gjennom møtet med vårt datamateriale. Møtet mellom disse teoriene representerer også et møte mellom de to fagområdene, og er en viktig del av prosjektets bidrag til fagfeltet.

### **Å nøste frem et etnografisk sted**

Datamaterialet er skapt i samarbeid med en kommunal barnehage på en avdeling med barn fra 2-4 år. Vi har vært ute i barnehagen to ganger, i ulike barnegrupper. Det var 18 barn på avdelingen, men alle barna var ikke til stede noen av disse dagene. Det var derfor 12-15 barn som deltok i undersøkelsen hver gang. Det var de samme to pedagogene som deltok begge gangene. I tillegg var det med to ulike fagarbeidere. Vi var sammen med barna et par timer hver gang.

Den første gangen avtalte vi et sted i nærheten av barnehagen hvor vi skulle møtes. Dette stedet var valgt ut av oss på forhånd. Her tok vi imot barnegruppen, introduserte fillenøstene av jarekanter fra en

tekstilfabrikk, inviterte til lek og bevegelser og var til stede som deltakende observatører. Datamaterialet fra denne første gangen består av våre egne observasjonsnotater, samt noen ganske få fotografier av materielle spor på stedet.

Den neste gangen vi møtte barnegruppen var omtrent ett år senere. Før vi dro til barnehagen, hadde vi samme morgen vært på vårt utvalgte sted, lagt klar posen med de blå tekstilnøstene, og prøvd ut kameraene. Denne gangen møtte vi barna inne på avdelingen hvor vi deltok på en morgensamling og presenterte oss selv og prosjektet vårt. Vi hadde med kameraer og fortalte at vi skulle filme, og at de kunne si fra hvis de ikke ville komme på film. Ved å delta i morgenrutinene på avdelinga fikk vi en mulighet til å tone oss inn på barnegruppa. Vi ble påminnet hva som kjennetegner aldersgruppa med tanke på både språk, kroppslig uttrykk og væremåte. Barnegruppa var ny for oss, bortsett fra to barn som hadde vært med på den første samlingen. Det at vi traff barna i barnehagen på deres sted, fikk betydning for relasjonen og kontakten mellom oss videre.

Etter morgensamlingen på avdelingen dro vi tilbake til stedet med posen, og ventet der på at barna skulle komme. Da barna nærmet seg stedet, begynte de å løpe mot oss. Det at vi hadde møttes tidligere denne dagen, hadde gjort oss synlige for hverandre og skapt en ramme for kontakt og relasjon. Vi trengte ikke presentere oss, men kunne sette oss rett ned rundt posen.

Teoretisk omtaler vi den metodiske tilnærmingen som materiell-kollektiv etnografi (Klungland, 2021). Materiell-kollektiv etnografi kan plasseres innenfor performativ og praksis-drevet forskning (Haseman, 2006). Innenfor performativ forskning blir den praksis som observeres forstått som selve forskningsmetoden. Barnas lek med nøster er ikke en praksis vi observerer, det er vår forskningsmetode forstått som en skapende kunstnerisk praksis. Materiell-kollektiv etnografi som metode går ut på å sette i gang en skapende praksis i en liten gruppe i et avgrenset tidsrom, dokumentere praksisen med film og fotografier og la stedet, de medbragte materialene og teknologien bidra til at både metoden og datamaterialet utvikler seg underveis (Klungland, 2021). Dette kan forstås som en posthuman etnografi som er fundert i en erkjennelse av at både mennesker og ikke-mennesker deltar i kunnskapsproduksjonen (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 74).

Innenfor materiell-kollektiv etnografi er det etnografiske sted (Pink & Morgan, 2013) ikke bare et sted for gjennomføring av feltarbeid. Pink & Morgan oppfatter steder som grenseløse og inkluderer hele forskningsprosessen, fra planlegging og gjennomføring til analyse og formidling, i det etnografiske sted forstått som “entanglements through which ethnographic knowing emerges” (Pink & Morgan, 2013, s. 354). Dette handler om hvordan lesing av teori, analyse av datamateriale og skriveprosessen veves sammen med det empiriske materialet og inngår i prosessen med å produsere etnografisk kunnskap. Det innebærer at skillene mellom hva slags funn som kommer fra empiri og hva som kommer fra teori, ikke er tydelig avgrenset. Det etnografiske sted er altså et sted for produksjon av kunnskap, mer enn bare produksjon av datamateriale. Våre opplevelser som deltakende observatører, våre feltnotater, filmene og fotografiene fra leken med nøster ble hentet frem flere ganger i etterkant av møtet med barnehagen. Grensen mellom vår tilstedeværelse med barna ute i gressbakken og vårt analysearbeid av det digitale materialet ble utydelig og sammenvevd (Pink & Morgan, 2013). Noen funn sto klart for oss allerede der ute, andre kom tydelig frem i møter med notater, bilder og teori i ettertid.

