Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis
Nordic Journal of Education and Practice

Forskningsartikler
FAGFELLEVURDERT

Vol. 16, No. 1, 2022, s. 22–39

Musikkvideo som likeverdskapende *thirdspace* i et a/r/tografisk grunnskoleprosjekt

Audun Mollan Kristoffersen, Simon Bergeton Nylund, Odd Egil Sumstad og Christer Løkås Hindkjær

SAMMENDRAG

Artikkelen handler om en skapende prosess som den 5. juni 2019 endte i musikkvideoen «Vi glæde oss te i morra». Det analytiske spørsmålet som utvikles og undersøkes er: *Hvordan kan et sanselig didaktisk designprosjekt i grunnskolen skapes som et thirdspace som bidrar til et likeverdskapende skolemiljø?* John Deweys erfaringsteoretiske perspektiv og Homi Bhabhas avkoloniseringsperspektiv er sentrale teorier i skapingen av det sanselige didaktiske designprosjektet og artikkelen. Artikkelen bygger på en performativ forskningsforståelse der fire ansatte på innsiden av en grunnskole inntar en a/r/tografisk posisjon, som kunstner, forsker og pedagog. Gjennom de ulike posisjonene skaper de et sanselig didaktisk design som utvikler seg i praksis over ni måneder. Med utgangspunkt i neonarrativ analysemetode skrives i denne artikkelen seks prosessfortellinger om de ansattes opplevelser gjennom prosjektet. Prosessfortellingene svarer på det analytiske spørsmålet i narrativ form. Ett av svarene er å se Bhabhas *thirdspace* som et likeverdighetsperspektiv gjennom å legge til rette for forhandlingsøyeblikk med posisjoner som er ikke-hierarkiske, lyttende og/eller ikke-autoritære. I det sanselige didaktiske designet tilrettelegges det for slike forhandlingsøyeblikk gjennom en kunstnerisk puls som kontinuerlig prøver å forene kunstuttrykk, inkludering og undervisning.

Nøkkelord: *inkludering; estetisk tilnærming til læring; a/r/tografi; sanselig didaktisk design; neonarrativ analysemetode*

ABSTRACT

A collaborative music video process as an equality producing thirdspace: an a/r/tographic primary school project

This article is about a creative process in primary school that resulted in the creation of the music video “We are looking forward to tomorrow” which was released on June 5th, 2019.

Audun Mollan Kristoffersen, Trondheim kommune og NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge, e-post: audun.kristoffersen@ou.trondheim.kommune.no

Simon Bergeton Nylund, Trondheim kommune, Norge, e-post: simon.bergeton.nylund@ou.trondheim.kommune.no

Odd Egil Sumstad, Trondheim kommune, Norge, e-post: odd-egil.erland-sen@ou.trondheim.kommune.no

Christer Løkås Hindkjær, Trondheim kommune, Norge, e-post: Christer.lokas@ou.trondheim.kommune.no

©2022 Audun Mollan Kristoffersen, Simon Bergeton Nylund, Odd Egil Sumstad & Christer Løkås Hindkjær. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/BY/4.0/)

Kristoffersen, A. M., Nylund, S. B., Sumstad, O. E. & Hindkjær, C. L. (2022). Musikkvideo som likeverdskapende *thirdspace* i et a/r/tografisk grunnskoleprosjekt. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *16*[1], 22–39. https://doi.org/10.23865/up.v16.2951

The analytical question investigated is: How can an aesthetic educational design project in primary school be understood as a thirdspace that contributes towards equality in a school environment? John Dewey's perspective on experience and Homi Bhabha's decolonization perspective are central theories in the creation of the aesthetic educational design project and this article. The project and analysis are designed and understood as performative research. Four employees at a primary school took on an a/r/tographic position, as artist, researcher and teacher, and through the various positions, they developed an aesthetic educational design that has developed through practice over 9 months. Based on a neonarrative analytic method, they wrote 6 process stories about their experiences during the project. The process narratives speak back to the analytical question in a narrative form. One of the answers to the analytical question is to see Bhabha's thirdspace as an equality perspective that facilitates moments of negotiation of positions that are non-hierarchical, listening and/or non-authoritarian. In the aesthetic educational design, such negotiation moments are facilitated through an "artistic pulse" that continuously tries to unite artistic expression, inclusion, and teaching.

Keywords: *inclusion; aesthetic approaches to learning; a/r/tography; aesthetic educational design; neonarrativ analytic method*

Innledning med analytisk spørsmål

Artikkelen handler om en skapende prosess og en produksjon, men også om opplevelser, og om at det i det skapende finnes en kobling mellom liv og kunst. Forfatterne av artikkelen er ansatte ved Huseby barneskole, en skole med et flerkulturelt elevgrunnlag. Vi undersøker en produksjon basert på et ni måneders skoleprosjekt sammen med elever og ansatte, fram til et endelig resultat markert den 5. juni 2019 gjennom musikkvideoen «Vi glæde oss te i morra». Materialet som ble brukt for produksjonen av musikkvideoen er elevers opplevelser og uttrykk, samt våre tanker og handlinger som ansatte tilknyttet inkludering og estetisk tilnærming til læring. I artikkelen undersøker vi de sentrale erfaringene vi har gjort oss etter den ni måneder lange prosjektperioden med inkludering og estetisk tilnærming til læring som omdreiningspunkt. Vi ønsker å vise noen av undringene og forhandlingene, samt utfordringer og ideer som ligger til grunn for det didaktiske designprosjektet, og ikke minst hvordan vi forsøkte å skape en kunstnerisk puls samtidig som vi måtte forholde oss til rammefaktorer og logistiske valg i en hektisk skolehverdag. Utgangspunktet for artikkelen er spørsmålene, undringene og prosessen som antydes ovenfor. Vi har til hensikt å undersøke design, teorier, tanker og handlinger vi forfatterne, som har befunnet oss på innsiden av skoleprosjektet, har erfart på grunnlag av en forståelse av kunst, medvirkning og inkludering. Denne forståelsen bygger på et likeverdighetsskapende avkolonialiseringsperspektiv, en slags «tredje vei» der ulike forståelser griper inn i hverandre og skaper et nytt kulturelt rom for skolen, et *thirdspace* (Bhabha, 2004, s. 53).

Alt som er nevnt ovenfor, har ført oss fram til følgende analytiske spørsmål som ledsager artikkelen: *Hvordan kan et sanselig didaktisk designprosjekt i grunnskolen skapes som et thirdspace som bidrar til et likeverdskapende skolemiljø?*

Et analytisk spørsmål forstås som et undersøkelsesspørsmål som ikke er til stede før praksisen starter, men som blir til i og gjennom praksisen som utvikles (Jusslin, 2020; St. Pierre, 2019). Det er en forskningslogikk som karakteriserer praksisledede og kunstbaserte forskningsprosjekt, der et analytisk spørsmål vokser seg fram gjennom praksisen og gjennom undersøkelsen.

