

Ina Bjørke Dypvik

Performance som inngangsport til undervisning i fargelære

Masteroppgåve i Kunstfagdidaktikk

Rettleiar: Sunniva Skjøstad Hovde

Medretteiar: Ingvild Olsen Olaussen

Juni 2024



Foto : Julie Jyothi Holdhus

Ina Bjørke Dypvik

Performance som inngangsport til undervisning i fargelære



Masteroppgåve i Kunstfagdidaktikk
Rettleiar: Sunniva Skjøstad Hovde
Medretteiar: Ingvild Olsen Olaussen
Juni 2024

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Institutt for lærarutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Norsk samandrag

Denne masteroppgåva ser på moglegheitene for å redusere læraren si verbale rolle, og å invitere elevane til større deltaking gjennom å nytte seg av performance som inngangsport til fargelære. Oppgåva har søkt kunnskap om dette emnet gjennom å bruke sensorisk etnografi og multisensorisk deltaking som metode.

Masteroppgåva stiller det overordna forskingsspørsmålet : Korleis kan materialitet i ein performance fungere performativt for barn i arbeid med fargefortellingar og fargelære? Og ser vidare på analyse spørsmåla : Kva kvalitetar er viktige i ein slik performance? Korleis verkar dette performativt i ein slik praksis? Spørsmåla vert utforska gjennom utforming og gjennomføringa av eit undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i ein performance, og vidare blir det teke i bruk diffraktiv analyse for å svare på spørsmåla.

Denne oppgåva utgjer eit bidrag i den post-kvalitative og kunstbaste performative forskinga, og beveger seg i retning av ein nymaterialistisk ontologi. Den legg fram moglegheitene for performativt læring, med steinerpedagogikken og Goethes fargelære som inspirasjon, og gjennom å nytte seg av performance som sjanger. Forskingsprosjektet har avdekket verdifulle innsikter i korleis det verbale i undervisinga kan reduserast, gjennom at vi anerkjenner agentar rundt oss, og lar dei fungere som læremeistrar saman med oss.

English abstract

This master's thesis looks into the possibilities to reduce the teacher's verbal role, and to invite the students to greater participation by making use of performance as a gateway to color education.

To gain knowledge of this topic sensory ethnography, and multisensory participation is chosen as a method. The master thesis asks the overall research question: How can materiality in a performance work performatively for children working with color stories and color theory? And looking further at the analysis question: What qualities are important in such a performance? How does this work performatively in such a practice? The question will be explored through the design and implementation of a teaching program based on a performance, and further on a diffractive analysis is used to answer the research questions. This assignment makes a contribution to post-qualitative and art-based performative research and moves in the direction of a neo-materialist ontology. It presents the possibilities for performative learning, with Rudolf Steiner pedagogy and Goethe's color theory as inspiration, and by making use of performance as a genre. The research project has revealed valuable insights into how the verbal aspect of teaching can be reduced, by recognizing the agents around us, and allowing them to act as teachers together with us.

Forord

Denne oppgåva markerer avslutninga på to innhaldsrike år ved Kunstfagdidaktikk studiet ved NTNU. Det har vore lærerikt og givande å få studere fagfelte sine på nytt, etter fleire år som lærar.

Takk til Polina Golovátina-Mora, som har hatt ansvar for kunstfagdidaktikk-kullet. Gjennom workshops og engasjerte samtalar om kunst og utdanning, har ho oppfordra oss til å utvide perspektiva våre i forkinga. Kunstklassa har utgjort eit kunnskapsrikt, ivrig og kreativt læringsmiljø, som eg kjem til å sakne. Eg vil og takke veileidarane mine Sunniva Skjøstad Hovde og Ingvild Olsen Olaussen for nyttige tilbakemeldingar og innspel. To kollegaer ved Steinerskolen i Trondheim, er eg og skuldig ein stor takk: Simen Nettet Elstad, muskar som med sitt opne, positive og kreative vesen har stilt som pianist under performancen. Performancen hadde ikkje vore mogeleg utan han. Og Julie Jyothi Holdhus, som med sitt kunstnarlege blikk fotograferte under performancen. Ein stor takk rettast og til familie og vener, for oppmuntrande og støttande ord undervegs i prosessen. Den største takken går til elevane ved Steinerskolen i Trondheim. Takken rettast særleg til 3. klasse som har vore med som deltakarar i denne masteroppgåva. Å oppleve den ibuande kreativiteten, iveren og nyfikenheita til barna dei siste åra, har utvida perspektivet mitt på både kusten og læraryrke. Denne masteren er skriven til dei.

Ina Bjørke Dypvik, Trondheim 8. juni 2024

Innholdsliste

Norsk samandrag.....	s. 1
English abstract.....	s.2
Forord.....	s. 3
Innholdsliste.....	s. 4
1. Innleiing.....	s. 6
1.1 Tidlegare forskning og styringsdokument.....	s. 8
1.2 Oppgåva si oppbygging.....	s. 9
2. Vitenskapsteoretisk posisjonering – forskningsdesign og metode.....	s.10
2.1 postkvalitativ forskning.....	s. 11
2.2 performativ forskning.....	s. 13
2.3 kunstbasert performativitet.....	s. 14
2.4 sensorisk etnografi.....	s. 15
2.5 multisensorisk deltaking.....	s. 17
2.6 Diffraktiv analyse.....	s. 18
3. Teoretisk rammeverk.....	s. 19
3.1 Steinerpedagogikken.....	s. 19
3.1.2 Goethes fargelære og maleundervisninga i steinerskolen....	s. 20
3.2 Performance.....	s. 22
3.3 Agentisk realisme	s. 24
3.3.1 intra-aksjon.....	s. 25
3.3.2 Performativ agent og diffraksjon.....	s. 26
3.4 Flerstemmighet og polyfoni.....	s. 28
3.5 Kunnskaping og å skape saman.....	s. 29
3.6 Estetiske læringsprosessar.....	s. 30
3.6.1 Estetisk dimensjon.....	s. 31
3.7 Viktigheita av risiko i undervisninga.....	s. 33
3.8 Eksperimentelle praksisar, rhizomer og estetisk fordobling.....	s. 36
3.9 Rommet som den tredje pedagog.....	s. 38
3.10 Materiale / materialitet.....	s. 38
3.11 Affekt.....	s. 40
3.12 Kroppsleg læring.....	s. 41
3.13 Lærern som kropp.....	s. 42
4. Undervisningsopplegget regnbogeland.....	s. 43
4.1 Utarbeiding av performance.....	s. 43
4.2. Utarbeiding av malesekvens.....	s. 45
4.3 Utarbeiding av byggesekvens.....	s. 46

5. Rammer for undervisningsopplegget.....	s. 47
5.1 Målgruppa for undervisningsopplegget.....	s. 47
5.2 Deltakarar.....	s. 48
5.3. Tidsperspektiv.....	s. 49
5.4 Etske vurderingar.....	s. 50
6. Gjennomføringa av undervisningsopplegget Regnbogeland februar 2024.....	s. 51
6.1 Performance.....	s. 51
6.2 Malesekvens.....	s. 54
6.3 Byggesekvens.....	s. 58
7. Diffraktiv analyse av 3 agentiske kutt.....	s. 60
7.1 Presentasjon kutt 1.....	s. 61
7.1.2 Analyse av kutt 1.....	s. 62
7.1.3 Oppsummering analyse kutt 1.....	s. 65
7.2.1 Presentasjon av kutt 2.....	s. 66
7.2.2 Analyse av kutt 2.....	s. 67
7.2.3 Oppsummering analyse kutt 2.....	s. 69
7.3.1 Presentasjon av kutt 3.....	s. 69
7.3.2 Analyse av kutt 3.....	s. 70
7.3.3 Oppsummering kutt 3.....	s. 71
8. Diskusjon.....	s. 71
8.1 Forsking og analysespørsmål.....	s. 72
8.2. Steinerpedagogikken og Goethes fargelære.....	s. 74
8.3 Ontologiske perspektiv i skulane.....	s. 75
8.4 Rom for rettigheter og eit performativt verdsbilete.....	s. 76
9. Avslutning.....	s. 77
Kjeldeliste.....	s. 79
Figurar.....	s. 84

Performance som inngangsport til undervisning i fargelære

“A painting is not a picture of an experience; it is an experience”

- Mark Rothko (National gallery of art, u.å.)

1. Innleiing

Når eg var 10 år gamal opplevde eg mine første møter med performance. Eg vart trollbunden av den fragmenterte forma, uttrykket som var i konstant rørsle, krysninga av biletkunst, teater, musikk improvisasjon og sceniske utfoldelsar. Ei kunstform sett saman av ulike element, som leika seg med teksta, gjennom repetisjon, leik og rytmar. Det fantes ingen fasit, den fragmenterte forma gav meg moglegheiter til å fylle inn så mykje sjølv. Eg hugser eg vart sittjande å måpe, med ein kropp full av kjensler, og såg meg over skuldra liksom for å sjekke om dei andre også opplevde dette. Aldri før hadde eg opplevd meg så inkludert i ein prosess. Det var som at sjølve performansen ynskte ein dialog med oss alle, at mellomromma venta rause av tolmød, at performansen var glad for å ha oss der – at vi var viktige medskaparar. Eg opplevde forma inviterande og dialogskapande. Eg opplevde at ho sette i gang noko nytt, nok anna enn den tradisjonelle undervisninga og teaterformane eg var vand med. Heile kroppen var aktivert, og for ein 10 åring opplevdes dette som ei utvida forståing av verda.

Dei siste åra har eg jobba som lærer med Gothes fargelære som utgangspunkt, og fargeforteljingar som metode i maleundervisninga ved steinerskolen. Ei stor respekt for elevane sin fantasi og iver har vokse i meg, og eit ynskje om å redusere mine verbale instruksar gjennom å gi elevane meir innverknad, har vokse fram.

Det var slik eg starta å tenke på mine første møte med performance.

Kunne ein performance fungere som ein invitasjon til meir deltaking for

barna? Kunne ein performance som er sett saman av ulike uttrykk, erstatte eller redusere mi verbale rolle, og slik nå eit større mangfald av elevar?

Med utgangspunkt i desse spørsmåla vaks ynskje om å prøve å utforme eit undervisningsopplegg som tek utgangspunkt i ein performance. Dette førte meg fram til følgjande forsking og analysespørsmål :

Forskingsspørsmål:

Korleis kan materialitet i ein Performance fungere performativt for barn i arbeid med fargefortellingar og fargelære?

Analysespørsmål:

Kva kvalitetar er viktige i ein slik performance?

Korleis verkar dette performativt i ein slik praksis?