## Å skape rom og tid i lek og bevegelser med nøster

I denne delen av teksten vil vi løfte frem noen av de oppdagelser som fant sted, og diskutere dem mot den aktuelle teorien. På den måten kan vi presentere dem som etnografisk kunnskap oppstått i et rom hvor bevegelse er det fundamentale aspekt (Laban & Ullman, 2011). De oppdagelser som i denne sammenheng utgjør våre funn er: hvordan sted kan forstås som en lokasjon for endring, hvordan de øyeblikk vi opplever som stillstand har potensialer, hvordan hele situasjonen kan forstås som et bilde i bevegelse og hvordan tiden kan betraktes som en uendelig kjede av evige hendelser.

### Sted som lokasjon for endring

Det første funnet vi løfter frem er hvordan sted er noe som skapes. Vi hadde i forkant av gjennomføringen oppdagat et sted som vi tenkte ville være godt egnet til lek med nøster. Noen måneder tidligere var vi blitt oppmerksom på en gressbakke som hadde en voll ut mot veien, slik at det var bakke i flere retninger og gode muligheter for å trille. Dit ville vi ha med barna. Det gikk ikke helt etter planen:

Vi drar ut i barnehagen. Har avtalt å møtes ved den gamle bygningen klokka ti. A-M og meg sonderer. Gressbakken med voller opp mot skogen er gjengrodd. Den er som en liten jungel. Gresset vil rekke barna opp til livet. Nøstene vil ikke kunne trille. Vi bestemmer oss nølende for at det beste alternativet er den kultiverte gressbakken utenfor den gamle bygningen. Vi plasserer sekken med nøstene litt oppe i bakken og setter oss ned for å legge en plan. Vi skal ikke legge føringer. Vi skal invitere. Anne-Mette skal åpne sekken og si at det er ett til hver. Vi kan undre oss sammen over hva nøstene vil og kan. (Feltnotat, MK 29/6-21)

Da vi ett år senere hadde ny avtale med barnehagen tenkte vi at vi kunne møtes på samme sted som sist. Også denne gangen ble vi overrasket:

Vi hadde i forkant av møtet i barnehagen rekognosert på stedet der vi var sist. Det var helt endret. Den gamle bygningen var revet. Gressbakken vi hadde vært i som gikk opp mot skolebygningen flatet nå ut mot en steinrøys. Det var ikke noe ved stedet som var lokkende nå. Det hadde vært litt kjedelig sist, men nå var det verre. Vi gikk til motsatt side av veien, inn mellom gressvollen og bakken opp mot skogen. Der var det bakker alle retninger, og nå var gresset lavt slik at det gikk an å leke der. Vi bestemte oss for at vi skulle være der, og plasserte ut posen med nøster før vi gikk til barnehagen (Figur 1). (Feltnotat, MK 29/3-22)

Som pedagoger er vi opptatt av rom som en betydningsfull rammebetingelse. Vi er vant til å tenke på rommet som betingelse for hva som kan skje. Denne vante tenkemåten var med oss da vi på forhånd lette etter et godt sted å gjennomføre nøsteleken på. Vi hadde noen ideer om hva som kunne komme til å skje, og ville at stedet skulle være egnet til å trille nøster. De opplevelsene vi beskriver i våre feltnotater over viser tydelig hvordan bevegelse er et sentralt aspekt ved et sted (Laban & Ullman, 2011, s. 4). Steder forandrer seg. Det stedet vi tidlig på våren hadde observert og trodde ville være godt egnet for lek med nøster, var mot sommeren forvandlet til en overgrodd jungel. Da vi et halvår senere kom tilbake igjen var bygninger revet og gressbakken blitt til en steinrøys. Labans teori om bevegelse som et sentralt aspekt ved en lokasjon, knyttes til mer enn tilfeldige hendelser (Laban & Ullman, 2011, s. 4). Labans forslag om å ikke betrakte stedet som et tomt rom, uten bevegelse (Laban & Ullman, 2011, s. 4), åpner muligheten for å forholde seg annerledes til våre pedagogiske steder (Melhuus & Nordtømme, 2022, s.74) Vi kan oppdage steders potensialer for estetiske prosesser (Kusk, 2022). I stedet for å tenke at rommet er definert og gir oss muligheter eller begrensninger, kan vi tilnærme oss stedet med en skapende nysgjerrighet. En slik erkjennelse vil bevege på vår posisjon i de aktiviteter vi inngår i. Rommet blir ikke lenger en definert størrelse som rommer aktiviteten vår (Barad, 2007, s. 141). Vår aktivitet bidrar tvert imot i skapelsen av rommet, og pedagogiske potensialer kan settes i spill.