Spørsmålet er praksisnært, har vokst fram underveis og knyttes til teorier om sanselig didaktisk design (T. Østern & Strømme, 2014), mulighetene som kan skapes gjennom inkludering (Nordahl, 2018), estetisk tilnærming til læring som omdreiningspunkt (Dewey, 1934/1980; Kristoffersen, 2020), John Deweys erfaringsteoretiske perspektiv (1934/1980; 2008) og Homi Bhabhas (2004) avkoloniseringsperspektiv om *thirdspace*, et tredje rom.

Artikkelen starter med en kort begrepsavklaring av inkludering og estetisk tilnærming til læring og følges av en beskrivelse av bakgrunn og etiske overveielser for det praksisnære prosjektet. Så vil metodologi og forskningsposisjon presenteres, og i etterkant vil skoleprosjektet beskrives og illustreres fra et sanselig didaktisk designperspektiv. I siste del innehar teoretiske perspektiver og neonarrativ analysemetode med det vi kaller prosessfortellinger, som presenteres ved hjelp av teori, fokus. Til slutt drøftes det analytiske spørsmålet.

Definisjon av sammensmeltning av inkludering og estetisk tilnærming til læring

I artikkelen sees *inkludering* og *estetisk tilnærming til læring* sammen. Her forstås det slik: «Inkludering handler om hvordan man kan – og må – tenke mestring og muligheter i pedagogisk arbeid på en ny måte. Det estetiske handler om hvordan meningsskaping skjer gjennom opplevelse og formgiving» (Kristoffersen, 2020, s. 56). Definisjonen er omarbeidet fra Thomas Nordahls forståelse av inkludering (2018) og en sammensemeltning av Anna-Lena Østern (2010), Hansjørg Hohr (2013) og John Deweys (1934/1980) tanker om estetikk, erfaring og opplevelse. Konkret i dette prosjektet betyr det å aktivt skape rammer for inkludering gjennom deltagelse, opplevelser og formuttrykk.

Bakgrunn og etiske overveielser for det praksisnære prosjektet

Bakgrunnen for musikkvideoen var en skolesammenslåing hvor tre skoler ble til en. Kolstad skole, Saupstad skole og tegnspråkskolen AC Møller i Trondheim ble slått sammen til en, med det nye navnet Huseby barneskole.[1] Skolen er flerkulturell, med over 30 ulike førstespråk representert blant skolens elever. Sammenslåingen

1 Huseby barneskole – AC Møller tegnspråksenter ble det offisielle navnet høsten 2021.

gikk raskt og kom «litt over natta» både på barna, foreldrene og personalet som var tilknyttet skolene. Prosjektets praktiske utgangspunkt baserte seg på spørsmålet om hvordan vi som skoleansatte kunne bidra til en utvidet skole-identitet ved å fokusere på positiv fremtid. Alle elevene skapte tegninger om hva de gledet seg til ved å gå på skolen neste dag, hva som var deres drømmeskole, eller gjennom å tegne skoleveien sin. I alt dannet over 500 tegninger grunnlaget for en skolesang, som til slutt, ca. seks måneder senere, ble en musikkvideo med navnet «Vi glæde oss te i morra» (se sangtekst under). Prosessen ledet oss fram til musikkvideoen som ble sluppet den 5. juni 2019. Videoen kan sees ved å klikke på link i fotnote[2] eller ved å skanne QR-koden.

Vi glæde oss te i morra

Refreng:

G D
Te Huseby skole på en solskinnsdag
G E
Te Huseby skole når regnet hviske
G D
Og himmeln skumre og snoen lave
G E
Helt te den smelte og blomstern spire
D C
Vi går sammen hele året
D C
og vi står sammen små og store
A C D
Som en regnbue vi e, Huseby barneskole

Instrumentaldel / Bapparabappa:

G Am C D
G Am C D

Vers 1:

C
Plutselig kom tia,
G F#
tia kor vi alle står samla som en.
C
Vi e som sterman om natta.
G F# C
Vi ska skinn, vi ska bli te et fyrverki av farga.
G F#
Og fargan dem stråle og blir te nå bra.
A H
Det spille ingen rolle kor du kjæm i fra,
C D
bare du vet kor du ska.

Refreng.

Vers 2:

C
Vi glede oss te i morra.
G F#
Plutselig e mange det samme som en
C
Vi e som latter og tåra.
G F# C
Vi skal vinn vi skal hjæm vi skal leve oss frem full av drømma.
G F#
Og drømman dæm bygges og blir te nå bra
A H
Det spille ingen rolle kor du kjæm ifra,
C D
bare du vet kor du ska

Refreng.

Mellomspill:

E F#
Når stormen herje og det blæs som værst,
G
da står vi sammen, da står vi sammen.
E F#
Når mørke legg sæ fra øst te væst,
G
da står vi sammen, da står vi sammen.
C D E G C D
For etter regnet kjæm sola å varme som en venn,
og vi kan tegne regnbua igjen.

Oppgang: G A H C D E F# G

I arbeidet, hvor vi har jobbet estetisk med inkludering, har etiske overveielser vært gjennomsyrende for prosjektet. Forfatter og tidligere rektor Inge Eidsvåg er inspirert av Løgstrups perspektiv om å møte den andre med ansvarlighet, når han utrykker dette om en lærers gjerninger:

> «Menneskers «urørlighetssone». Denne svalgangen rundt livet vi alle har for å beskytte det innerste indre, det myke og mest sårbare. Vi lærere må trå varsomt når vi nærmer oss «urørlighetssonen». (Eidsvåg, 2017)

2 https://youtu.be/-aV3nplui7I

For oss som kunstnere, pedagoger og forskere har Eidsvågs ord om lærergjerningen blitt et mantra der vi i ulike situasjoner har forsøkt å skape gjensidighet, likeverdighet og å bevare den andres annerledeshet. I tillegg til å ha aksept fra elevene selv og foreldre/foresatte, er prosjektet meldt til og godkjent ved Norsk senter for forskningsdata for lagring av data og behandling av personopplysninger. I tråd med disse etiske retningslinjene fokuserer behandlingen i denne artikkelen ikke på enkeltbarn, men på prosessen og det kunstneriske uttrykket.

Metodologi – didaktisk designforskning, a/r/tografi og performativ forskning

Didaktisk designforskning defineres som en sjanger som søker løsninger på praktiske og komplekse utdanningsutfordringer (Mckenney & Reeves, 2012, s. 7). Sjangeren søker å være både empirisk og teorigenererende. Den har til hensikt å vise løsninger som kan komme andre i utdanningssektoren til gode. Siden praktiske løsninger på komplekse utfordringer best testes ut i det fysiske klasserommet eller i digitale læringsrom, blir slike studier ofte metodisk kreative (Mckenney & Reeves, 2012, s. 8). I vår sammenheng er prosjektet praksisledet og har en intensjon om å la inkludering og estetisk tilnærming til læring være et omdreiningspunkt.