For å prøve å finne svar på desse spørsmåla utformar eg i denne oppgåve ein performance og eit undervisningsopplegg med tema fargelære. Vidare nyttar eg meg av Karen Barad sin teori om agentisk realisme, både som ein del av teorigrunnet, men og som metode i analysen, gjennom ein diffraktiv analyse. Eg stiller meg i eit postkvalitativ forskingslandskap, med ei kunstbasert performativ tilnærming til forskinga. For å ivareta det sanslege aspektet, nyttar eg meg av multisensorisk deltaking som metode, og sensorisk etnografi. I prosjektet har eg rolle som kunstnar, lærar og forskar. Steinerpedagogikken, Goethes fargelære og fargeforteljing som metode, ligg som inspirasjon bak prosjektet.

Inkludering er eit ord vi stadig vert mint på at vi har ansvar for i jobben som lærarar. Vi skal inkludere sosialt, fagleg og fysisk. Vi skal inkludere i friminutta, i timane, og i mellomromma. I forhold til inkluderande læringsmiljø skriv Statped at inkluderinga «handlar om å tilpasse læringsmiljøet til mangfaldet blant barn og elevar, og gi alle reell mogelegheit til å delta i det faglege og sosiale fellesskapet» (Statped,

2022). Vidare kan vi lese at ein kan oppnå inkludering gjennom å legge til rette for moglegeheiter for å la elevane bidra inn i fellesskapet, og å legge til rette for deltaking i læringsaktivitetane (Statped, 2022).

Opplæringslova (1998, §.1-3) stadfester at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...». Vi ser at elevane har rett til å bli møtte med tilrettelegging både i form av deltaking i læringsaktivitetar, men og at opplæringa skal til passast den enkelte elev. Estetiske læringsmetodar er ein måte ein kan oppnå dette på, og i regjeringa si statsmelding nr.39 (2002-2003) vert det framheva at «...estetiske læringsprosessar skal være ein integrert del av elevanes læring og må difor gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelsene læringen foregår i» (s. 12). For å legge til rette for velfungerande, estetiske læringsmetodar, treng ein forskning på kva som verkar inn for å kunne skape grunnlaget for dette. Forsking på eigen praksis, kan vere ein metode for å oppnå dette.

I ein vestleg utdanningstradisjon der verbale instruksar står for mesteparten av formidlinga , vil eg i denne oppgåva sjå kva moglegeheiter som kan vekse fram når vi redusera det verbale. Dette gjer eg i håp om at ei reduisering av det verbale kan vere med på å nå ut til, og inkludere eit breiare mangfald i elevgruppa. Og vidare i håp om at dette kan vere ein veg å gå, for å gi elevane den tilpassa opplæringa dei har rett på.

1.1 Tidlegare forskning og styringsdokument

Av tidlegare forskning som har vore interessant, og som har sett på mellom anna materialitet og materiale si roe innan kunstbasert performativ læring, har eg kome over artikkelen "Exploring art and craft in teacher education whilst going toward a performative approach: some reflections on re-turning and engaging diffractively with felting wool" Skrive av Samira Jamouchi (2019). I denne artikkelen legge Jamouchi fram korleis ho gjennom forskning prøver ut erfaringane sine frå performativ tilnærming

i teiknefaget, inn i arbeidet med ull som materiale. I artikkelen «Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper» skreven av Waterhouse et al. (2019) vert eit forskingsprosjekt frå ein barnehage lagt fram. Her vert det undersøkt kva som hender når det vert opna opp for eksperimentelle, rhizomatiske og uforutsette prosessar, med eit fokus på kva rolle materiale og materialitet spelar inn. I artikkelen "Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanning" skreven av Ingrid Bjørkøy (2022), vert den meir tradisjonelle undervisninga om pedagogisk ledelse, utfordra med eit forslag om performativ tilnærming til læring. I tillegg får vi innblikk i kunnskapsbidraga frå hennar ph.d.-studie om sangsamspill (Bjørkøy, 2020) der song i samspel vert lagt fram som ein stor kommunikativ og relasjonell kapasitet. Når det kjem til maleundervisninga i steinerpedagogikken, har det vore lite nyare forskning, men artikkelen "The magic of the Brush and the power of color: integrating theory into practice of painting in early childhood setting", skrive av Boo Yeun Lim (2004) har bidratt inn i denne masteroppgåva, med støtte rundt Goethes fargelære, da Lim i denne artikkelen legger fram særeigenskapane til maleundervisninga i steinerskolen, etter ho sjølv har forska på dette feltet. Performance knytt i samheng med Goethes fargelære, har eg ikkje lukkast å finne noko tidlegare forskning på. Styringsdokument som vert trekt inn i denne masteroppgåva er Steinerskolens læreplan (2020), Opplæringslova (1998, §.1-3), og statsmelding nr.39 (2002-2003).

1.2 Oppgåva si oppbygging

Først i denne oppgåva gjer eg greie oppgåva si vitenskapsteoretiske posisjonering, og oppgåva sitt forskingsdesign og metodologien som er nytta i denne oppgåva. Deretter kjem det teoretiske rammeverket for denne masteroppgåva. Etter teorikapitlet gjer eg greie for utarbeidinga av dei tre sekvensane i undervisningsopplegget «Regnbogeland». Deretter

kjem ei skildring av gjennomføringa av undervisningsopplegget. Her går eg inn på dei tre sekvensane undervisningsopplegget består av i følgjande rekkjefølgje : Performance, malesekvens og byggesekvens. Etter at desse har blitt lagt fram kjem ei diffraktiv analyse av tre kutt frå undervisningsopplegget. Her analyserast to kutt frå performansen, og eit kutt frå malesekvensen. Etter analysen kjem ein diskusjon, etterfølgd av ei avslutning som summerer opp innhaldet og funna i masteroppgåva.

2. Vitenskapsteoretisk posisjonering –

Forskningsdesign og metode

I denne masteroppgåva ynskjer eg å rette ei post kvalitativ haldning til det eg forskar på. Østern & Letnes (2017) skriv at den kvalitative forkinga har vore prega av det skriftlege , og ettersom det meste ein har studert innan forkinga på kunsten har blitt omsett i skriftleg tekst. Å formulere til det skriftlege er både viktig og verdifullt, men i ein slik prosess er det noko som vert «lost in translation», til dømes frå eit formspråk til eit anna, eller frå ei kunstform over til verbalspråket (Østern & Letnes, 2017, s.2). Vidare skriv Østern & Letnes « I post-kvalitativ forking anerkjennast tanken om at forkinga kan skje også i andre uttryksformar som musikk, bildekunst, dans og teater” (Østern & Letnes, 2017, s. 2). Dette opnar opp for forking gjennom performance.

Eg ynskjer vidare å nytte meg av den sensoriske etnografien (Pink, 2015) . Den sensoriske etnografien fekk merksemda mi etter eg hadde leita etter ein metode som kunne ha eit større fokus mot det sanseleg aspektet ved forkinga, enn det eg fann i aksjonsforkinga. Vidare ynskjer eg å nytte meg av multisensorisk deltaking som metode. Den multisensoriske deltakinga (Pink, 2015) som metode retta eit fokus mot det sanselege. Det nonverbale. Både mot å anerkjenne det sanselege si påverknad på ein sjølv i ein forking-situasjon, men og på deltakarane

sine sansar. Den multisensoriske deltakinga som metode, la vekt på den sanslege deltakinga som eg ynskter.

Eg har og velt å gå innan den performative og kunstbaserte forskinga. Dette fordi det performative forskingsparadigme peiker på at forskinga er skapande og at det gjennom forskinga vert skapt noko nytt. Den anerkjenn at forskaren vert berørt gjennom å vere ein del av forskinga gjennom ein forskarkropp. Dette bygger slik eg ser det opp under den sensoriske etnografien og den multisensoriske deltakinga. Den kunstbaserte performativiteten handlar om arbeidet med kunstnarleg og reflekterande praksis, den anerkjenn slik eg les det prosessen si viktige rolle. Dette er ei haldning å sjå på prosessen på, som eg ynskjer å nytte i denne oppgåva.

2.1 Postkvalitativ forskning

For å forstå det postkvalitative innan forskinga, er det interessant å sjå nærmare på postkvalitativ forskning er. For å forklare det postkvalitative omgrepet går Gunnarson & Bodén, i boka « Introduksjon till postkvalitativ metodologi» (2021) inn med ei påpeiking om at den kvalitative forskinga ikkje er ei heilheitlig eller samanhengande forskningstilnærming, men at det er eit anerkjent omgrep, og at det viser til spesifikke framgangar ein nyttar for å forstå vitenskaps-produksjon på. Dette handlar ofte om tilnærmingar som er fortolkande, og som til dømes fokusera på samfunn og kultur (som etnografiske studiar), eller studiar som fokusera på menneska sine ilevde opplevingar (som fenomenologiske studiar) eller studiar med fokus på tekstanalyse og tekst (til dømes sosiolingvistisk og diskursanalytiske studiar). (Cohen, Manion & Morrison, 2018, referert i Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 2).

Den kvalitative forskingsmetoden vert nytta ved analyse og innsamling av kvalitative data. Kvalitativ er det som har med noko eller nokon sine kjenneteikn (kvalitetar) eller eigenskapar, i motsetnad til det kvantitative

som har med antal å gjere (Nordbø, 2022). Kvalitativ data er data som til vanleg kjem i form av tekst, og dette skil den kvalitative data frå den kvantitative data, som kjem til uttrykk i form av mengdeterminar eller tal (Grønmo, 2023). I post-kvalitativ forskning finn vi ordet "post" som betyr etter, plassert forran ordet kvalitativt. Dette kan forståast som ei vidareutvikling, eller ei forskyving av det ein til vanleg ville ha kalla kvalitativ forskning. Omgrepet kvalitativ er vagt når det kjem til kva det skal innehalde, men til trass for dette vart det i starten av framveksten til postkvalitative forskning, rette ein sterk kritikk mot den kvalitative forskinga (Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 2). Her var mellom anna den kvalitative metoden kritisert for å ikkje ha klart å bli kvitt den positivistiske og kvantitative tankegangen, og på det vise framleis bære med seg målingar, tall og ei kvantitativ orientert omgrepsverd . Denne kritikken har retta søkjelys mot at «den kvalitative forskningen inte har varit kvalitativ nog» (Johansson, 2014, s.115).