## Figur 1.

Sted som lokasjon for endring. Foto: Klungland & Liene



### “Stillhetens” potensiale

En av undersøkelsens oppdagelser er hvordan det vi opplever som stillhet eller stillstand bringer med seg potensiale for å kunne la noe nytt oppstå. Når vi setter i gang skapende arbeid sammen med barn er det lett at man lager pedagogiske føringer gjennom ord og instruksjoner, hvor de voksne styrer barna inn på forestillinger om hva som kan skje. Å bruke stillhet som et anslag og et bevisst virkemiddel til å fange oppmerksomhet, skape forventning og spenning kan være et anslag som også kan åpne opp for å skape nye rom og ny tid. Vi var på sporet av dette funnet allerede første gang:

Vi følger planen vår. Det blir magiske og pirrende sekunder fra barna nølende tar hvert sitt nøste, til noe begynner å skje. Jeg skal ikke si noe. Kjenner at jeg må holde litt igjen. Et barn oppdager at det stikker en ende ut av nøstet. Holder nøstet i den. Flere gjør det samme. De sitter der omkring den utbrettede sekken. Det ligger enda flere nøster igjen. Vi hadde med flere nøster enn det er barn. (Feltnotat, MK, 29/6-22)

Notatet fra første besøk viser hvordan den opplevde stillheten som oppstår kan være utfordrende å forholde seg til. Vi kan som voksne ofte kjenne på en redsel for at det ikke vil komme til å skje noe. Vi har lett for å møte denne usikkerheten ved å bryte stillheten og gå inn i situasjonen med egne ideer som vi inviterer barna inn i. Også andre gang opplevde vi en form for stillhet gjennom at det oppstod en forventningsfull energi i barnegruppa:

Etter møtet i barnehagen gikk vi i forveien. Vi sto klar ved posen med kamera festet til kroppen da barna kom. Vi gjentok introduksjonen fra sist gang. Vi ba barna sitte ned i ring omkring posen. Rettet oppmerksomheten mot den ved å peke og si at vi hadde noe med. Vi undret på om det var noe inni, og A-M og meg åpnet den forsiktig opp sammen. Deretter gjentok A-M invitasjonen: “Ett til hver!”. Ikke noe mer! Det ble igjen stillhet. Vi satt helt stille og så på nøstene og litt på hverandre (Figur 2). (Feltnotat, MK, 29/3-22)

Det samme skjedde... De ble sittende stille en stund, og så begynte de å ta “ballene” som var ordet de brukte. Ikke nøster! (Feltnotat, AML, 29/3-22)

## Figur 2.

Stillheten. Foto: Klungland & Liene



Gjennom å modig være i den stillheten som oppstår, åpner vi mulighet for at det kan skapes noe nytt som barna kan lede oss voksne inn i, gjennom sin sanselige og kroppslige væremåte. Å sanse stillheten innebærer at vi åpner oss og gjør oss tilgjengelige for å la oss føre av de mulighetene som finnes, knyttet til stedet og materialene vi er omgitt av. Vi opplevde stillheten som at noe dirret og stod på spill. Vi kunne sanse denne stillheten som en kroppslig energi både i oss selv og hos barna. Dette innebærer at stillhet også har en kraftfull energi. Vår opplevelse av stillstand når det er stille, er en illusjon (Laban & Ullman, 2011, s. 3). Den kroppslige energien vi sanset i den opplevde stillheten kan knyttes til hvordan utallige retninger stråler ut fra kroppens sentrum (Laban & Ullman, 2011, s. 17), mot de mangfoldige muligheter for bevegelse som dirrer (Barad, 2007, s. 139). Hvis man som voksen holder litt igjen både kroppslig og verbalt vil barnas fysiske bevegelser bli tydeligere for oss. Ord kan fort forstyrre denne bevegelsen, og stillheten kan løfte frem det kroppslige nærværet i fellesskapet.