Gjennom forskningsprosjektet ønsker vi å gå i dialog med teori og skape en performativ sammenfletting av sanselig didaktisk design (T. Østern & Strømme, 2014), Deweys erfaringsteori (1934/1980) og Bhabhas avkoloniseringsperspektiv (2004). Prosjektet har til hensikt å vise hvordan en sammenfletting kan tilby en egnet modell i praksis.

I artikkelen omtaler vi oss selv som a/r/tografer. I den hybride forskningsmetodologien a/r/tografi sammenveves de tre posisjonene kunstner, forsker og pedagog, og de ulike posisjonene blir forbundet og kan skape ny mening. Som a/r/tografer innehar vi rollene *artist* (kunstner), *researcher* (forsker) og *teacher* (pedagog) (Irwin & Springgay, 2008, s. xx). A/r/tografi som metodologi har vokst fram ved British Colombia University. Fremgangsmåten tydeliggjør at disse tre rollene henger sammen hos forskende kunstbaserte lærere (Irwin & Springgay, 2008). I dette prosjektet har vi ulike roller. Ikke alle er utdannet lærere, men vi definerer oss alle som pedagoger siden vi jobber i skolen. En i prosjektteamet, Audun, har rollen som forsker gjennom å inneha posisjonen som stipendiat og lærer ved Huseby barneskole, mens vi andre har rollen som medforskere. Audun er utdannet spesialpedagog med fokus på kunstpedagogikk, Simon er miljøterapeut og har bidratt med mediekompetanse og med sine mange banderfaringer, Odd Egil er barnevernspedagog og har bidratt med sine erfaringer som musiker og sin kompetanse med tekstformidling, og Christer er lærer med kunst og håndverk i sin fagkrets og har bidratt med erfaring med dronefilming. Vår a/r/tografiske forfatterposisjon åpnet for et praksisnært forskningsprosjekt der mellomrommene mellom de ulike posisjonene åpnet for kunnskapen vi til sammen skapte (Irwin & Springgay, 2008, s. xxi).

Brad Haseman (2006) foreslår *performativ forskning* som et eget forskningsparadigme i tillegg til et kvantitativt og kvalitativt paradigme. En performativ tilnærming framhever forskning som skapende, der forskeren er tydelig på innsiden av og sammenflettet med det som skapes i løpet av forskningsprosjektet, og der både produksjon av forskningsmateriale, analyse av og formidling av forskning kan skje i flere ulike uttrykk og modaliteter (T. Østern et al., 2019). Kenneth J. Gergen og Mary Gergen (2018) omtaler tre grunnleggende kjennetegn ved forskning som gjøres innenfor det performative paradigmet. For det første er performativ forskning for et «publikum». For det andre prøver performativ forskning ikke bare å reflektere over forandringer som allerede er gjort, men den prøver å komme med direkte forandringer i øyeblikket den utføres. For det tredje er fokuset i performativ forskning på handlingene som blir til i forskerens søken (s. 54).

Performativ forskning åpner opp for å forske med kunsten. Det innebærer et metodologisk perspektiv hvor tenkning, opplevelser, praktisk-kunstnerisk arbeid, etiske dilemmaer og ulike praktiske valg som gjøres, inngår i et flettverk (T. Østern, 2017, s. 8). Tone Pernille Østern presenterer denne definisjonenen av å forske med kunsten: «Det å forske med kunsten kan forstås som en meningssøkende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter» (2017, s. 9). I denne a/r/tografiske didaktiske designstudien har vi som forfattere benyttet oss av et bredt spekter av uttrykk og modaliteter for å produsere, analysere og formidle forskningsprosjektet.

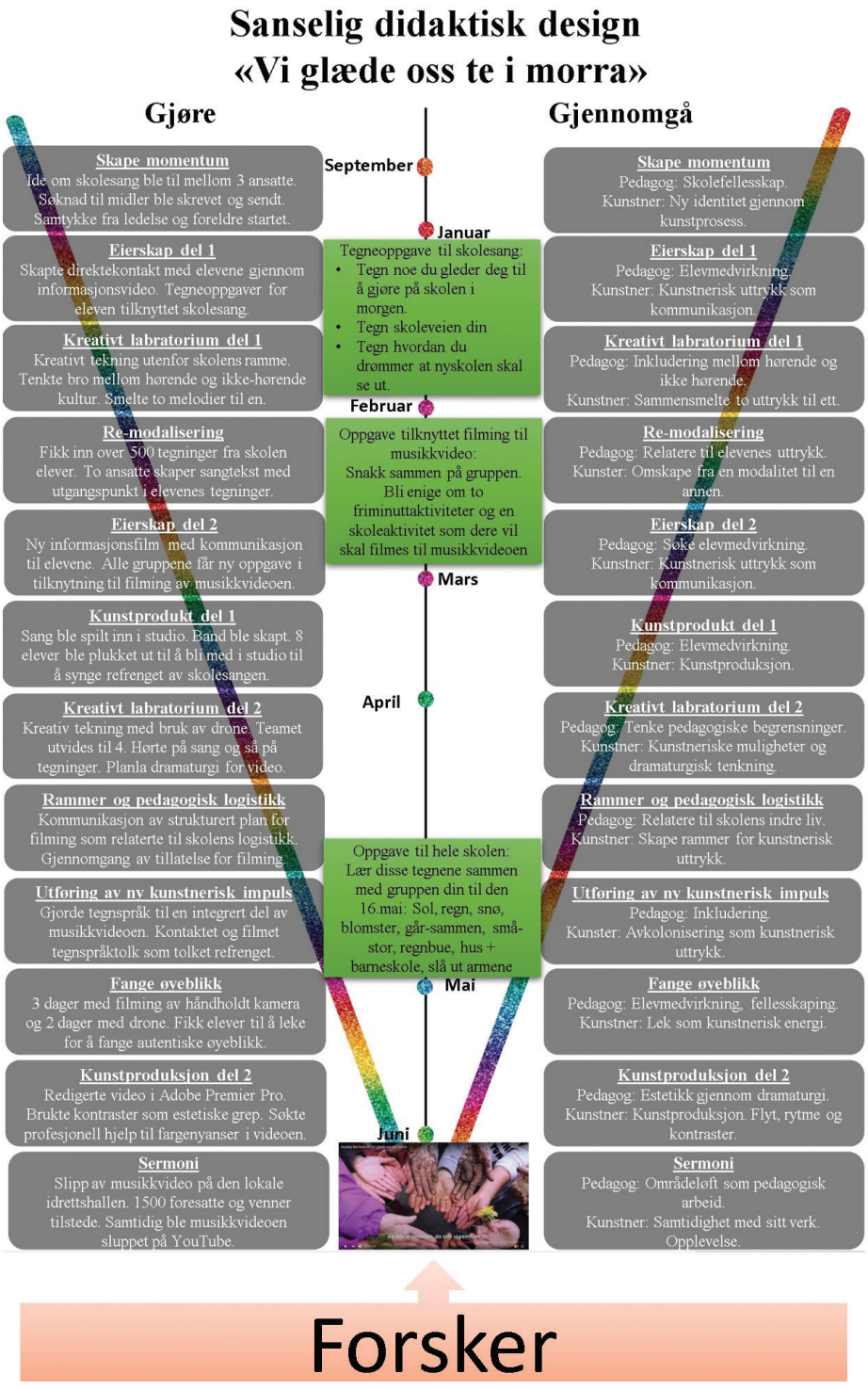
Prosjektet: Sanselig didaktisk design – møtepunkter mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring

Det didaktiske perspektivet i prosjektet vektlegger didaktikk som skapende. Didaktiske praksiser forstås som designpraksiser der det å forme ideer, begrep og mønster for å skape design for og i læring er sentralt (Selander & Kress, 2010, s. 20). Lærerens arbeid forstås som å skape design for læring, mens elevens arbeid forstås som design i læring, der eleven selv designer sine egne læringsprosesser ut fra det didaktiske designet læreren har gitt som ramme. Denne artikkelen fokuserer på designet for læring vi som pedagoger skapte i dette prosjektet.

Sanselig didaktisk design (T. Østern & Strømme, 2014) bygger på Selander & Kress' designteoretiske perspektiver, men framhever i større grad sanselige og estetiske dimensjoner ved didaktikk. Estetisk tilnærming til læring sees som et omdreiningspunkt som har til hensikt å legge til rette for meningsfulle aktiviteter gjennom sansing og formskapende arbeid (T. Østern & Strømme, 2014, s. 11). Sanselig didaktisk design bygger på et performativt læringssyn der elevene er aktive og skapende deltakere, og der relasjonelle sider ved læringsprosesser vektlegges. Undervisningsrommet åpner for det uforutsigbare, at noe kan skje og at noe kan skapes (Dahl & T. Østern, 2019, s. 52). Det sanselige didaktiske designet formes og reformes kontinuerlig gjennom multimodale uttrykk, ulikhet og aktiviteter der kroppslig læring gis rom, der

dramaturgisk tenkning verdsettes og der man tilrettelegger for kunstmøter som en essensiell del av læreprosessen (T. Østern & Strømme, 2014, s. 24).

I illustrasjon 1 viser vi hvordan det didaktiske designet ble skapt gjennom det ni måneder lange prosjektet, ved hjelp av sanselig didaktisk designtenkning. Modellen viser en sammenfletting av forskningsmateriale, analyse og formidling gjennom



Illustrasjon 1. Sanselig didaktisk design «Vi glæde oss te i morra» (Kristoffersen, 2021)

et uttrykk bygd på flere modaliteter (T. Østern et al., 2019). Ilustrasjonen er inspirert av vår a/r/tografiske posisjon, der vi i forskerrollen ser i retroperspektiv på våre posisjoner som pedagoger og kunstnere på innsiden av vår skoleorganisasjon. Den er bygd opp rundt Deweys «doing and undergoing»: «the artist is controlled in the process of his work by his grasp of the connection between what he has done and what he is to do next» (Dewey, 1934/1980, s. 47). Her er det sammenhengen som illustreres, der *doing* (her gjorde) refererer til didaktiske aksjoner, mens *undergoing* (her gjennomgikk) er drivkraft og intensjoner, som pedagoger og kunstnere gjennom forskningsprosessen. I midten finnes tidslinjen der de grønne rektanglene viser hvor organiseringen kobles sammen gjennom at det gis oppgaver til alle. Til sammen viser illustrasjon 1 en *kontinuitet* og et *samspill* (Dewey, 2008) hvor *en* designaksjon «henger på den andre» fram til ferdig produkt, musikkvideoen «Vi glæde oss te i morra».

Illustrasjon 1, Sanselig didaktisk design «Vi glæde oss te i morra», viser en linje av kontinuitet i drivkraften som kunstner og pedagog i alle designaksjonene, fra et retroperspektiv. Den synliggjør en kompleksitet gjennom å inneholde mange aksjoner, og man kan ane flere valg og forhandlingspunkt i relasjon til prosjektet og en skoles indre liv. Samtidig viser illustrasjonen en lineær prosess der delene henger sammen, og i retroperspektiv, når vi vil vise en logisk oppbygning, kan prosessen fremstå lettere enn den faktisk var. Skal vi virkelig ta *doing* og *undergoing* på alvor, innehar det også en samtidighet.

> A painter must consciously undergo the effect of his every brush stroke or he will not be aware of what he is doing and where his work is going. Moreover, he has to see each particular connection of doing and undergoing in relation to the whole that he desires to produce. (Dewey, 1934/1980, s. 47)

Det å gjennomgå verdien av ulike øyeblikk skaper sammenhengen eller linjen av kontinuitet. Derfor vil vi utforske gjennom å analysere *erfaringene* gjennom prosjektets *prosess* (jf. «doing and undergoing»). Vi fremlegger først en utdyping av teoriene vi har gått i dialog med og gir en kort redegjørelse for neonarrativ analysemetode, før vi til slutt presenterer prosessfortellingene som er skrevet fram med teori gjennom analysemetoden.

Teoretiske perspektiver: John Dewey og Homi Bhabha

I starten av prosjektet hadde vi med oss Deweys erfaringsteoretiske perspektiv som teoretisk linse (Dewey, 1934/1980). Underveis i prosessen oppdaget vi at Dewey og pragmatismen ikke var nok. Vi trengte et mer avkoloniserende perspektiv for å møte skolens flerkulturalitet. I maktforholdet mellom hørende og ikke-hørende på vår skole, måtte vi aktivt jobbe med å bygge bro mellom de ulike delene av skolen. Deweys erfaringsteoretiske perspektiv gav oss ikke forståelse vi kunne bruke praktisk eller teoretisk som brobygger overfor et slikt maktforhold. Vår oppdagelse blir støttet

av en kritikk av pragmatismen som sier at den ikke utviklet en adekvat diskurs for å møte komplekse situasjoner knyttet til klasse, rase eller kjønn (Bernstein, 1992, s. 830). Vi vil derfor beskrive hva vi legger i vårt erfaringsteoretiske perspektiv fra Dewey og deretter fra Bhabhas avkoloniseringsperspektiv.