Å framheve tilnærmingar som inkluderar kroppslege, materielle, og affektive aspekt ved forskning og kunnskapsproduksjonen, er det ein ynskjer med ein post-kvalitativ forskingstilnærming. Med utgangspunkt i dette jobbar ein for å rette merksemd mot alle viktige aktørar i ei forsking. Ein ynskjer å gjere dette ved å desentralisere dei menneskelege aktørane. For å belyse at alle aktørar er samanvevde og i potensielt like viktige, ynskjer ein å rette merksemd mot både menneskelege, og ikkje-menneskelege aktørar. Det er ikkje eit utgangspunkt at ein ynskjer å stille spørsmål mot menneske si sentrale rolle, men det veks snarare av seg sjølv ut av situasjonen der ein inkluderer alle aktørane på same vilkår i det ein forskar på (Bodén, m.fl., 2019, referert i Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 5). Å anerkjenne at ein er ein del av ei røre som er sett saman av ulike aspekt er viktig for vere i den skapande forskingsprosessen. Den postkvalitative metodologien gjer det vidare mogeleg å sjå på forskingsprosessen som noko ein skapar saman. Forskingsprosessen blir ein samskapar saman med det ein studerar. Vi får ein performativ

forskningsprosess, altså vert forskningsprosessen sjølv medprodusent av det som vert produsert av kunnskap. Metodologien gir rom for eit gjensidig forhold mellom forskningsprosessen og det som blir produsert når ein studera det (Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 5-6).

Det ein ynskjer med ei post-kvalitativ metodologi legg vekt på at forskinga følger og berører, aktørane eller fenomen, i staden for å finne dei , eller observere dei (Gunnarsson, 2018, referert i Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 6). Dette vil seie at ein i den postkvalitative metodologien ikkje kan drive forskning på trygg avstand frå det ein skal studere, men at ein må anerkjenna at ein som forskar i tillegg til å bærøre andre, også sjølv blir berørt. Det å tillate seg dette blir da eit forskningsetisk ansvar (Gunnarsson, 2018, referert i Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 6). Med utgangspunkt i dette ser vi eit fokus i den post-kvalitative metodologien som vert retta mot det som vert produsert i møte mellom aktørane, framfor eit fokus som kun sette søkjelys på aktørane i seg sjølv (Bodén, L. & Gunnarsson, K. 2021, s. 6)

2.2 Performativ forskning

Østern et al. (2023) argumenterar for eit performativt forskningsparadigme. Først peiker dei på at performativ forskning er skapande, gjennom forskinga skapast noko som ikkje fantest før i verda. Forskinga skapar noko uavhengig nytt, uavhengig av forskaren si involvering. Dette gjer at ein kan forstå forskinga som ikkje-representativ, i staden for eit ynskje om å representere noko frå verkelegheita som finnast uavhengig av forskinga og forskaren (Østern et al., 2023, s. 273). Vidare vert det peika på at forskaren er ein del av forskinga gjennom å vere fullstendig vikla inn i henne som ein forskarkropp som er berørt og som treng sin eigen sanselege kropp for å analysere, engasjere og forstå. Forskaren utgjer slik meir enn kun ein forskingserkjennelse som kan reflektere kritisk over eiga innflytelse på si eiga forskning (Østern et al., 2023, s. 273).

Ordet performativet kjem ikkje unna at det drar med seg assosiasjoner frå performancefeltet. I denne oppgåva har eg opplevd det som ei kjelde til inspirasjon, då eg ser likheitstrekka frå både performance sjangeren og frå performansen eg sjølv har laga. Eg skriv ei oppgåve med utgangspunkt i performance, og sjølv om performativitet her vert skildra som eit eige fenomen har eg i arbeidet med denne oppgåva opplevd det givande, og sitje på linken til performance som kunstform.

Forskinga arbeider på eit ontoepistemologisk nivå, der den `minste einheita´ vert forstått som fenomen som er i relasjon med kvarandre, ikkje subjekt og objekt som er åtskilte. Sosialiteten, diskursivitet og materialitet er vikla inn i kvarandre, og utfordrar kvarandre kontinuerlig (Østern et al.,2023, s. 273). Å være og å vite er i ein konstant tilblivelse som er felles, og dei utførar kvarandre utan at ein kan skilje dei. Slik er det også for ein forskar, som i forkinga er i ein material-diskursiv-sosial tilværelse i heile prosessen som går føre seg i forkinga. På denne måten vert forkinga pressa til samarbeid og deltaking, gjennom at ein vert pressa til å skape og studere dei relasjonelle fenomena og ei tilnærming deltaking og samarbeid (Østern et al.,2023, s. 273). Slik vert forskingsprossessen framheva som av fleire konstante forhandlingar som filtrar saman relasjonar, der det vert lagt vekt på dimensjonane som er etiske, frå start til slutt (Østern et al.,2023, s. 273).

2.3 Kunstbasert performativitet

Den kunstbaserte performativiteten handlar om å arbeide med ein reflekterande og kunstnarisk praksis, som inneheld artikulering, konseptualisering og teoretiske formuleringar som er skapende og tek stad i ulike format og prosessar (Bjørkøy, 2022, s. 169). Ved å velge å søke seg i retning av ein kunstbasert inngang set ein verdien av forståelse og meining, framføre fakta, og ein verdsetter det å gi rom for moglegheiter fram for det å få klare svar (Vist, 2016, sitert i Bjørkøy,

2022, s. 168). Den kunstbaserte og den posthumanistiske performativiteten har til felles at dei begge trekk fram det relasjonelle, det bevegelege og det konseptuelle. Det som vidare skil den kunstbaserte performativiteten frå den posthumaniske performativiteten er derimot, at den kunstbaserte performativiteten legg til betydninga av det i være i ein prosess, og å nytte kunstbaserte uttrykksformar , som igjen bidreg til å bygge konturar av form på undervisninga som er performativ (Bjørkøy, 2022, s. 170).

Østern & Dahl (2019) minner oss på at kunst i seg sjølv er grunnleggande performativ. Ein kan analysere kunst med ei tilnærming som er performativ, samstundes kan ein nytte seg av ei performativ tilnærming saman med kunst som ei linse ein ser og forstår verda gjennom. På den måten kan ein opne for forskning og generering av teori, med fleire og fleire utvida grenser for dei ulike disiplinane (Østern & Dahl, 2019, s. 167). Gjennom å ta ei performativ tilnærming går ein ut i frå praksis, samstundes som ein prøver ut noko i praksis (Østern & Dahl, 2019, s. 167). I manifestet for performativ kunstnarisk forskning, skrive av Brad Haseman (2006) trekk han fram poenget om at kunstskaping nett i seg sjølv er performativ. Ein testar ut noko som ein kan relaterast til, for deretter forkaste og skape på nytt. Ein set pris på «artful inquiry» som vil seie at ynskjer ei formidling med uttrykksfullheit. Vidare at det som er optimalt i ei performativ tilnærming er nett å gå ut i frå praksis at «practice take the lead» (Østern & Dahl, 2019, s.167).

2.4 Sensorisk etnografi

Det er som regel i åtferds og samfunnsvitskap en at ein finn Etnografien. Etnografien er ein kvalitativ metode, som ofte brukast i samfunns- og atferdvitenskapen, for å samle inn data (University of Virginia). Gjennom observasjonar og intervju vert data samla inn og vidare nytta til å trekke konklusjonar om korleis individ og samfunn fungerer (University of

Virginia). Det er frå denne bakgrunnen, sensorisk etnografi kjem i frå. Sarah Pink som står bak metodologien, ser på sensorisk etnografi som ei nytenking av etnografien. Det å gjennomføre sensorisk etnografi, vil seie at ein tek ei rekkje praktiske og konseptuelle skritt, der ein lar forskaren tenke på nytt i forhold til dei deltakande og samarbeidsretta teknikkane ein finn i etnografien, og i forhold til korleis ein jobbar med kategoriar, sensorisk persepsjon, verdier og måtar å tenke og jobbe på (Pink, 2015, s.. S. 7). Forskaren går inn i forkinga sjølvbevisst og reflektert med eit fokus på å ivareta sansane gjennom heile forskingsprosessen. Dette innebærer å fokuserer på sansane både gjennom planlegginga, gjennom sjølve gjennomgangen av forkinga, i feltarbeidet, i analysen men også i prosessane der ein representera prosjektet det blir forka på (Pink, 2015, s.7. S. 7). I eit av sine foredrag som er blitt publisert på Youtube (NCRM, 2015) understrekar ho at sensorisk etnografi ikkje er ei gjenskaping, eller ei omlegging av etnografiske metodar, men at det er å tenke på metodane i etnografien «in a way that sounds particular to sense perception, sense experience and the categories we use to talk about our sensory experiences» (NCRM, 2015, 0:30).

Sensorisk etnografi ynskjer å rette merksemd mot kunnskapen som skjer i sjølve møte med det eller dei ein ynskjer å forske på. Lærdom om deltakarane kjem fram gjennom kva dei tenker, kva dei gjer og gjennom at forskaren deltek og er aktiv saman med deltakarane. Slik kan ein lære å lære gjennom måtane deltakarane sjølve lærer på (NCRM, 2015, 9:40). I arbeidet med etnografien må ein sjå forbi teksta. Ved å sjå forbi teksta, har vi lært oss å rette merksemda mot det taktile, det som ikkje vert sagt med ord, og dei aspekta ved dei etnografiske studiane som er nonverbale. (NCRM, 2015, 10:45). Dette har vi sett gjennom at ein har utvida det skrifteleg til å inkludere, eller bli erstatta med bruken av til dømes dokumentarfilm, eit auka engasjement rundt det å bruke foto, video og etterkvart også kunst-praksis i forkinga. Dette viser oss ein

anerkjennelse i etnografien, om at det ikkje aleine er dei tinga folk fortel deg, ein kan lære av (NCRM, 2015, 11:03).

2.5 Multisensorisk deltaking

Den multisensoriske deltakinga som metode utgjer eit skifte av den konvensjonelle tilnærminga til etnografien, der det som har hatt den viktigaste posisjonen har vore det ein kan observere visuelt (NCRM, 2015, 17:15). Multisensorisk metode som deltaking kjem frå argument innan fenomenologien om at erfaring er multisensorisk, den kan ikkje bli redusert til kun å skulle gjelde det visuelle, og den kan heller ikkje bli dominert til å gjere dette (NCRM, 2015, 17:.57).

Pink nemner tre nøkkel element i den multisensoriske deltakinga. Det første er det ho kallar «The serendipitous sensory learning of being there” (Pink, 2015, s. 98) Dette handlar om kva som skjer når ein til dømes er involvert i langsiktig forskning, og du er ein del av ein hending der noko uventa, noko du ikkje hadde forventa oppstår, og du lærer deretter der og da gjennom sansane dine. (NCRM, 2015, 18:28). «The serendipitous sensory learning of being there” er ofte hendingar som ikkje er planlagde, der forskaren, kjem fram til ei forståing av andre folks sine minner og meiningar, gjennom deira egne «embodied» erfaringar og at dei tek del i andre folk sine praksisar, subjektivitetersubjektiviteter og forklaringar (Pink, 2015, s. 98).