De bevegelsene som tar form, kommer ut fra disse mulighetene som dirrer. Det som blir skapt er tett knyttet til potensialet i stillheten. Hvis vi gir rom for denne stillheten vil noe ta form, og det henger sammen med det mangfold av mulige bevegelser som eksisterer i dette rommet:

Etter en kort stund krøp ei jente, som hadde vært med på dette før, frem og løftet opp et nøste (Figur 3). Hun ristet løs enden, slapp nøstet ned på bakken og begynte å bevege seg oppover bakken mens hun trakk nøstet etter seg. Den neste som fulgte på var en gutt som hadde vært med på det før. Hans nøste var så godt knyttet at han ikke fikk enden løs. Han satt ved siden av meg og ristet på nøstet og forsøkte å få knuten til å gå opp. Han henvendte seg til meg for hjelp, og jeg foreslo at han kunne ta et nytt nøste. (Feltnotat, MK, 29/3-22)

Et barn ble sittende tett ved meg, nesten på fanget. Hun ble sittende å se på de andre som begynte å dra i enden og begynte å forflytte seg i rommet. Hun ble sittende ganske lenge og bare observere de andre barna før hun reiste seg opp og tok et nøste. (Feltnotat, AML, 29/3-22)

## Figur 3.

Bevegelses form. Foto: Klungland & Liene



De blå nøstene i den hvite posen, og gressvollene omkring oss er ikke avgrensede enheter (Barad, 2007, s. 139), de er en del av den romlige rytmen som oppstår, og de sirkulerende bevegelsene (Laban & Ullman, 2011, s. 26). Posen og nøstene bidrar til å skape stedet, og stedet bidrar til å gjøre posen til det den er. De blir en del av den romlige rytmen, og kan på den måten knyttes både til stedets muligheter og nøstenes muligheter. Materialet kan også bidra til å skape visuell stillhet. Den hvite posen og de mørkeblå nøstene var bevisst valgt av oss, som en slags visuell renhet. Alle nøstene hadde samme størrelse, samme nøytrale farge og de lå på en hvit tøypose. Vi opplevde at barna først ble sittende å kikke på nøstene, før de lente seg frem og tok et nøste hver. Det ble skapt en form med barnas bevegelse. Form er tett forbundet med bevegelse. Hver bevegelse har sin form samtidig som bevegelsene skaper form (Laban & Ullman, 2011, s. 3). Bevegelsene til barna bidro på den måten til å skape rommet.

Stillhetens potensialer kan kobles til den tilstand der det er uavgjort om noe er her eller der, hva slags bevegelse som kommer til å finne sted og når tid (Barad, 2007, s. 139). Det er en sitrende mulighet for at noe kan bli. Det var denne energien eller kraften som vi kjente dirret som stillhetens potensial, før barna tok nøstene. Stillhet må altså ikke forveksles med en stillstand, en oppfattelse av at ingen ting skjer (Laban & Ullman, 2011, s. 3). Vi oppfatter at det er dette som kan føre til en uro hos oss voksne, som gjør at vi ikke våger å ha tro på at det er mulighetene som dirrer.

Den dirrende energien er usynlig, men virkningsfull (Laban & Ullman, 2011, s. 36). Sammen med det som er synlig, gressbakken og nøstene på den hvite posen, inngår denne energien i intra-aksjon (Barad, 2007, s. 139). I intra-aksjon realiseres avgrensninger, nøstenes muligheter trer frem som baller og lekende barn trer frem. Form skapes når vi forsøker å fange det fantastiske antallet av mulige kombinasjoner (Laban & Ullman, 2011, s. 36).

### **Bilde i bevegelse**

Tanken om å betrakte den skapende prosess eller pedagogiske situasjon som et bilde i bevegelse, dukket opp allerede første gangen vi var ute i barnehagen. Vi gjengir her et notat fra hvordan stillheten, eller vår illusjon av stillstand, ble brutt den første dagen vi var i barnehagen:

Knuten løsner i det ene nøstet. Det triller ned på bakken. Nå skjer det. Barnet reiser seg og trekker i den løse enden. Nøstet triller. Vi ler. Snart er de på beina og løper av gårde nedover gressbakken. Trekker i snoren og lar nøstet trille etter. Snoren trekkes lenger og lenger ut fra nøstet. Det blir lange, bølgete blå linjer i gresset. Lenger og lenger. De løper og løper med blå linjer etter seg. Linjene lever i gresset. Det tar ikke slutt. Linjene blir lengre og lengre. Nøstene blir mindre og mindre. Linjene krysses og det dannes mønsterformasjoner. (Feltnotat, MK, 29/6-21)

Denne opplevelsen gjorde inntrykk på oss begge to, og den har ført til mange samtaler og drøftinger mellom oss. Spontant begynte barna å løpe ved siden av hverandre i ulikt tempo nedover gressbakken med nøstene. Tekstilremene dannet parallelle blå linjer i det grønne gresset. Da barna kom til bunnen av bakken, løp de oppover igjen, gjentok eller skiftet løperetning. Dermed endret linjebildet også retning og ble et linjebilde i bevegelse. Vi kjente på en dirrende energi mens dette pågikk og i tiden etterpå:

For en dag - for en opplevelse! Og dette skal bli en vitenskapelig artikkel! Skal vi prøve det ut med studenter også? (Feltnotat, AML, 29/3-22)

Lydene kan ikke så lett fanges med ord. Det var frydefullt. Barn og voksne lo. (Feltnotat, MK, 29/3-22)



#### Figur 4.

Bilde i bevegelse. Foto: Klungland & Liene



I det andre møtet med barna fikk det visuelle bildet en annen dybde og utstrekning. På grunn av at området var mer kupert, vokste det frem et bilde som hadde større kontraster i seg. De blå linjene fulgte ikke lengre bare bakken. Det ble skapt tydeligere tredimensjonale bilder med ulike plan og nivåer. Det gav oss en ny romfølelse:

Det samme skjedde som sist. Flere barn løp med nøster oppover bakken denne gangen. Det ble linjer i gresset som sist. Gresset var visst slik at uttrykket ble annerledes. Det var ikke det klare blå mot det friske grønne. Inntrykket for meg var heller ikke det samme. Ganske raskt opplevde jeg at energinivået sank. Flere av barna viste liten interesse for nøstene og lekte heller med å rulle seg i gresset. Jeg kjente på en slags skuffelse. Bli det bare dette? Er det over? (Feltnotat, MK, 29/3-22)

Her var det større variasjon, mer kupert, de beveget seg fra vollen og i flere ulike retninger. Det var også en del løse pinner som ble tatt med inn i remsene, og som skapte både litt motstand, men også andre type formasjoner. (Feltnotat, AML, 29/3-2022)

Feltnotatet viser at barna begynte å bevege seg på området vårt med de blå nøstene, hvor de fysiske bevegelsene skapte konkrete visuelle sporformer mot gresset som underlag og bakgrunn (Figur 4). Dette er en synliggjort romlig utfoldelse som former en enhet (Laban & Ullman, 2011, s. 36). Det er en slik enhet vi oppfatter som et visuelt bilde i bevegelse. Barnas forflytninger ble til i intra-aksjon mellom stedet, materialene og barna, og i disse forflytningene ble et romlig bilde skapt (Barad, 2007, s. 33). Barna ble ikke ledet av oss inn på en felles bevegelsesløype. De uforutsigbare bevegelsesvariasjonene åpnet for mulighetenes rom, at det ble skapt noe nytt her og nå.

Bevegelsene til barna førte også til at det personlige rommet til hvert enkelt barn ble forflyttet og utvidet (Laban & Ullman, 2011, s. 10). Når vi beveger oss bort fra punktet, skaper vi et nytt, og transporterer det personlige rommet til et nytt sted (Laban & Ullman, 2011, s. 10). Ideen om å betrakte situasjonen som et bilde i bevegelse kom fra vårt datamateriale med de levende blå linjene i bevegelse, men Labans teori om det personlige rom og rommet omkring har tilført tanken om barna som punkt i et bilde i bevegelse.

Det foregikk mye parallelt, det var mange små univers som utspant seg i det samlede bildet. Vi startet kollektivt med anslaget rundt den hvite posen, men gikk derfra over i mer individuell utforskning. Noen barn begynte å løpe oppover bakken med nøstene, slik at det dannet seg blå striper etter dem. Andre beveget seg mot og opp på gressvollen, og ble gående og balansere mens de lagde blå striper. Vi observerte også barn som begynte å trille ballen nedover bakken, eller bare rullet kroppen sin ned bakken. Hvis vi tenker på Laban sitt forslag om å forstå konseptet rom som en lokalitet for endring (Laban & Ullman, 2011, s. 4), så kan vi si at endring oppstår når det enkelte barns punkt i rommet forflyttes. Denne andre gangen var det større variasjon enn ved første utprøving. Barna beveget seg fra vollen og ut i flere ulike retninger. De løse pinnene på bakken surret seg inn i remsene. De ble hengende

fast i tekstilremmene, skapte litt motstand i den flytende bevegelsen og skapte andre formasjoner. Dette visuelle bildet, hvor punkt og linje hele tiden var i bevegelse, fasinerte oss. Bevegelsene hadde ikke bare funksjon, bevegelsene skapte et estetisk uttrykk. Vi opplevde at det oppstod en visuell komposisjon hvor variasjon i tempo og rytme, nærhet og avstand, kraft og flyt ble et bevegelsesuttrykk, som også skapte en annen tid.