Fra Dewey henter vi en forståelse av at kunnskap utvikles gjennom å gjøre erfaringer ved aktiv deltagelse og medskaping i verdifulle aktiviteter (Dewey, 1934/1980). To vesentlige elementer for å skape en erfaring er *vital impuls* og *kontinuitet*. Vital impuls (*impulsion*) kan forstås som en livskraftig innskytelse til handling fordi den starter bevegelsen i handlingen. Det er *handlingen* som styrer retningen for bevegelsen, og handlingen kommer ikke fra et målbasert skript, men skapes i samspill med omgivelsene, med motstanden og mangfoldet den møter. Vital impuls kan derfor ses på som det første elementet i Deweys erfaringsteori, og gir grobunn for at en erfaring skaper mening (Dewey, 1934/1980, s. 58). *Kontinuitet* er et prinsipp som omhandler hvordan erfaringens ulike deler henger sammen. Samspill og kommunikasjon er det som skaper kontinuitetsprinsippet, som gjennom en puls binder delene i erfaringen sammen til en meningsfull enhet (Dewey, 2008, s. 56). Når erfaringen henger sammen, vil den være bygd på aksjon – emosjon – kognisjon (Hohr, 2009, s. 67). Dette kan ikke bare forstås som *learning by doing,* som feilaktig har blitt hengende som en merkelapp ved Deweys bidrag. I stedet finner vi i Deweys erfaringsteori en sammenheng mellom *doing* og *undergoing* (Dewey, 1934/1980, s. 47). En slik erfaringsforståelse er grunnleggende demokratisk, sosial og inkluderende, da den bygger på en aktiv og deltagende livsform ut fra et sansende her og nå-perspektiv (Dewey, 1934/1980, s. 84). En livsform som er grunnleggende kollektiv (Dewey, 2008, s. 50).

I Bhabhas (2004) *The Location of Culture* presenteres hans perspektiv på avkolonisering. Det handler om hvordan man kan forholde seg kritisk til stereotypier om den andre, hvem den andre er, eller hva den andre representerer. «What does need to be questioned, however, is the mode of representation of otherness» (Bhabha, 2004, s. 97). Å skape et «nytt» rom «inbetween space» (s. 56), hvor nye meningskonstruksjoner om oss selv og den andre kan få komme til uttrykk, muliggjør et slikt perspektiv i praksis. Det innebærer å prøve å skape et tredje rom, et rom hvor ulike kulturelle forskjeller, kulturelle uttrykk eller ulike posisjoner får oppstå (s. 312). Et tredje rom kan da sees på som et rom hvor nye former for «jeg», nye former for «vi», eller ny kultur blir skapt. Et rom der spenningsforhold mellom ulikheter får lov til å være en drivkraft mellom de eksisterende ulikhetene som finnes, og blir gjenstand for å skape nye kulturuttrykk. Dette kan forstås som en transformasjon, et tredje rom som danner utgangspunkt for nye og felles premisser. Posisjoner som er ikke-hierarkiske, lyttende og/eller ikke-autoritære, som spiller seg ut gjennom forhandlingsøyeblikk (s. 3), muliggjør at et slikt rom kan åpnes (s. 313). Et slikt transformert rom handler om å skape betingelser og mellomrom der noe nytt får lov til å spille seg ut i en kjent verden: «Creating the conditions through which 'newness comes into the world'» (Bhabha, 2004, s. 326). En konklusjon av bidraget fra Bhabhas perspektiver i dette

prosjektet er at det å skape slike betingelser, er å legge til rette for at ulike subjektivt undertrykte posisjoner, i alle fall i noen rom, får kjenne seg som en del av en positiv kollektiv posisjon (s. 329).

Neo-narrativ analysemetode, prosessfortellinger og analyse

En narrativ forskningstilnærming gjør det mulig å undersøke menneskelige erfaringer gjennom fortellinger (Creswell, 2007). Siden våre erfaringer er fra innsiden av en prosess, har vi funnet *neonarrativ analysemetode* (Stewart, 2010) hensiktsmessig. Neonarrativ analysemetode åpner for en prosessuell tilnærming mellom teori og praksis, og den åpner opp for at konstruksjonen av neonarrativer kan undersøke levd erfaring poetisk. «Neonarrative method creates a bricolage of processes that centre on the gathering of data reflecting perspectives from players within the field» (Stewart, 2010, s. 130). En neonarrativ analytisk tilnærming kan sees som et undersøkelsesredskap for hva som faktisk skjedde for de involverte deltakerne gjennom en kollektiv prosess. «The practitioner researcher, whether artist or teacher, takes central place in seeking to uncover, record, interpret and position, from an insider's perspective and experience, the processes they use within the context of professional contemporary practices in the field» (Stewart, 2010 s. 126). Analytisk åpner en slik metodisk inngang for undersøkende, fortettet, refleksiv, collage-lignende, fortellende narrativer som representerer praksisforskerens fortelling gjennom kobling mellom teori og praksis (Stewart, 2010 s. 128). Det blir en måte å konstruere empiri (jf. «undergoing») av alt forskningsmateriale man har produsert (jf. «doing»), som fungerer som en analyse av praksisen. Den kollektive forskningsprosessen er skrevet fram som prosessuelle neonarrativer i det følgende underkapitlet, som en måte å analysere det prosessuelle forløpet med å skape et sanselig didaktisk design i møte med ulike deler av skoleorganisasjonen.

Neonarrativene (prosessfortellingene) er skrevet ned ett år etter selve musikkvideoprosjektet. Gjennom samtaler oss imellom om opplevelser og didaktiske og kunstneriske valg, har prosessfortellingene gradvis vokst fram. Selv om de er ført i pennen av et «jeg», Audun, representerer de et «vi». Gjennom samtaler, e-postkorrespondanse, forskernedtegninger og design av de skriftlige prosessfortellingene, er de seks prosessfortellingene gradvis vokst fram, som en måte å analysere den didaktiske prosessen på i retroperspektiv (jf. «doing and undergoing»), slik de finnes nedenfor. Siden teori ble brukt på ulike steder i selve prosessen, er kildehenvisninger brukt i prosessfortellingene.

En ide vokser fram. En prosessfortelling, neonarrativ 1

Det var september og fire uker inn i skoleåret 2018/19. Skolen hadde fått et nytt navn, i første omgang på papiret, Huseby barneskole. Jeg befant meg i skolegården

i friminuttet sammen med elever og voksne som hadde tilsyn. Kom i snakk med to av mine kolleger mens elevene løp og lekte rundt oss. Mens vi sto der midt i skolegården, startet en samtale om det nye skolenavnet, om å skape nye elevaktiviteter og om å fylle det nye skolenavnet med mening for elevene. Gjennom samtalen vektes ekko av pragmatismen i meg, med tanker om at mening skapes gjennom aktivitet der følelser og sanser kobles til (Dewey, 1934/1980). En kollega sa: «Det nye navnet Huseby barneskole er enda abstrakt for elevene. De identifiserer seg med det gamle.» I løpet av samtalen vokste det fram en ide om å invitere alle elevene til å delta i et stort fellesprosjekt om å lage en ny skolesang som kunne bli et steg på veien mot fredskultur og positiv fremtid (Galtung, 2001, 2003).