Det andre elementet er ideen om at ein skal vere ein læring hos dei eller det ein forskar på. Denne ideen har vore nytta så lenge etnografien har eksistert. I det siste har denne ideen vorte populær som ein sensorisk metode. (NCRM, 2015, 18:46) Det tredje elementet handlar om å delta saman med dei andre ein forskar på , gjennom å delta i kroppslege aktivitetar som til dømes å gå eller å spise (NCRM, 2015, 19:00)

Eit døme Pink trek fram når ho snakkar om «The serendipitous sensory learning of being there” er ein situasjon der ho skulle forske på «slow city movement» og ho deltok på eit «slow city arrangement» og ho

hjelp til med å sette ut maten og lage til, og ho drikk kaffi saman med dei. Då innser ho etterkvart at hennar eigne sensoriske opplevingar som det å smake, lukte og å dele det å spise saman , var en spesifikk forskingsmetode som hjalp henne spore korleis «the slow city» bevegelsen sjølv jobba med mat og lukter i byen (NCRM, 2015, 19:10). Den sensoriske etnografien rettar slik eg les det, eit skjerpa fokus mot anerkjenninga av nonverbale aspekt som tek stad i møte mellom forskar og deltakar, i tillegg til å sette sansane i fokus, noko eg sjølv er oppteken av å prøve å ivareta i denne oppgåva.

2.6 Diffraktiv analyse

Eg har velt ei diffraktiv analyse då denne kjem i frå ein del av teorigrunnlaget for denne oppgåve, nemleg diffraksjon, eit omgrep som kjem frå Karen Barad sin teori som agentisk realisme (2007) , og som setter søkelys på ulikskapar. Eg støtter meg på Østersen og Dahl si forståing av driffraktiv analyse , som det å analysere gjennom å gjere agentiske kutt (Østersen & Dahl, 2019, s.33). Å sjå på materiale mitt gjennom ei diffraktiv analyse, vil seie at eg gjer nokre agentiske kutt, der eg går inn og studerar agentane i dei kutta eg gjer. Østersen og Dahl, skildrar den diffraktive analyse, og metoden gjennom å snitte, eller å gjere kutt på følgjande måte : « Å snitte gjennom et forskingsmateriale betyr å forstå materialet som sammenhengende og dynamisk, samtidig som vi stopper opp(snitter) slik at ulike performative agenter og det de får i stand, blir synlige» (Østersen & Dahl, 2019, s.33). I forskingsmateriale mitt vil eg snitte i materiale mitt, og gjere 3 agentiske kutt for å sjå på kva agentar, som verkar inn og korleis dei verkar inn i handlingane.

3 . Teoretisk rammeverk

Denne delen vil ta føre seg teori som er relevant for å belyse forskning og analyse spørsmål i denne oppgåva. Herunder vert teori om Steinerpedagogikken og Goethes fargelære som ligg som inspirasjonsgrunnlaget bak utviklinga av undervisningsopplegget «Regnbogeland» bli presentert. Deretter dreg eg inn og ser på teori knytt opp mot Performance og agentisk realisme. Vidare ser eg på teori som ein kan knytte opp mot inkludering av elevane i undervisinga ; flerstemmighet, kunnskaping, eksperimentelle praksisar og estetiske læringsprosessar. Eg ser og på teori om rom, materiale og kropp som bygger opp under den agentiske realismen. Av omsyn til plass og fokus i denne masteroppgåva, har eg velt å ikkje gå inn i musikk som fagfelt, sjølv om musikk vert nytta og spelar ei viktig rolle.

3.1 Steinerpedagogikken

Ettersom Steinerpedagogikken med Goethes fargelære utgjør inspirasjonen og rammene bak utforminga av undervisningsopplegget i denne oppgåva, vil eg her gi ein introduksjon til kva som kjenneteiknar pedagogikken og Goethes fargelære.

Steinerpedagogikken er kalla opp etter Rudolf Steiner som vart fødd i 1816 i Østerrike- Ungarn (Stabel, 2016, s.16). I 1919 møter Steiner leiar for Waldorf Astoria sigarettfabrikken i Stuttgart, Emil Molt. Molt kjente til Steiner sine tankar og ideer, og ba han sette ut sine ideer i praksis gjennom å etablere ein ny skule (Stabel, 2016, s.31). Steiner peika på at skapande arbeid var viktig for barna, da dette gjorde at det vaks fram ei skapande kraft i dei (Stabel, 2016, s.32). Denne oppfatninga sto i tråd med det diktaren og filosofen Frierich Schiller hadde lagt fram i si avhandling om menneske sin estetiske oppdragelse i 1790-åra, og som Steiner kjente godt til frå før (Stabel, 2016, s.31). Her hadde Schiller

blant anna trekt fram korleis kunstnerisk arbeid var med på å: "skape balanse mellom Krefter som virket i selve stoffet og de formende, skapende krefter i selve menneske" (Stabel, 2016, s.32). Schiller meinte òg at det var viktig at ein i oppdragelsen skulle vekke kreftene som allereie eksisterte i barnet, framfor å skulle "tre ferdige sannheter nedover barnas hoder" (Stabel, 2016, s. 32).

Eit viktig idékompleks i steinerpedagogikken er betydninga av at det emosjonelle, det tankemessige og det handlingsmessige står i ein fruktbar samanheng, er det eine. Dette vil seie at læringa og utviklinga sitt grunnlag blir lagt i viljehandlingar, som vidare vert relatert til kjenslemessige erfaringar, og som vidare vert knytt til intellektuell læring. (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 6). Steinerpedagogikken ynskjer å undervise i eit sampel med modninga til barnet, og kvar barnet befinn seg i vekst, og dette går langt tilbake, og er beslekta med enkelte tilnærmingar ein finn i utviklingspsykologien. Ein slik tankegang har lange røter, og går tilbake til mellom anna både Kant og Aristoteles (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 6).

3.1.2 Goethes fargelære og maleundervisninga i steinerskolen

I boka «Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning» skriv Weisser (1996) at det kunstnariske rører ved barnet både gjennom kjenslene, tankane, og gjennom viljen, og at det difor er viktig med kunst. I verda kan ofte element opptre avskilt, men i det kunstnariske vert dette samanføya. Nett dette er noko Steiner nyttar i sin metodikk ved "å ta i bruk kunstneriske virksamheter som verktøy i en arbeids – eller utviklingsprosess" (Weisser, 1996, s. 57). Steiner peikte på kunsten som heilt avgjerande for menneske : «Først gjennom kunsten får forstanden virkelig liv»(Steiner, 1923, sitert i Jünemann & Weitmann, 2019, s.7). Goethe si fargelære utgjør ein viktig del av grunnlaget i undervisninga på steinerskolen. Rolad (2019) peiker på at Goethe som fargeforskar

nærma seg sjølv kjelda til skapelseprosessen ein finn i kunsten, og arbeidet med å finne denne kjelda vart vidareutvikla av Steiner gjennom steinerpedagogikken (Roald, 2019 , Jünemann & Weitman, 2019, s.10). Goethe si forståing av fargar som ein prosess ser ein igjen i maleundervisinga: "Goethe understands colours as a process, something continuously happening, a kind of process of life." (Nobel, 2020, s. 136-137).

I oppgåvene som vert gitt i maling i løpet av dei første åra på steinerskolen nyttar ein monokrom fargebruk og fargeklanger som inneheld to eller tre fargar som møter kvarandre. Grunnen til at ein innfører fargane på denne måten er for at ein ynskjer å legge til rette for at fargane sin eigenart og dynamikkane deira som er gjensidige, skal kunne kome fram på best vis, og slik skape ei fargeoppleving, som er grunnleggande(Steinerskoleforbundet, 2020, s. 144). Gjennom maleri og teikningar vert det fokusert på å utrykke opplevingar som elevane sjølv har frå forteljingar, og fokuset ligg på at elevane skal skape sine egne indre bilete (Steinerskoleforbundet, 2020, s. 144). Jünemann og Weitman dreg fram Goethe sin egenarta språkbrukt og skildringar av fargar :

Fargene i seg selv byr på en uendelighet av motivmuligheter når vi karakteriserer hver en av dem med sjelelige egenskaper og slik får dem til å spille sammen. Vi har for eksempel en «sirlig lilla» som vi kan jage med en «frekk liten rødfarge». En «ydmyk blå» brer seg ut som et teppe under det hele. Denne lille historien skal her tjene som et utførlig eksempel på hvordan vi kan male med en klasse (Jünemann & Weitman, 2019, s.51)

I artikkelen "The magic of the Brush and the power of color: integrating theory into practice of painting in early childhood setting (Lim, 2004) ser Lim på maleundervisninga i steinerskolen. Ho trekk fram nett dette sanslege frå Goethes fargelære, og viser til Nobel som skriv at fargane i Goethe sitt lys «Har iboende egenskaper som en levende natur og vises i dens rytme, bevegelse (Nobel, 1991, sitert i Lim, 2004, s. 117). Ho trekker fram at det som er egenarta med maleundervisninga på Steinerskolen er at det vert rettar ekstraordinær merksemd på dei indre

sansane til borna, og deira fantasi, og at det blir gitt særst mykje merksemd retta mot dei estetiske eigenskapane til fargane i naturen. (Lim, 2004, s. 117). Ho nemner at det spesielle med måten lærarane arbeider på for å oppnå dette er at dei i maleundervisninga nyttar seg av språket på ein unik kunstnarleg måte, gjennom at lærarane underviser i maling gjennom å bruker forteljingar, sanger og dikt, og gjennom å gi menneskelege eigenskapar og følelsar til livløse gjenstander. (Lim, 2004, s. 117). Dette ein kjend metode i arbeidet med steinerpedagogikk. V introdusera fargane gjennom forteljingar medan vi maler dei, og gir fargane vidare menneskelege eigenskapar og kjensler. «By training our sensitivity to the art of the Muses – for colours, shapes, rhythms and sounds – we can introduce movement and drama and also warmth, aspiration and energy into the process of acquiring knowledge” (Nobel, 2020, s. 265-266). Dette får ein kun til gjennom å ha fokus på å gi opplæring til lærarane. Nobel forklarar det slik :

It is a matter of training people to be more open so that they can also experience the pulse of life – so that they can see the interplay between those things which we instead have had to accustom ourselves to seeing as disconnected contrasts, such as body-soul, spirit-matter, light-dark, life-death, science-humanities, technology-humanity, theory-practice, male-female, and so on and so forth (Nobel, 2020, s. 266).

Nobel peiker her på eigenskapar som er viktige for at ein lærar skal kunne undervise kunstnarleg. Vidare skal vi no sjå på Performance sjangeren sine eigenskapar ettersom som denne sjangeren vert nytta som ein vesentleg del av undervisningsopplegget i denne masteroppgåva.

3.2 Performance

Det norske leksikon definerer performance på følgjande måte :
«Performance er en form for scenisk forestilling hvor elementer fra billedkunste, teater, dans og musikk smelter sammen til et uttrykk som

verken gjør krav på å være det ene eller det andre» (Brekke, 2020). Performance utgjør eit breitt fagfelt. Performance Teoretikeren Richard Schenchen jobba med å utdjupe samspelet som oppstår mellom sosial performance og kunstnerisk performance (Crazeiro et al.,2022, s. 1). Schenchen når langt utover dei vestlege perspektiva og konsept, gjennom at han trekk saman både kropp og sinn i søken etter å utdjupe og forstå problemstillingar både rundt og i menneskelege og ikkje-menneskelege performace, både i livet sjølv, og i teateret (Crazeiro et al.,2022, s. 2).