Våre bevegelser må gå i møte med den motstanden som finnes i materialene og stedet (Laban & Ullman, 2011, s. 45). Dette får betydning for hva slags bilde som utformes og skapes i rommet. Rommet omkring oss, både det som er synlig og det som ikke er synlig, påvirker hva slags bevegelser som oppstår og hva som utformes. Da barna løp oppover bakken, klatret på vollen og fjellet, nøstet ned langs fjellveggen og dro og dro i tekstilsnoren, gikk de i møte med motstand i stedet og materialer. Bevegelsene de gjorde kan forstås som en kamp med materialer (Laban & Ullman, 2011, s. 45).

Det er ikke bare oss mennesker som kjemper med motstand i materialene. Materialene og omgivelsene deltar i intra-aksjon, og materialer går i møte med hverandre (Barad, 2007, s. 394). Dette kom frem i et linjebilde som dannet seg på en fjellvegg. Et av barna tok med nøstet opp mot et lite fjell. En voksen gikk med, og flere barn fulgte også etter. Nøstet ble trillet utfor kanten. Den voksne lot barna stå på toppen og dra i remsen, og sammen kikket de på den blå tekstilballen som lå på bakken nedenfor fjellet, som ble mindre og mindre. Samtidig med at ballen ble mindre og mindre ble det formet et fint visuelt bilde mot fjellveggen som hadde store flater med mose. Tekstilet heftet seg fast mot mosen. Dette visuelle bildet av blå tekstilremser ble skapt på grunn av bevegelsen i nøstet, det oppstod der og da, og skulle ikke etterlikne noe. I dette tilfellet sto barna i ro, og lot nøstene være i bevegelse. Linjene som oppstod mot den mosegrodde fjellveggen, ble til i nøstenes intra-aksjon med fjellveggen. Det kan forstås som å *gjøre* et sted, der barn kobles til landskapet og naturen i en materiell verden (Waterhouse, 2021, s. 242).

Motstanden mellom materialer kom også til syne med nøstene som trillet i gresset. Nøstene trillet lett og med fart ned bakken den første gangen i det klippede gresset. Den andre gangen måtte nøstet forholde seg til motstanden i høyt og visst gress og kvister i gresset. Motbakken påvirket tempoet og bevegelsene til nøstene. Dette påvirket også tempoet og rytmen bildet i bevegelse. Mye motstand skaper et bilde i langsommere tempo.

### **Sirkelens visdom - en uendelig kjede av evige hendelser**

Den siste oppdagelsen vi velger å presentere som et funn er hvordan hendelse etter hendelse inngår i en uendelig kjede. Ordet *choreutics* opprinnelse fra ordene sirkel og visdom (Laban & Ullman, 2011, s. vii), gir mening til våre erfaringer fra nøsteleken med barna. Vi har diskutert hvordan sirkelens visdom kan knyttes til å legge vekt på den skapende prosess og hvordan dette handler om tidsforståelse. Hva slags tidsforståelse vi bærer med oss har stor betydning for vår pedagogiske visdom. Det handler om hvordan vi setter i gang, hvordan vi avslutter og hvordan vi tenker om det som skapes. Dette ble for oss tydelig den andre gangen vi var ute i barnehagen. Da leken med nøstene hadde vart en stund ble barna samlet for å spise, og vi var klare for å runde av. Vår tid satt av til besøk i barnehagen nærmet seg slutten, og vi synes vi hadde fått materiale å arbeide med:

Vi begynte å samle sammen nøstene, rulle dem opp igjen og legge dem tilbake til posen. Vi tenkte at vi var ferdige nå. De fleste nøstene var samlet i posen da hun kom løpende ned igjen, hun som var den første til å ta nøstet. Hun ville begynne på nytt. Hun fikk gjøre det mens vi fortsatte å rydde sammen. Da alle nøstene var på plass i posen var hun engasjert til stede ved posen. Jeg satte meg ned i gresset ved siden av, og lurte på hvordan vi skulle få sluttet av. "Dere kan ikke ta alle!", sa hun. Hun begynte å ta ett og ett nøste fra posen og kaste dem tilbake i gresset (Figur 5). Hun holdt på til posen var tom. De lå der omkring henne. "Nå har vi ingen" sa jeg. "Dere kan få noen" sa hun og begynte å legge tilbake. Hun fordelte omtrent halvdelen til hver. "Disse kan dere få!" sa hun om den halvdelen som lå i posen. Jeg tok da frem det nettet vi hadde hatt kameraene i og plukket opp hennes halvdel i det. (Feltnotat, MK, 29/3-22)

**Figur 5.**

*Hun begynte å ta ett og ett nøste fra posen og kaste dem tilbake i gresset. Foto: Klungland & Liene*