Etter samtalen utviklet ideene seg mellom oss. Prosjekttittelen «Vi glæde oss te i morra» ble til, vi søkte om økonomiske midler fra DKS, Den kulturelle skolesekken, som skulle brukes i musikkstudio under innspilling av en skolesang. Vi tenkte ut tegneoppgaver som inkluderte alle elevene på skolen. Temaet skulle knyttes til prosjekttittelen, positiv fremtid og hva elevene drømmer om morgendagen. En gryende prosjektide mellom hørende og ikke-hørende kulturer på skolen begynte å ta form.

Gjennom denne første aksjonen brukte vi oss selv som a/r/tografer – tenkte som kunstnere, forskere og pedagoger på en sammenvevd måte (Springgay et al., 2008). Ideene var begynt å ta form, men de økonomiske rammene og mulighetene for å gjennomføre prosjektet var enda ikke blitt en realitet. Ville vi få stimuleringsmidler fra DKS?

Prosjektet knipses i gang. En prosessfortelling, neonarrativ 2

I slutten av 2018 fikk vi tilslag fra DKS. Under skolens julebord ble prosjektteamet utvidet fra tre til fire, da en kollega fikk høre om prosjektet og likte ideen så godt at han under selve julebordet kjøpte en filmdrone som skulle inngå i musikkvideoen. Prosjektet og ideen ble utviklet videre, og realiseringen rundt musikkvideoen kunne nå også tenkes fra droneperspektiv. Enda en modalitet kom inn i prosjektet.

I januar 2019 bestemte vi å lage en infovideo hvor vi informerte om prosjektet og skapte en måte vi kunne kommunisere direkte til elevene på. I infovideoen[3] inviterte

3 Scan QR-koden eller klikk på link: https://vimeo.com/508452192/6e00a3a101

vi til samarbeid og samskaping. Videoen ble til mellom det planlagte og det spontane som skjedde i opptaksøyeblikket. For eksempel utviklet vi knipsing som en modalitet for å flytte oss i tid og rom – noe film som medium åpner for. I det ene øyeblikket var vi i klasserommet, i det andre øyeblikket i skolegården. Vi knipset dermed skoleprosjektet bokstavelig talt i gang. Også her brukte vi oss selv som a/r/tografer, kunstnere, pedagoger og forskere, hvor vi hoppet mellom det faktiske og det imaginære, mellom det fiktive og reelle, mellom det praktiske og teoretiske (Dewey, 1934/1980). I første friminutt etter at infovideoen var sluppet kom en jente løpende over skolegården mot Odd Egil. Hun var andpusten idet hun kom fram, hadde tenkt på noe som var viktig å si: «Vi har allerede startet med å tegne.» Noe var «plantet», et følelsesmessig engasjement var skapt gjennom en aktivitet hvor følelsene kan sies å være bindeleddet mellom det som gjøres og det som tenkes, aksjon – emosjon – kognisjon (Hohr, 2009, s, 67).

Å møte motstand. En prosessfortelling, neonarrativ 3

Kalenderen viste nå februar 2019. Skolens elever hadde tegnet oppgavene til prosjekttittelen «Vi glæde oss te i morra». En dag i et friminutt ble jeg stoppet av en gutt jeg ikke hadde snakket med før. «Jeg har fylt ut hele arket», sa han, og tilføyde: «og jeg liker ikke engang å tegne.» Gutten uttrykte et engasjement og noe som var viktig for ham å kommunisere. Også Simon, Odd Egil og Christer opplevde kommentarer lik denne: «Kommer det en infovideo til snart?» «Er den også magisk?» «Kan du knipse meg bort nå?» Kommentarene var knyttet til et kreativt uttrykk utledet fra prosjektet så langt. Vi hadde fått inn mange tegninger fra elevene som hadde lagt flid i å utrykke drømmer på utfylte ark. Samtidig ga skolens ledelse oss rammer for å videreutvikle prosjektet. Dette skjedde gjennom at Simon og Odd Egil fikk sitte på musikkrommet å skrive skolesangen med utgangspunkt i 500 tegninger, i hele vinterferien.

Prosjektet var nå under utvikling, og vi var i en kreativ fase. I denne fasen av arbeidet vokste ulike spørsmål fram: Hvordan skal vi smelte 500 tegninger om til en sang? Hvordan skal vi som er i prosjektteamet, og som har så ulik musikksmak, bli enige? Utfordringer om hvordan vi kunne forene musikksjangre som pop og rock var en av dem. En annen, hvordan vi kunne lage en melodi og en tekst som traff elevene. Med et perspektiv på ulikhet og friksjon som verdifullt for meningsskaping, læring og undervisning, som en del av sanselig didaktisk design (T. Østern et al., 2019, s. 68), og posisjoner hvor vi forhandlet oss fram gjennom mellomrommene (Bhabha, 2004, s. 3), beveget prosjektet seg videre. Det handlet om å skape en fellesidentitet som å gi det nye skolenavnet mening (Dewey, 1934/1980). Det er ikke mulig å skape en fellesidentitet uten å møte friksjon og forhandling på veien. En ledetråd for oss i prosjektgruppen ble videre å møte den motstanden som den kreative prosessen medførte.

Det likeverdige i et kreativt laboratorium. En prosessfortelling, neonarrativ 4

I mars var melodien ferdigskapt og sangteksten skrevet. Ideene og inspirasjonen som teksten bygget på var hentet fra tegningene, samtaler med elever hver eneste dag og mellom oss i prosjektteamet. Et eksempel er at vi utviklet et kreativt laboratorium på kveldstid. Vi så på tegningene, utviklet relasjonen mellom oss, og prosjektideen ble videreutviklet. Det kreative og uformelle rommet utenfor skolens ramme ga plass for likeverdighet hvor vi møttes som spesialister på hvert vårt ulike kunstneriske felt (Bhabha, 2004, s. 312). Gjennom et kreativt laboratorium fikk vi tilgang til erfaringer og prosjektets ide om å skape fellesskapsidentitet, og kunne også lettere gli mellom ulike a/r/tografiske posisjoner som kunstner, pedagog og forsker (Irwin & Springgay, 2008, s. xx). Det uformelle rommet åpnet for en likeverdighet ikke bare blant oss, men også i forhold til elevene. Christer bekreftet dette i en samtale ved prosjektets slutt: «Det at vi møttes slik utenfor skolens ramme, tror jeg var essensielt for det vi til slutt skapte.»