I boka Performance studies: An introduction (2006) gir Schenchen oss ei grundig innføring i kva performance er og kan være. I eit intervju om boka og performance seier Schenchen at: "Performance is the doing we are aware of and performance studies is the study of that awareness of doing" (Crazeiro et al.,2022, s. 2). Vidare understreker han at når han tenker på performance er det ikkje kun i forhold til menneske, men òg i forhold til det større bilete, som livet til jorda vår og livet til dyra, trea og steinane som finnast på jorda: "they are all performing, in my sense of performing – that is, they are doing something. They are engaged in a temporal process that, in the case of rocks, is almost incomprehensibly slow for human perspective" (Crazeiro et al.,2022, s. 2) Schenchen peiker vidare på at å forstå kva performance er, vil hjelpe oss å forstå forholda mellom mennesket og verda rundt oss : "I think arts, and performance especially because performance is public and collaborative, can play a big part practically and theoretically. Artists at all levels can make pieces that bring these issues to the forefront, and that enact the society we want to bring in existence (Crazeiro et al.,2022, s. 11). Med dette peiker Schenchen på at performance i sin natur inviterar til deltaking i kunsten og ellers i livet. Vidare vil oppgåva sjå på agentisk realisme, som óg tek føre seg idéar knytta til deltaking.

3.3 Agentisk realisme

I jakta på ei breiare forståing av kompleksiteten i verda, i ein undervisningssituasjon og i ein performance som i denne oppgåva, har eg valt å nytte meg av Karen Barad si performative forståing av verda, og hennar agentiske realisme som vitenskapsteoretisk ståstad. Barad si agentiske realisme kan sjåast i samanheng med ei ontologisk skifte i forskning- og kunnskapsforståinga som vaks fram mot slutten av 1900-tallet (Østern & Dahl, 2019, s.30). I ontologien ser ein på verda som noko som heile tida vert til, og dette skil seg frå tidlegare forståing av verda der ein tek sikte på å skildre eller forklare verda slik ho er. Ontologien peiker på at verda konstant er i rørsle, og det er nett det at verda stadig vert skapt, som bør vere det ontologiske grunnlaget, i kontrast mot oppfatninga av at verda er (Østern & Dahl, 2019, s.30).

Barad (2003) trekk fram korleis ho meiner ein performativ forståelse av praksisar som er diskursive, vil utfordre trua som kjem i frå representativismen, der ein trur i stor grad på "The power of the words to represent preexisting things." (Barad, 2003, s.802).

Performativitet peiker på at den overdrevne makta som språket har fått til skulle bestemme kva som er ekte, bør bestridast (Barad, 2003, s. 802). Dette meiner Barad ein kan oppnå gjennom å skifte fokus mot eit performativt alternativ: "The move toward performative alternatives to representationalism shifts the focus from questions of correspondence between descriptions and reality (e.g., do they mirror nature or culture?) to matters of practices/ doings/actions" (Barad, 2003, s. 802).

Barad trekker fram agentisk realisme som ein måte å tenke på for å kunne nærme seg eit slikt skifte i fokus. Agentisk realisme går ut på at ein understrekar at det finnast ei «reell, materiell verden med faktisk agens» (Østern & Dahl, 2019, s.31) og at vi er samanfiltra med denne verda intra-aksjoner. Den agentisk realismen destabiliserar tanken om at menneska er adskilt frå naturen og at vi har ei eineståande makt over

natur, omverda, materialar og andre mennesker (Østern & Dahl, 2019, s.31). Den agentiske realismen peiker på at menneske alltid er ein del av, og intra-agerar med natur, andre kroppar (både menneskelege og ikkje menneskelege) og andre system og strukturar (Østern & Dahl, 2019, s.31). Barads agentiske realisme anerkjenner at ein læringssituasjon foregår i ein flyt der ein både kjenner, føler, tenker og samhandlar med både materiale, rom, mennesker og eksisterande idéar eller diskursar (Østern & Dahl, 2019, s.31). Barad trekker fram nokre spesielt relevante begrep, som dukker opp i den agentiske realismen. Eg går kort inn på desse i følgjande avsnitt, då desse er relevante for å få ei forståing av korleis den agentiske realismen opererer.

3.3.1 Intra-aksjon

Omgrepet Intra-aksjon nytta Barad i staden for omgrepet inter-aksjon. Inter-aksjon ser Barad på som eit omgrep der to einingar som er separate får kontakt med og agerar med kvarandre, medan intra-aksjon som omgrep betyr at desse to einingane alle reie er samanfiltra, og aldri har eksistert avskilt frå kvarandre i utgangspunktet (Østern & Dahl, 2019, s.31). Konsekvensen av intra-aksjonen vert ei samanfiltrering , og forståinga av denne samanfiltringa har Barad frå kvantefysikken, og det som vert kalla «kvantesamanfiltrering» eller på engelsk «entanglement» (Østern & Dahl, 2019, s.31). «Entanglement» viser til relasjonar mellom alle typar materiale og organismar (Barad, 2007, sitert i Bjørkøy, 2022, s. 167).

Med utgangspunkt i «entanglement» vert det peika på at det ikkje er menneska aleine som sit på handlekraft, agentskap eller moglegheit til å gripe inn i og påverke andre og verda, men også det materielle. Gjennom å gi det materielle agentskap, får det betydning og slik oppstår det ein relasjon der det materielle omdannast kontinuerleg og vert endra gjennom ein intra-aksjon som er gjensidig (Taguchi, i 2010, sitert i

Bjørkøy, 2022, s. 167). Her ser vi at menneske ikkje aleine sit på innverknaden i verda , men at også det materielle rundt oss har like stor innverknad, og at vi verkar inn på kvarandre. Bard ynskjer å understreke at vi er ein del av verda: ""We" are not outside observers of the world. Nor are we simply located at particular places *in* the world; rather, we are part of the world in its ongoing intra-activity" (Barad, 2003, s. 828).

Vi må framleis anerkjenne at dei materielle forholda betyr noko. Men fordi "matter comes to matter through the iterative intra- activity of the world in its becoming" (Barad, 2003, s.823.) Kropp er materielle diskursive fenomen, ikkje objekt som sit på iboande grenser og eigenskapar. "Menneskelege" kroppar skil seg ikkje i seg sjølve frå kroppar som er "ikkje-menneskelege". Det er ikkje ei fast eller førehandsgitt forestilling som utgjer det "menneskelege" og "ikkje-menneskelege", det er heller ikkje ein idealitet som svevar fritt (Barad, 2003, s. 823). Den tradisjonelle forestillinga om kausalitet vert omformulert av intra-actions, då intra-actions opnar eit relativt stort rom for "material-discursive forms of agency" (Barad, 2003, s. 826).

3.3.2 Performativ agent og diffraksjon

Det andre omgrepet som vert trekt fram av Barad er omgrepet performativ agent. Det å ha agens omhandlar det å få noko til å skje (Østern & Dahl, 2019, s.33). Det er ikkje menneske aleine som kan ha agens, men også ikkje-menneskelege materialitatar som tid, materiale og rom kan ha agens eller fungere som agentar. (Østern & Dahl, 2019, s.33). Agentane inviterar til og skapar handling gjennom å vere produktive eller performative. Agentane får ikkje ting til å skje gjennom at dei personlege eller subjekt som er autonome, men som menneske , relasjonar, materialar eller ulike kontekstar som sette i gang, påverkar og affektera. (Østern & Dahl, 2019, s.33).

Ei samanveving av performative agentar, er det som utgjer ein intra-aksjon agentskap. Det intra-aksjonen gjer er at den gjennom å vere både skiftende og dynamisk, tilletog viser oss korleis meiningsskapning er både kontekstuelte og relasjonelt avhengig. Dei performative agentane og intra-aksjonane, finnast ikkje på førehånd, desse vert skapt gjennom at intra-aksjonen mellom dei ulike agentane saman formar intra-aksjonens agentskap. Eit fenomen finnast ikkje før ein intra-aksjon har tatt plass (Barad, 2007, sitert i Bjørkøy, 2022, s. 168). Barad understreker viktigheita av å anerkjenne at: "Agency is not an attribute but the ongoing reconfigurings of the world". (Barad, 2003, s. 818).

Det tredje begrepet som vert dradd fram av Barad for å studere kva betydning som vert skapt av ulikheiter er begrepet diffraksjon (Barad, 2007, sitert i Bjørkøy, 2022, s.168). Diffraksjon handlar om å det å studere noko ved/ gjennom noko anna, for å prøve å sjå og forstå korleis ulikheiter vert relaterte og fungerer saman. Merksemda i ei tilnærming som er diffraktiv, vert retta mot relasjonane mellom ulikheiter, og ser på kva ulikskapar som er viktige (Bjørkøy, 2022, s. 168).

Barad skriv at ho utfordrar posisjoneringa av materialiteten som ein rein effekt eller som ein gitt menneskeleg handlingfridom, gjennom å foreslå ei posthumanisk materialistisk framstilling i staden (Barad, 2003, s.827). "Matter is substance in its intra-active becoming—not a thing but a doing, a congealing of agency" (Barad, 2003, s. 828).

Etter å her ha gått inn på Barad sin agentiske realisme, vil eg vidare trekke inn nokre aspekt ved Bakthin sitt syn på flerstemmighet og Plyfoni, som eg finn interessant å studere opp mot samspel som oppstår, mellom deltakarar i undervisningsopplegget i denne masteren.

3.4 Flerstemmighet og polyfoni

Mikhail Bakhtin (1895-1975) var ein russiske språk, litteratur og kulturteoretikar. Han deler det grunnleggande synet til Vygotskijs om viktigheita av sosial interaksjon. Bakhtin såg på dialogen som grunnlaget for all menneskeleg forståelse, det var dette som var hans bidrag i tenkinga rundt sosial interaksjon (Dysthe et al., 2012, s. 57).

I menneske sin tilværelse er dialogen heilt grunnleggande ifølgje Bakhtin : "To live means to participate in dialouge: to ask Questions, to heed, to respond, to agree, and so forth" (Bakhtin, sitert i Dysthe et al., 2012, s. 58). Bakhtin meinte og at sjølve sanninga er dialogisk i sin natur. Han meinte at sanninga vert født mellom mennesker som kollektivt søker etter sanninga. Sanninga vert altså ikkje født eller funne inni i hovudet til eit individuelt menneske, men oppstår mellom mennesker i prosessar der dei er i dialogiske interaksjonar (Dysthe et al., 2012, s.58).