Som pedagoger forholder vi oss til tid som en betydningsfull rammefaktor, på samme måte som med rom. Det lille notatet overfor avslører hvordan det å avslutte eller runde av en aktivitet kan være en litt vanskelig manøver. Vår plan var å la leken vare til energien dalte, og det følte riktig å slutte av. Barna hadde mat med seg, og vi tenkte at det ville falle naturlig å runde av til måltidet. Første gangen vi var ute i barnehagen avsluttet vi på den måten. Den andre gangen ble det annerledes. Vi måtte trekke oss ut av en pågående romtidmaterialisering, og gikk tilbake til bilen vår med bare halvparten av nøstene. Det førte i ettertid til mange refleksjoner omkring hva en skapende aktivitet er og kan bli, hvordan den rommes og hva den rommer, hva som skapes og hva som blir skapt.

Det kan trekkes tråder fra den pågående romtidmaterialiseringen tilbake til “stillhetens” potensialer. Når energinivået synker og vi kan få en opplevelse av at det er slutt, er også det en illusjon av stillstand. Hvis vi tør å la leken stilne av litt, så blomstrer den gjerne opp igjen. Sirkulære bevegelser er ikke alltid synlige, men bevegelsen er til stede. (Laban & Ullman, 2011, s. 36). Laban sier at i enhver spor-form som er skapt av kroppen, er både uendelighet og evighet skjult (Laban & Ullman, 2011, s. 54). Den rollen fremtiden spiller i en slik kjede av hendelser blir forståelig fordi enhver bevegelse skaper en ny situasjon (Barad, 2007, s. 139).

Tid vil fortsette å være en rammefaktor i pedagogisk sammenheng, men gjennom å åpne blikket for denne kjeden av evige hendelser, som hele tiden skaper nye situasjoner, kan de kunstpedagogiske mulighetene utvides. Vi trodde vi var ferdige og at det passet fint å runde av, men dette var ikke annet enn en bevegelse vi foretok i den uendelige kjeden. Den lille kroppen som med så tydelige bevegelser skapte spor-form, ved å kaste nøstene tilbake i gresset, hintet mot fremtiden. Hennes bevegelser skapte en ny situasjon. Det var ikke slutt. Det er mer. I pedagogisk sammenheng forstås romtidmaterialisering som en stadig pågående dynamisk utfoldelse av fenomener, der det ikke er en logisk, lineær årsakssammenheng mellom hendelser (Murriss, 2022, s. 70). Det er de tykke-nå øyeblikkene som holder potensialer i skapende praksis (Murriss, 2022, s. 71). Det er verden som skapes i disse øyeblikkene, både vi mennesker, stedet, rommet og tiden.

Den erfaringen vi løfter frem i det siste feltnotatet gir oss et utvidet syn på hele hendelsen. Måltidet gled inn i helheten, og det kom egentlig ikke til noen avslutning. Det gir en annen forståelse av hendelsen enn å tenke den som en avgrenset aktivitet der rammene har satt premissene. Den glidende oppstarten og avslutningen, uten tydelige brudd, tydeliggjør den uendelige kjeden av evige hendelser og åpner opp for de tykke-nå øyeblikkene med skapende potensialer.

Vi har innledningsvis redegjort for at mål med forskningsprosjektet var å utvikle tverrfaglige undervisningsmåter i kunstoffag for å bedre utdanningskvaliteten i barnehagelærerutdanningen. I denne

artikkelens undersøkelse har vi arbeidet mot dette målet ved å ta en performativ tilnærming til formingsfaget, gjennom å undersøke hvordan rom og tid skapes i barnehagebarns lek og bevegelser med møster. Gjennom denne undersøkelsen har vi lokalisert noen funn, som her i korthet oppsummeres. Vi har oppdaget at det å betrakte stedet som en lokasjon for endring kan sette pedagogiske potensialer i spill. Vi ser tydelig de skapende potensialer som finnes i opplevd stillhet, og argumenterer for at stillstand er en illusjon. I vår opplevelse av at ingenting skjer, dirrer alle muligheter for det som kan bli, det som vi ennå ikke vet. Rommet omkring oss, både det synlige materielle og de dirrende energier, bidrar til å skape bevegelsesform. Den bevegelsen som oppstår, kan forstås som levende arkitektur (Laban & Ullman, 2011, s. 5). Rommet skrives derfor i undersøkelsen frem som et visuelt bilde i bevegelse der barnas kropp er punkt, og bevegelser spores av linjer. Om man ser på rommet som et bilde i bevegelse har det betydning for tidsforståelsen. Når enhver bevegelse inngår i en kjede av evige hendelser, og uendelighet og evighet er skjult i de spor-former som blir til (Laban & Ullman, 2011, s. 54), så stopper det ikke. Det er hele tiden en ny begynnelse på vei. På denne måten skapes rom og tid i barnehagebarns lek og bevegelser med møster.