Å utvide den kulturelle rammen. En prosessfortelling, neonarrativ 5

I april ble sangen spilt inn. Åtte av skolens elever ble med Simon og Odd Egil inn i studio. Vi lagde også en ny infofilm[4] hvor vi fortalte om prosjektet og inviterte til

4 Scan QR-koden eller klikk på link: https://vimeo.com/508452313/3ec1ab0442

samskaping av selve musikkvideoen. Prosjektteamet møttes i et nytt kreativt laboratorium, med fokus på hvordan vi skulle lage musikkvideoen med inkludering av tegnspråk som en sentral del av det kunstneriske uttrykket og ikke bare ved siden av, et forsøk på avkolonialisering mellom hørende og ikke-hørende kultur (Bhabha, 2004). Vi diskuterte iscenesetting, dramaturgi og bruk av modaliteten drone (jf. sanselig didaktisk design), studerte tegningene på nytt og oppdaget at mange elever hadde uttrykt noe på baksiden av arket de hadde sendt til oss, hilsninger, beskjeder eller noe som var viktig for dem. En tegnspråkelev skrev: «Tegnspråk gir meg muligheten til å uttrykke det jeg vil si. Tegnspråk er vakkert.» Setningene traff oss, vi ble påminnet en utfordring vi ikke hadde løst i prosjektet enda. Hvordan gjøre tegnspråk til en integrert del av videoen, en estetisk del av det kunstneriske uttrykket? Igjen: Hvordan kan ulikhet sees som verdifullt (Bhabha, 2004, s. 3) for meningsskaping, læring og undervisning – og for selve musikkvideoen? Og hvordan kunne dette gjøres både praktisk og teknisk innenfor rammen av musikkvideoen? Som hørende ble vi klar over at vi manglet kunnskap om hvordan det er å være tegnspråkelev, hvordan det opplevdes å være en minoritet blant hørende. Det åpnet for en kulturell bevissthet (Bhabha, 2004, s. 97; Kristoffersen, 2020) hos oss. Vi kontaktet en tegnspråktolk for å tolke refrenget i skolesangen så det kunne filmes i musikkvideoen. En ny infovideo av tegnspråktolken ble filmet og sendt ut til alle elevene for å lære tegnspråktegnene til refrenget. Vi observerte at elevene begynte å leke med tegnene i skolegården. Et nytt uttrykksmangfold kunne spores, og konkret dekolonialisering mellom hørende og ikke-hørende kulturer i skolegården oppsto. Et *thirdspace* var skapt (Bhabha, 2004).

Yrende liv. En prosessfortelling, neonarrativ 6

I mai avsluttet vi filmingen av musikkvideoen, men filmet skoleveien med drone, i klasserommet og aktiviteter i skolegården. Vi rigget et band og samlet alle elevene i et amfi i sentrum av skolekretsen. Der spilte vi inn refrenget til sangen med elevene. Alle anvendte tegnspråktegnene de hadde lært i løpet av prosjektet. Vi i prosjektteamet opplevde at skolesamfunnet yrte av liv. Elever og andre aktører under innspillingen var både høyt og lavt. Midt i denne prosessen tenkte jeg: «Strekker vi skolens formelle rammer for langt med et slikt prosjekt?» Og ikke minst: «Strekker jeg det for langt?» Bakgrunnen for spørsmålene var skolebesøk av daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner og daværende NTNU-rektor Gunnar Bovim. De befant seg midt i det yrende skolelivet sammen med rektor Inger Sagen Hasselø. Da bilder av dem skulle tas (se bilde), var jeg på vei bort til Simon og Odd Egil. De hadde ventet på meg. Hadde stått sammen med åtte elever i over 20 minutter, med bandutstyr i skolegården og med en gjeng utålmodige elever. De hadde håndtert situasjonen etter beste evne mens de ventet, og dessuten truet tunge skyer og regn i horisonten. Jeg skulle filme en avgjørende sekvens i musikkvideoen, men hadde blitt forhindret av møtet med skolens ledelse, kunnskapsministeren og NTNU-rektoren, som ble lengre enn forventet. Jeg hastet bort til Simon, Odd Egil og elevene for å gjøre ferdig de siste filmsekvensene av musikkvideoen. Det ble gjort tre nye filmopptak av videoen,



og mine kolleger og elevene gav alt. Etter endt filming sier jeg: «Da er vi ferdige, jeg tror vi har det.» Følelsen av å være på etterskudd og i tidsnød var fremdeles kroppsliggjort i meg idet et nytt forhandlingsøyeblikk oppsto ved at Simon sier: «Nå har vi ventet på deg i over 20 minutter, vi skal i alle fall filme to ganger til så vi er sikre på å få nok opptak!» Kommentaren var ikke forventet og den var affektiv, men samtidig inneholdt den en presisering og et perspektiv jeg ikke hadde tenkt nok over. Forhandlingsøyeblikket mellom meg og Simon oppsto i en situasjon der åtte utålmodige elever skulle håndteres, hvor vi som pedagoger var stresset og hvor svarte regnskyer truet i horisonten. Jeg lyttet til Simons spontane respons og vi filmet to ganger til. Øyeblikket med Simon fikk meg til å stoppe opp og sanse et sekund, å ikke bare *gjøre*, men også *gjennomgå* (Dewey, 1934/1980). Dette var et forhandlingsøyeblikk der spenningsforhold fikk lov til å være en drivkraft mellom de eksisterende ulikhetene som fantes, et tredje rom (Bhabha, 2004).

Etter endt filming oppsto et gyllent øyeblikk for meg da jeg overhørte en samtale mellom to av skolens lærere. Den ene sa: «I dag har det nesten ikke vært en elevkonflikt. Slike prosjekt burde vi ha oftere.» For meg svarte denne samtalen på spørsmålene jeg stilte meg da prosjektet var på det mest kaotiske, ga meg et svar på at det ikke-forutsigbare, det dialogiske og det affektive, som ofte oppstår i de skapende og kreative prosessene, også har en legitim plass innen skolens rammer. Det samme fikk jeg også bekreftet ett år etter at prosjektet var avsluttet, i juni 2020 – midt under koronarestriksjonen. Musikkvideoen var da spilt over 10 000 ganger på YouTube. I en melding Simon, Odd Egil og jeg fikk fra vår kollega Christer på skolens siste dag sto det: «Jeg sitter nå på arbeidsrommet og utenfor synger elevene skolesangen uten

voksne til stede.» Der og da fikk vi styrket vår opplevelse som vi skrev da vi lastet opp musikkvideoen på YouTube ett år tidligere: «Vi glæde oss te i morra» er et prosjekt som forener kunstuttrykk, inkludering og undervisning i ett stykke.

Neonarrativene har blitt konstruert i kronologisk rekkefølge med utgangspunkt i det sanselige didaktiske designet i illustrasjon 1. Samtidig har vi vevd inn teoretiske perspektiver underveis, slik at konstruksjonen av neonarrativene har fungert som analyse («undergoing») av praksisen («doing») i etterkant (Dewey, 1934/1980). De seks neonarrativene viser hvordan vi ut fra Deweys vitale impuls og forståelse av kontinuitet, har satt i gang en bevegelse i en organisasjon der vi har vært i kontinuerlig sampill med våre omgivelser og hverandre (Dewey, 1934/1980). Dette har ført til mange forhandlingsøyeblikk hvor det har vært nødvendig å innta en ikke-hierarkisk posisjon og være lyttende, som kan forstås som Bhabhas likeverdighetsskapende *thirdspace* (Bhabha, 2004).