Bakhtin nyttar seg av ordet «Flerstemmighet» og for å skildre kva «flerstemmighet» er, trekk han inn to ord. Det første er ordet "Heteroglossia". Ordet i oversettelse betyr hetero (ulik) og glossia (ord) Altså ulike ord. Ordet nyttar han for å skildre korleis individuelle stemmer, i ulike sosiale grupper vert forma av språket i gruppa. (Dysthe, 2012, s.60). Det andre er ordet Polyfoni. Polyfoni betår av orda poly (mange) og foni (stemme). Uttrykket Polyfoni er ein term frå musikkfaget. Det vert nytta om ein komposisjon som består av fleire stemmer, og som ikkje har ei melodistemme som er dominerande som dei andre stemmene skal underordnast (Dysthe, 2012, s.60). I ordet 'flerstemmighet` finn vi både polyfoni og heteroglossia, og ordet uttrykker ein kommunikativ situasjon der både kulturelle, sosial og språkleg ulikskapar får plass, gjennom at deltakarane vert gitt mogelegheita til å utrykke på eigen vilkår, det dei står for (Dysthe, 2012, s. 60).

Bakhtin har her minne oss på kompleksiteten av aspekta ved kommunikasjon, og vidare skal vi no sjå på korleis kommunikasjon kan gi grunnlag for læring i ein skapande prosess.

3.5 Kunnskaping og å skape saman

Jensen (2020) viser til Bengt Molander (1996) sin omtale av kunnskap i handling. Denne kunnskapen i handlinga kan og koplast på viktigheita av dialog. Molander understreker at den kreative prosessen er kunnskap gjennom handling, noko som tar oss til ordet å skape, og det å kunne skape altså "kunnskaping", som nett er å gjere nokon, og som vidare fører til ny kunnskap (Jensen, 2020, s. 49). Vi må være aktivt skapande, i dialog med oss sjølve, og det vi skaper , for å få kunnskap. Dersom ein har ein mester, eller veileder, skal vi også være i dialog med dei. Og for å kunne oppnå verkeleg kunnskap gjennom å vere i kreative prosessar, vert det naudsynt at ein er i eit miljø kor nettopp kreative prosessar er mogelege (Jensen, 2020, s. 49).

Den franske filosofen Gilles Deleuze er inne på det same Molander, når han seier at læringa handlar om å gjere noko som er grunnleggande nytt, og at det vidare handlar om å skape ein ny forståelse eller ein ny praksis (Østern & Dahl, 2019, s. 169) Deleuze trekk fram det å lære seg å svømme som eit døme; Når ein skal lære seg å svømme kan ein ikkje ligge på stranda, ein må vere ute i vatnet, ein må lære seg å handtere bølgene, vatnet sjølv og ein må lære seg å gi meining til det ein kjenner på kroppen når vatnet omringar ein. (Østern & Dahl, 2019, s. 169). Slik er det også når ein skal jobbe med fargar og maling, ein må oppleve materiale og materialitetane, og gjere seg erfaringar med desse sjølv for at læring skal kunne skapast. Utfordringane og moglegheitene til materiale og materialitetane får ein erfart ved å sjølv kjenne dei på kroppen, både innanfrå og i det ytre. Dette er prosessar som er estetiske,

og eg vil difor i neste kapittel gå nærmare inn å sjå på kva som kjenneteiknar estetiske læring prosessar.

3.6 Estetiske læringsprosessar

Undervisningsopplegget i denne oppgåva går inn under ein estetisk læringsprosess, og eit nærmare djupdykk i kva omgrepet estetisk læringsprosess omfattar, opplev eg kan hjelpe belyse aspekt med mitt eige undervisningsopplegg. Forskingsgruppa «ForEst» ved Universitetet i Sørøst-norge forskar på estetiske læreprosessar, og forklarar estetiske læringsprosessar som læringsprosessar som representerar eit kompleks læringsssyn, der sansar, kropp og kjensler aktiverast som ein foresetnad for at læring kan ta plass (Universitete i sørøst-norge,u.å). Estetiske læringsprosessar er eit omgrep som støttar ei rekkje konkrete praksisformar som vi finn både i fritidsaktivitetar, på skulane, i barnehagane og ved universitet (Johansen et al. 2023, s.1). Eit døme kan vere når ein gjennom skapande handlingar, undersøker forskjellige typar materiale i ein barnehage, eller ein lærar som nyttar seg av dramafaget sin metode «lærer i rolle», og nyttar fiksjon i undervisninga (Johansen et al. 2023, s.1). Både resepsjon, produksjon, det å aktivere sansar, kjensler, affekt, men og kulturelle, skapande og performative aspekt inngår som ein del av estetiske læringsprosessar (Johansen et al. 2023, s. 3-4). Omgrepet estetiske læringsprosessar vart utvikla på 1990-talet, då det kom som eit ynskjer frå forskarar og lærarar, at ein skulle undersøke og synleggjere det som hende når elevane lærte gjennom sansbaserte, kroppslege og praktiske aktivitetar. (Johansen et al. 2023, s. 2).

Praktiske og kunstnariske fag har ein viktig funksjon som går forbi det å kun skulle nyttast som «pause» frå meir teoretiske fag, og dette ynske ein å markere ved å utvikle teori om estetiske læringsformer (Johansen et al. 2023, s.2).

Dei siste åra har det mellom anna blitt retta spørsmål ved at ein utelukka har sett på estetiske læringsprosessar, som antroposentriske, altså menneskesentrerte, og ein har starta å heller ville sjå på estetiske læringsprosessar gjennom ein ny nymaterialistisk onotologi, det vil seie at ein ynskjer å sjå på estetiske læringsprosessar på ein måte som verdsetter omgjevnadane, og ikkje reduserar dei til ressursar for mennskeleg skapelse og erkjennelse. Ein ynskjer heller å sjå på omgjevnadane som partnerar som er likverdige i estetiske læringsprosessar (Johansen et al., 2023, s. 4).

3.6.1 Estetisk dimensjon

Eit viktig aspekt ved estetiske læringsprosessar er den estetiske dimensjonen. I boka *Estetiske læreprosessar, i skole, kulturskole og barnehage* (Jensen, 2020) introduserer Jensen oss for den estetiske dimensjon gjennom å starte med å peike på den estetiske dimensjonen i liva våre, og denne handlar om det å kjenne, fornemme og oppleve med sansane våre. «Det estetiske trenger ikkje nødvendigvis være vakkert eller handle om det skjønne» (Jensen, 2020, s. 50). Vi finn to ulike skildringar for kva estetikk omgrepet betyr. Den eine skildringa av betydninga for estetikk finn vi så lagt tilbake som til den greske aiestetika, som omhandlar læra om kunnskap som kjem til oss gjennom fornemmelsen og sansane våre. (Jensen, 2020, s. 50). Den andre betydninga har opprinnelsen sin i den estetiske filosofien, og handlar om læra om det vakre, og om kunsten (Jensen, 2020, s. 50). I boka *Formidling av kunst til barn og unge* (Samuelsen, 2003) skildrast estetikken sin eigenart på følgjande måte:

Faktaverden er en liten øy i det uendelige hav som utgjør vår verdiverden. Det vi vet om virkeligheten, er relativt begrenset, som en liten øy å regne, i forhold til det omgivendehav vi ikke vet særlig mye om og bare aner. Den estetiske eller poetiske funksjon er et middel til å få frem «dette andre», selv om vi ikke kan sette denne kunnskapen på begrep. (Samuelsen, 2003, s.35)

Aud Berggraf Sæbø trekk i boka Drama – et kunstfag(1998) fram tre hovedmoment som skildra estetisk dimensjon: Estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk. Ein opplevelse som er estetisk er noko som berører og grip oss, og som opplevas skjønn i betydninga av at det er ekte, framfor at det er vakkert (Sæbø, 1998, s.401). Vidare skriv Sæbø at estetisk opplevingar kan seiast å vere eit uttrykk for at ein opplever noko for sin eigen skyld, og at dette er uavhengig av kva ein kan nytte gjenstanden til , eller kva den er verdt i til dømes pengar på alle områda i livet . Motsetnaden til å betrakte verda estetisk, er å betrakte den ikkje-estetisk eller instrumentell. Når ein betrakte noko ikkje- estetisk eller instrumentelt , betraktar ein det ut i frå den materielle nytten og verdien det har (Sæbø, 1998, s.405). For at ei estetisk oppleving kan ta plass, må ein ha ei innstilling som er estetisk. Det vil seie at ein stiller seg open til at noko kan: «Ha ein verdi i seg sjølv, uavhengig av at det også har ein materialistisk verdi» (Sæbø, 1998, s.404). Sæbø ser til filosofen Ludwig Wittgenstein, som meiner at ein estetisk aktivitet representerer ein kompleks måte å vurdere og oppfatte handlingar på . Han meiner ein ikkje kan skilje ut det eine frå det andre, men at det estetiske innhaldet alltid består av ein komponent som er intellektuell og ein komponent som er følelsemessig, og at dessa kan studerast kvar for seg, men i røynda høyrer dei saman (Sæbø, 1998, sitert i Jensen, 2020, s. 51). «Det kognitive og det opplevelsesmessige, tanker og følelser, er to sammanvevde dimensjoner i våre livsformer. Det er et både /og forhold, ikke et enten/eller-forhold» (Jensen, 2020, s. 51).

Sæbø peiker på at det ikkje er mogeleg å tenke seg ei menneskeleg handlingar som ikkje er estetisk, ettersom alt vi gjer er prega av kjensler eller stemningar og slik er estetisk(Sæbø, 1998, i Jensen, 2020, s. 51). Men Sæbø understrekar at det trass dette kan være slik at ein ikkje bryr seg om den følelsemessige opplevelsen som er ein del av handlinga. Med utgangspunkt i dette kan altså alle faga i skulen, ha ein estetisk

dimensjon. Jensen oppsummerer dette ved å understreke at «All kunnskap og alle opplevelser kan ha en estetisk dimensjon hvis man legger vekt på opplevelse og innlevelsen. Men om man bare legger vekt på det intellektuelle eller instrumentelle, går den estetiske dimensjonen tapt. Dette kan like gjerne skje i estetiske fag som i det naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige, litterære eller etiske fagene» (Jensen, 2020, s. 51).

Medan den estetiske opplevelsen ikkje naudsynt treng å vere ei aktiv handling, men kan være det å til dømes lytte til ein konsert, er den estetiske opplevelsen når ein til dømes maler, ei erfaring som er aktiv. Den estetiske erfaringa legger vekt på dei skapande handlingane i praksis, sine betydningar (Jensen, 2020, s.52). Estetisk erfaring gjer elevane sitt eige skapande arbeid , til det i læringa som er mest sentralt. (Jensen, 2020, s.52). Til slutt i den estetiske dimensjonen nemner Sæbø estetisk kritikk. Estetisk kritikk er ifølge Sæbø det å kunne reflektere rundt og ha ei bevisst haldning til estetikk og kunst (Sæbø, 1998, i Jensen, 2020, s.54).