### **Tverrfaglige potensialer ved en performativ tilnærming**

Vi mener at disse oppdagelsene springer ut av den performative tilnærmingen i leken med møster, og av vår lesning mot teori, og at de kan åpne for tverrfaglige potensialer i utdanning. Gjennom en performativ tilnærming retter vi oppmerksomheten mot den skapende prosessen og leken med møstene. De blå linjene i gresset var spor fra leken og bevegelsene, men det visuelle bildet inkluderer både stedet, materialene, bevegelsene og hele prosessen. Bildet består av hele hendelsen.

Når hele hendelsen eller situasjonen betraktes som et bevegelig bilde, blir bevegelser og forflytninger interessante og får verdi. Dette åpner for tverrfaglige potensialer mellom fagene forming og drama i barnehagelærerutdanning. I formingsfaget skaper vi form med materialer, og i dramafaget skapes form med bevegelser. I et bevegelig linjebilde skapes det med både materialer og bevegelser. Våre spor er som et bevegelig linjebilde som hele tiden er i utvikling, og vi kan utforske nye måter å være på i møte med hverandre og en materiell verden. Studentene skal ut i barnehagene og være profesjonsutøvere. De vil blant annet få ansvar for å ivareta bærekraftmålene. Som pedagoger har vi et ansvar for hvilke valg vi tar og hva vi gir betydning i et uendelig antall av muligheter for handling. Vi får så mange tegn på at det er behov for å endre våre praksiser for en mer bærekraftig livsstil, fordi våre praksiser setter spor. Bærekraftig livsstil handler også om å fremme demokrati og mangfold.

Det å se på situasjoner som et bilde i bevegelse, åpner også for tverrfaglige potensialer i barnehagen. Barn som løper på en slette eller leker med møster er kjente hendelser. Det vanlige og gjenkjennelige i barnehagen kan inneholde nye pedagogiske og kunstfaglige muligheter, hvis vi ser på stedet som en lokasjon for endring og hendelsen som et bilde i bevegelse. Vi kan utforske lek på steder i barnehagen som visuelle bilder i bevegelse. Det kan åpne for estetiske potensialer som sansing, motstand, vitalitet, ubestemthet og møter mellom materie og mening.

Barna skal videre til skolen. Det kunne være interessant å undersøke hvordan de tverrfaglige potensialene som en performativ tilnærming bringer med seg vil være relevante i overgangen mellom barnehage og skole. En performativ tilnærming kan åpne for estetiske læreprosesser i alle fag. Det kan også være av interesse å finne ut mer om hvordan en performativ tilnærming til formingsfaget i barnehagen kan bidra til å utvikle faget kunst og håndverk i skolen.

### **Referanser**

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2018). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In: Åsberg, C., Braidotti, R. (eds) *A Feminist Companion to the Posthumanities*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_19)

- Chemi, T., Kusk, H. & Xu, S. (2020). Kunstnerduoer, Kunstlaborier og KUNSTgødning. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 37(64), 69-92.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led research"*, no. 118, 98-106.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling. Performativitet, kunst og metode*. Museum Tusulanums Forlag.
- Jamouchi, S. (2019). Exploring art and craft in teacher education whilst going toward a performative approach: reflections on re-turning and engaging differently with felting wool. *Simon Fraser University Educational Review Journal*, 2(1), 68-81.
- Jamouchi, S. (2020). Affective togetherness in arts education: lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2>
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis: En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet Veve i åpne dører* [University of Agder].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kusk, H. (2018a). At stemme og tone rummet: om at skabe forventningens glæde. I B. D. Austrup (Red.), *Det blev en sommerfugl!: Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv* Slots- og Kulturstyrelsen. <https://slks.dk/publikationer/det-blev-en-sommerfugl/>
- Kusk, H. (2018b). Om pædagogiske og demokratiske potentialer i æstetisk arbejde med steder. *Kognition & Paedagogik*, 28(109), 24-33.
- Kusk, H. (2022). Skabende fællesskaber omkring materialer. I L. G. Hammershøj (Red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Laban, R. & Ullman, L. (2011). *Choreutics*. Dance Books Ltd.
- Liene, A.-M. (2019). Målgruppetenkning som konflikt og ressurs: Et spenningsfylt møte mellom visuell kunstner og to-åringer. I. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215032344-2019-9>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research* (2nd ed. utg.). Sage.
- Pink, S. & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget
- Waterhouse, A.-H. L. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Universitetet i Sørøst-Norge].

*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