Avsluttende drøfting av prosjektets analytiske spørsmål

I arbeidet med det analytiske spørsmålet *Hvordan kan et sanselig didaktisk designprosjekt i grunnskolen skapes som et thirdspace som bidrar til et likeverdskapende skolemiljø?* har vi blitt bevisst ulikheter og ulikverdigheter som er knyttet til den flerkulturelle situasjonen på Huseby skole. Vi har vært styrt av både en didaktisk og en kunstnerisk tanke med ønske om inkludering og likeverd, noe som gjør at vi i praksis har forsøkt å ta didaktiske grep for å skape likeverdskapende og avkolonialiserende rom for barn som deltok i prosjektet.

Vårt spørsmål har ført oss til en analytisk prosess, en prosess der refleksjon over en a/r/tografisk didaktisk designpraksis er knyttet sammen i et sanselig didaktisk design og hvor ulike didaktiske aksjoner er relatert til inkludering og estetisk tilnærming til læring. Vi har skapt prosjektet fra designaksjon til designaksjon der relasjon til elevene utgjorde et viktig utgangspunkt, og der vi har latt våre opplevde utfordringer i prosjektet, for eksempel mellom hørende og ikke-hørende kulturer på vår skole, lede våre kunstneriske impulser gjennom et likeverdighetsperspektiv. Dette har vi sett i retroperspektiv, og her er vårt svar på det analytiske spørsmålet:

Avslutningsvis har vi erfart og oppdaget at gjennom å skape et sanselig didaktisk design med utgangpunkt i Deweys erfaringsteoretiske teori, og videre gjennom å undersøke Bhabhas avkoloniserende perspektiv, blir det for oss pedagoger viktig å skape, å sanse og å åpne opp for *forhandlingsøyeblikk* for å etterstrebe et likeverdighetsskapende rom, et *thirdspace*. Gjennom å være pedagoger, og samtidig også kunstnere og forskere, har vi etterstrebet å tilrettelegge for rom der elevene kan ta ulike posisjoner gjennom ulike kulturelle uttrykk. Et rom der vi aktivt har forsøkt å jobbe med maktforholdet mellom hørende og ikke-hørende kulturers uttrykksformer ved bruk av kunstens virkemidler. Å tilrettelegge for det prosessuelle, gjennom å skape en skolesang i og igjennom skolekulturen, har innebåret å skape en bevegelse som har åpnet opp for at *thirdspace* og en ny kultur har kunnet bli skapt. Dette kan

sees som å tilrettelegge for at «newness comes into the world» (Bhabha, 2004, s. 326). Hva dette har gjort med kulturen, ut over øyeblikkene vi har erfart over de ni månedene prosjektet pågikk, kan vi ikke si noe sikkert om. Det vi vet noe om, er at elever synger sangen med tegnspråk ett år etter at den ble sluppet, og at den er spilt over 10 000 ganger på YouTube. Vi vet derimot ikke om alle elever kjenner seg igjen i at den nye skolesangen representerer en ny skoleidentitet for dem. Mange gjør nok det, men det er lite sannsynlig at alle gjør det. Dette er et prosjekt hvor over 500 elever har vært involvert, og alle kjenner seg nok ikke like mye lyttet til, selv om alle har blitt spurt om å delta. Denne artikkelen prøver heller ikke å svare på elevperspektivet ut over det vi har undersøkt. Artikkelen svarer ikke på noe annet enn hva vi som kunstnere, forskere og pedagoger har dokumentert at vi har forholdt oss til på innsiden av en organisasjon. Det vi derimot har hatt fokus på, er det didaktiske designarbeidet og alle samarbeidsprosesser det har inkludert. Hvis man ser dette prosjektet fra Deweys erfaringsteoretiske perspektiv, hvor erfaringer ikler livet med mening (Hohr, 2009, s. 67), kan vi tolke at en estetisk erfaring gir et avtrykk i skolekulturen. Kobler vi prosjektet også til Bhabhas *thirdspace*, kan vi forstå at ved å tilrettelegge for forhandlingsøyeblikk der posisjonene er ikke-hierarkiske, lyttende og/eller ikke-autoritære, skaper det noe nytt i kulturen i seg selv. Simon sa i ettersamtalen et år etter prosjektet: «Det er utrolig mange ting vi blir klar over at vi ikke veit, gjennom et slik prosjekt.» Kanskje nettopp nøkkelen for oss i denne sammenhengen har vært å være årvåkne på de tingene vi ikke vet, prøve å lytte til omgivelsene våre og samskape et prosessuelt og sanselig design. Det er der de likeverdighetsskapende øyeblikkene får lov til å spille seg ut. Det viktigste i vårt prosjekt blir da det skapende, de lærende øyeblikkene som utspilte seg, og ikke nødvendigvis resultatet i seg selv. Det *skapende*, det *lærende*, og ikke det *skapte,* det *lærte*: de skapende øyeblikkene som gjennom en kunstnerisk puls av kontinuitet prøver å forene kunstutrykk, inkludering og undervisning, eller en puls som prøver å forene liv og kunst.

Referanser

Bernstein, R. J. (1992). *The new constellation: The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*. The MIT Press.

Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture.* Routledge.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Sage.

Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, A. P. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.

Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1934)

Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse.* Hans Reitzels Forlag.

Eidsvåg, I. (2017, 4. januar). *En lærer påvirker evigheten*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/en-laerer-pavirker-evigheten/169261

Galtung, J. (2001). *Johan uten land. På fredsveien gjennom verden*. Aschehoug.

Galtung, J. (2003). *Både – og*. Kagge forlag.

Gergen, K. J. & Gergen M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 54–67). Routledge.

Haseman, B. C. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources, 118,* 98–106.

Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65–77). Tapir akademisk forlag.

Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.

Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Red.), *Being with a/r/tography* (s. xix–xxxiii). Sense Publishers.

Jusslin, S. (2020). *Dancing/reading/writing: Performative potentials of intra-active teaching pedagogies expanding literacy education.* [Doktoravhandling]. Åbo Akademia University.

Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 4*(1). https://doi.org/10.23865/jased.v4.1956

Mckenney, S. & Reeves T. C. (2012). *Conducting educational design research.* Routledge.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.

Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with a/r/tography*. Sense Publishers.

St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, *25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/1077800418772634

Stewart, R. (2010). Creating new stories for praxis: Navigations, narrations, neonarratives. I E. Barret & B. Barbara (Red.), *Practice as research. Approaches to creative arts enquiry* (s. 123–134). I.B. Tauris.

Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181–197). Tapir akademisk forlag.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 4*(1). http://doi.org10.23865/jased.v1.982

Østern, T. P. & Dahl, T. (2019). Forskning innenfor en ikke-representasjonell og performativ vending. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, A. P. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29–38). Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, A. P., Østern, A.-L. & Selander, S. (Red.). (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming.* Universitetsforlaget.

Østern, T. P. & Strømme, A. (Red.). (2014). *Sanselig didaktisk design.* Akademika.