For å inkludere born i estetiske læringsprosessar kan det å sjå på i kva grad ein tillét risiko i undervisninga vere viktig. Vidare kjem oppgåva inn på dette temaet.

3.7 Viktigheita av risiko i undervisninga

Gert Biesta (2014) beskriv at ei utdanning alltid innebære ein risiko, og at denne ikkje handlar om at kvalifikasjonane til læraren ikkje er gode nok og at læraren slik kan mislykkast. Den handlar heller ikkje om at elevane kan mislykkast fordi dei ikkje jobbar eller er motiverte nok til undervisninga. Ei heller handlar det om mangel på utdanning som er forankra i forskinga. Det Biesta peiker på med viktigheita av risiko i utdanninga er at risiko i utdanning er noko som er der, som ein del av det

faktum at utdanning ikkje handlar om "å fylle ei bømte, men om å tenne en ild – for å si det med W.B. Yeats" (Biesta, 2014, s. 23). Utdanning er ikkje eit teknisk maskineri, men eit møte mellom mennesker, og det er difor risikoen er der. Den er der også fordi ein ikkje ser på elavar som objekt som skal disiplinrast og formast, men fordi me ser på dei som ansvarlege subjekt som er handlekraftige (Biesta, 2014, s. 23).

Det vert skapt ei reell fare for at utdanninga går med i dragsuget dersom ein fjerner alle former for risiko i utdanninga (Biesta, 2014, s.23). Men det er nett dette som skjer i dagens samfunn ifølgje Biesta. Dette kjem av at politikarar, myndigheiter, offentlighetene, tabloidpressa og organisasjonar som OECD og verdensbanken i stadig større grad ser ut til å forvente , ja omlag kreve, nett dette at risikoen vert fjerna frå utdanninga (Biesta, 2014, s. 23). Utdanninga skal være forutsigbar, sterk og sikker, det skal ikkje være rom for risiko. Med utgangspunkt i dette dreier skulen sine oppgåver seg i større og større grad om "effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater i noen få fag eller for et begrenset utvalg identiteter, så som den gode borger eller den effektive mottaker av livslang læring" (Biesta, 2014, s. 24). Tendensen til å frykte riskotaking, og å sjå på henne som eit onde, er særleg vanskeleg for lærarane. For medan politikarane og myndigheiten har eit perspektiv til utdanninga, som både er abstrakt og distansert , og som for det beste baserer seg på presentasjonsmålingar og statistikkar (og som det dessutan både er lett å manipulere og ha meiningar om), så er det lærarane som møter utdanninga i kvardagen. Det er lærarane som må forholde seg til dei levande menneska, og slik er det også lærarane som erfarer at utdanning ikkje er noko ein lett kan "fikse", evt opplev dei at å skulle "fikse" den, evt vil gå på bekostning av at ein må betale ein pris som er svært høg (Biesta, 2014, s.24). Ein ser vekk frå nettopp dette faktum, når ein kjem med ei trang til ei utdanning som er både forutsigbar, risikofri, sterk og trygg. Dette utgjer ei slags ønsketenking,

der ein ser vekk frå at utdanninga alltid forhold seg til eit "materiale" som er levande, det handlar ikkje om livlause objekt , men om levande mennesker (Biesta, 2014, s. 24).

Biesta skriv at han ikkje har eit ynskje å blindt lovprise all svakheiter som finnast i verda, men at han ynskjer å vise at utdanning på den eine sida virkar kun gjennom forbindelser som er svake mellom tolking og kommunikasjon, forstyrrelse og respons, og på den andre sida at svakheita som her blir nemt har ei meining dersom den pedagogiske innsatsen vår tek utgangspunkt i at dei me utdannar, skal blir "subjekt i sine egne handlingar" altså at dei skal være like mykje opphavet til sine egne meiningar og sine eigen opprinnelse , som dei skal være ansvarlege for kva handlingane dei gjer fører til (Biesta, 2014, s. 26). Det er ikkje aleine ei slik orientering mot eleven eller barnet som eit subjekt i seg sjølv, som er det einaste som har betydning når det gjeld utdanning. Utdanninga har minst tre viktige funksjonsområder, tre områder som vi kan gi ord om utdanninga sitt formål. Desse er kvalifisering, sosialisering, og subjektivering. Kvalifisering går på det å skaffe seg ferdigheiter, kunnskap, verdier og evner. Sosialisering går korleis me i utdanninga blir førte inn i handlemåtar, veremåtar og eksisterande tradisjonar. Subjektivering , omhandlar utdanninga si interesse for subjektiviteten eller hos subjektiviteten som finnast i dei ein utdannar. Dette handlar om friheita og frigjæringa, og kva ansvar som følgjer med denne fridomen (Biesta, 2014, s. 26-27).

I alle desse dimensjonane som Biesta ramser opp her, og som utgjer tre viktige dimensjonar i utdanninga, poengterer Biesta at ein kan finne pedagogikkens svakheit (Biesta, 2014, s.27). Men han understrekar at kor sterkt me opplev svakheitene i desse dimensjonane er avhengig av kor sterkt me meina at utdanninga ikkje kun har som oppdrag å reproduserte

ting vi allereie veit, eller det som finnast alle reie, men tek utgangspunkt i ei oppriktig interesse for korleis "nye begynnelse og nye begynnere kan komme til verda" (Biesta, 2014, s. 27). Ei slik orientering dreier seg kanskje først og fremst om korleis vi kan hjelpe elevar og barn med å ta del i verda og slik "kome til verda". Denne orienteringa dreiar seg difor ikkje aleine om korleis vi kan bringe verda til våre elevar og barn (Biesta, 2014, s.27).

Gjennom å tillate risiko, kan vi gi rom for praksisar som utvida moglegheiter for korleis undervisninga deler kunnskap. i følgjande avsnitt vil eg difor gå inn på eksperimentelle praksisar, som oppfordra til å gjer nett dette.

3.8 Eksprimentelle praksisar, Rhizomer og estetisk fordobling

I artikkelen «Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper» (Waterhouse et al. 2019) ser dei nærmare på kva ein eksperimentell praksis og rhizomer er. Dei trekker fram at eksperimentelle metodar, og undersøkjande metodar i verksemdar som er skapande, fungerer som inngangar og måtar ein kan arbeide på når ein ynskjer å oppdage fleire måtar i utrykke seg på når det kjem til relasjonen til materialitet og materialer. Dei viser til Welsch (1995) som meiner at ting i desse prosessane vert undersøkt på nye måtar, noko som gjer at den eksprimentelle praksisen opnar opp uendelege rom av potensialitetar (Blume, referet i Waterhouse et al. 2019, s.4) Blume peiker på at det i dei eksperimentelle prosessane vert søkt etter noko som ein ikkje har førehandsdefinert, men som gjennom handlingar vert skapt (Blume, 2015, i Waterhouse et al. 2019, s.4). Desse prosessane handlar om å gi kraft til tilfeldighetene (Waterhouse et al. 2019, s. 4). Prosessar som dette kan vi sjå på som assemblager av ting, strukturar og idear som rører seg slik som bølger gjer og som kan: «Skape nye forbindelser, blivelse, og

muliggjør produksjon av ny kunnskap og nye innsikter.» (Waterhouse et al. 2019, s. 4).

For å skildre desse prosessane nærmare trekk Waterhouse inn det filosofiske konseptet Rhizom, som er henta frå botanikken, og som vart forma som eit filosofisk konsept av Deleuze & Guattari (Waterjouse et al. 2019, s. 4). Deleuze & Guattari viser med dette begrepet til ein type rotsystem, der plantane har eit nettverk av røtter som skyt i ulike retningar ut stadig nye rotskudd, altså eit rotsystem som står i kontrast til eit rotsystem som kun består av ei hovudrot. (Waterhouse et al. 2019, s. 4) Det rhizomatiske rotsystemet har eit heilt nettverk av røtter som sender ut nye skot, desse kryssar kvarandre, går i alle retningar og ein finn ofte at desse røttene ligg like tett saman som trådane i ein vev eller i eit teppe som vi finn under oveflata til jorda (Waterhouse et al. 2019, s. 4). Bilete som Deleuze & Guattari her gir, av dette nettverket av røtter som går i alle retningar, forstår eg som at ein rhizomatisk prosess er alt anna enn linær, og at den nett ved å bevege seg «over alt» utgjer ein komplisert prosess, men som og nett på grunn av sin kompleksitet også opnar opp for ei rekkje hendelsar, erfaringar og nye måtar å sjå og lære på.

Waterhouse at al. (2019) trekker også fram Szatkowski si forklaring av den estetiske fordobling, Og peiker på at den estetiske fordoblinga er noko den kollektive estetiske læreprosessen kan legge til rette for gjennom at denne estetiske fordoblinga opnar for ei forsterka læring. Dette oppstår gjennom at kunnskap som vert laga saman i kollektivet er akkumulativt, som vidare gjer at den samla kunnskapen i gruppa veks raskare, fordi det er fleire som delar, i motsetning til om kva enkelt hadde gått igjennom prosessen av læring som oppstår her aleine. (Waterhouse at el. 2019, s. 4) Denne fordoblinga tek plass ettersom deltakarane i kollektivet komplementarar og supplerer utforskinga til kvarandre. Slik utvekslast og delast både innsikter og kunnskap gjennom stadig å veksle mellom deltakarane i kollektivet (Waterhouse at el. 2019, s. 4).

3.9 Rommet som den tredje pedagog

Rommet har vore ein viktig medhjelpar i planlegginga og gjennomføringa av undervisningsopplegget i denne masteroppgåva. Sjølv uttrykket «rommet som det tredje pedagog» kjem i frå Reggio Emilia filosofien , der dei omtalar rommet som viktig i pedagogisk samanheng og omtalar det som «den tredje pedagogen». Grunnen til at ein har gjort dette er at ein har sett på korleis rommet og materiale har påverknad på korleis vaksne og barn handlar (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Waterhouse et al.(2019) ser på rommet sin innverkan når ein jobbar med eit materiale, og viser til Rinaldi : «Rommets språk er svært sterkt og en betingende faktor. Selv om koden ikke alltid er eksplisitt og gjenkjennelig, oppfatter og tolker vi den fra svært ung alder. Som alle andre språk påvirker derfor også det fysiske rommet tankens dannelse» (Rinaldi, 2009, referet i Waterhouse et al., 2019, s. 4). Gjennom erfaringane i skulen har eg erfart at rommet spelar ei stor rolle, og eg har difor prøvd å jobba medviten med rommet, når eg har utforma undervisningsopplegget i denne oppgåva. I tillegg til rommet, har medvit rundt materiale og materialitet vore viktig i utviklinga av undervisningsopplegget. I følgjande avsnitt vil eg difor sjå nærmare på kva som definerer desse omgrepa.

3.10 Materiale/materialitet

I artikkelen «materials-against-materiality» skriven av antropologen Tim Ingold (2007) går han inn og ser på materiale og materialitet. Gjennom å vise til ein stein som døme trekk han fram at om han løfter opp ein stein, kan han få ei kjensle av korleis steinen er som materiale. Men sjølv om han får ei kjensle av steinen sitt materiale, kan han ikkje ta på materialiteten til steinen. Ingold meiner materialitet er ein illusjon, ein kan ikkje ta på den (Ingold, 2007, s. 7). Ingold ski altså materiale og

materialitet frå kvarandre. Og han skildrar materialitet som noko vi ikkje kan gripe fatt i. Medan Ingold skildrar materialitet, skildrar Solveig Nordtømme i sin doktorgradsavhandling om barns leik med rom og materialitet, som «en fellesbetegnelse for ting og materialer»

(Nordtømme, 2016, referert i Waterhouse, et.al, 2019. s.6). Nordtømmes si skildring er i kontrast mot Ingold si, gjennom at ho er både hångripeleg og konkret. Ikkje ein illusjon sånn som Ingold peiker på (Waterhouse, et.al, 2019. s.6). Barad (2007) peiker på at materialitet både kan være eit performativt og intra-aktivt fenomen. Noko som både er og gjer (Waterhouse, et.al, 2019, s. 6). Waterhouse peiker vidare på at både Ingold og Nordtømme er inne på noko, sjølv om dei skildrar materialiteten ulikt; «Materialitet er virkningar og effekter av relasjonar. Slik sett er det vi lev i, og vi finn den slik eg forstår det i mellomromma rundt materiale vi er omgitt av, i intra-aksjonane som omgir. Men det finnast og fenomen som kan virke som materialar. Døme på dette kan vere materialitetar som skugge, lys, rørsle, brytningar av lys, og ulike gradar av transparens til dømes opplevd gjennom ei kameralinse. Desse kan også ikkje hångripelig og kan sees som illusjon i tråd med Ingolds definisjon, men det er også relasjonar til noe konkret og hångripelig slik Nordtømme bruker begrepet» (Waterhouse, et.al, 2019. s.7). Vidare forklarar Waterhouse at det i denne samanheng handlar om at materialitet blir relasjonar mellom mennesker og materialar, og vidare at materialitet slik vert dei verknadane som veks fram i handlingar i relasjonane som er intra-aktive (Waterhouse, et.al, 2019. s.7). «Like all other creatures, human beings do not exist on the 'other side' of materiality but swim in an ocean of materials» (Ingold, 2007, s. 7). Materialiteten er ein del av verda inngå som element i utforminga av kunstneriske uttrykk. Dei er både uångripelege og flyktige desse fenomen, men trass dette kan ein både bearbeide og nytte dei som element som er materielle i skapande prosessar (Waterhouse, 2013 i Waterhouse et al. 2019, s. 7). For å understreke kompleksiteten i materiale seier Ingold sjølv : «To describe

the properties of materials is to tell the stories of what happens to them as they flow, mix and mutate» (Ingold, 2007, s. 14). Ut i frå dette sitatet, opplev eg Ingold si skildring av materiale si verd, som omfattende, komplisert og rik av moglegheiter, og at han ynskjer å minne oss på å respektere nett alt dette som materiale er .

3.11 Affekt

Å ha kjennskap til det som ikkje alltid er synleg, men som er ein viktig del av hendingane mellom deltakarar og materialer, har vore viktig i arbeide med denne oppgåva. Affekt kjem difor her inn i bilete, og er viktig å ha kjennskap til. Affekt vert av Tone Pernille Østern og Thomas Dahl, i boka «Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming» (2019) skildra som nokre ulikarta, mangfoldige, sanseleg og kroppslege erfarte materialitetar som gjerne vert skildra gjennom omgrep som sinnstemingar og kjensler (Østern & Dahl, 2019, s.34). Dei viser til Massumi (1995) som skildrar affekt som opplevde intensitetar og kroppslege prosessar som er autonome, og som verkar direkte og uavhengig av refleksjon eller det å bli språkleggjorte (Østern & Dahl, 2019, s.34). «Det affektive skal ikke forstås som uttalte og forståelige følelser, men mer som virkninger og intensiteter i kroppen» (Østern & Dahl, 2019, s.34). Intensitetar verkar direkte kroppsleg, gjennom at intensitetar tek form som ulike varigheiter og styrker i kroppen (Østern & Dahl, 2019, s.34). Østern og Dahl viser vidare til McCormack (2013) som meiner den riktigste måten å forstå affekt på er å forstå det som eit distribuert og diffust felt av ulike intensitetar som ein finn sirkulerande rundt i kroppen, men ògrunndt og mellom kroppar. (Østern og Dahl, 2019, s. 34). «Kroppen mottar og sirkulerer ikke bare affekter som intensiteter, kroppstoner og kroppssteminger, men den produserer, hemmer, fremmer, skaper, sprer og påvirker aktivt de affektene som sirkulerer. Kroppen er alltid og allerede aktiv, deltakende og skapende.» (Østern & Dahl, 2019, s. 34).

Videre peiker Østern & Dahl på at dette i stor grad påverkar lærer-kroppen, gjennom at den både kan være affektiv og affekterende. Læraren sin kropp affekterar rommet og elevane, og er slik performativ gjennom at den får noko til å hende (Østern & Dahl, 2019, s.35). Vi ser her at affekt vert skildra som kropplege erfarte materialitetar, som vi ikkje naudsynt kan sjå men som kan opptre som stemningar og kjensler i kroppane. Den viktige rolla kroppen har, vil eg vidare sjå på gjennom å studere kroppsleg læring, og vidare læraren sin kropp.

3.12 Kroppsleg læring

I korte trekk kan ein seie at kroppsleg læring betyr at læring tek stad i heile kroppen, at læringa skjer i heile menneske og i sosiale og romlege verkelegheiter mellom menneskjer. (Anttila, 2013, i Østern & Dahl, 2019, s. 49). Det å jobbe kroppsleg, eller det å la kroppen vere involvert i praktisk arbeid kan ha den funksjonen at det bygger bru mellom ulike synspunkt av læring, som saman kan gi dybde/læring (Østern & Dahle, 2019, s. 49). Kroppsleg læring omhandlar ikkje aleine om den grovmotoriske læringa, der vi kan sjå synlege rørsler, men den handlar like mykje om dei rørsleane som er somatiske, dei som tek stad djupt inne i og mellom kroppar, kroppsstemningar, affektar som tek form av sansingar, anelsar, og intensitetar. (Anttila, 2013 i Østern & Dahl, 2019, s.50) Det å tenke, og det å oppleve rørsler, kjensler og affektar vert i teorien om kroppsleg læring forstått som aktivitetar som er parallelle. Med utgangspunkt i dette vert både affektar, tankar og kjensler aktivert når eit menneske tek del i kroppslege læringsprosessar. Det ein sjølv har lukta, sett og tatt på, vert det enklare å lære og hugse (Østern & Dahl, 2019, s.50). «Handling er affektivt og følelsmessig forankra, og det kognitive veks fram i intra-aksjon med det affektive» (Østern & Dahl, 2019, s.50).

Waterhouset et al (2019) skeiv at læring er *embodied*, at den er forankra i kroppslig handling, der persepsjon, erfaring og sansing er ein del av vår

kognisjon. Dette læringssynet bygger opp under kroppslige og handlingar som er undersøkjande med verktøy og materialer i utforskande og skapende prosessar (Waterhouse et al. 2019, s.3) Kroppslig læring handlar og om korleis vi « omgås med og lærer i møte med en rik variasjon av ulike materialer og rom, og hvordan den grunnleggende affektive flow som sirkulerer både i og mellom kroppar” (McCormack, 2013, i Østern & Engelsrud, 2019, s.2).

3.13 Læreren som kropp

I kapittelet “Læreren som kropp – kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp” skrivde av Tone Pernille Østern og Gunn Engelsrud (2014) Vert det peike på at ei avgjerande betydning for korleis kommunikasjon og kontakt skjer mellom elevar og undervisarar, ligg i kroppen til læraren (Østern & Engelsrud, 2014, s.67). Elevane tek i mot lærarkroppen, og dei vert influert av den, slik som også læreren sine rørsler og læreren sin kropp i klasserommet tek inn elevane sine kroppar. Lærarar og elevar “kroppar” saman , og vi ser at dei gjensidig vert påverka av kvarandre, og at dei “verkar på kvarandre – som kroppar” (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68) .

Østern & Engelsrud trekker fram Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologiske filosofi. Merleau-Ponty var banebrytende i sitt syn på kroppen si rolle i mennesket sin søken etter kunnskap, og kjent for sitatet “The body is our general medium for having a world” (Merleau-Ponty, 1962, s. 162). Han uttrykker i denne filosofien at kroppen må få bli oppfatta som seg sjølv, utan at ein skal forveksle det med ein operasjon som er kognitiv. Dei kroppslege veremåttane er altså ikkje noko vi tenker over , for så å vidare responderekroppsleg til, - dei andre kroppane sine uttrykk kjennst og merkast i oss direkte. Ser ein på dette i ein undervisningssamanheng, vil dette seie at både elevar og lærerar har ei

oppleving av kvarandre som kvarandre sine kroppar. Kommunikasjonen som skapast, der både stemningar, relasjonar, og kjensler oppstår mellom elevar og lærarar, skjer på kroppsleg vis . Dei opplev slik kvarandre som kroppar (Engelsrud et al., 2014, s. 70). Gjennom å reflektere rundt «læreren-som-kropp» vil ein rette merksemd mot det som handlar om det relasjonelle i undervisinga, og at ein retta merksemda mot dei kroppslege aspekta ved det som er relasjonelt (Engelsrud et al., 2014, s. 72).

4 . Undervisningsopplegget Regnbogeland

Etter 5 års erfaring med maleundervisinga og fargeforteljing som metode på steinerskolen, ynskte eg å sjå på korleis elevane kunne bli enno meir delaktige. Fargeforteljingar nyttar lærerane når ein ynskjer å gi elevane eit medvitent forhold til føring av penselen, teknikk og rørsler på papiret i det ein malar. Eller til dømes når ein skal lære seg å blande farger. Fargeforteljinga går ut på at læraren fortel ei forteljing medan læraren måler som alle kan sjå, og etterpå malar elevane etter på eige ark. Eg ynskte no å prøve å lage eit undervisningsopplegg der elevane i større grad fekk lage forteljingane sine sjølve.

Eg hadde óg eit ynskje at vi som lærarar skulle kunne lede dei i eit slikt undervisningsopplegg, men at våra språklege verbale instruksar ikkje skulle vere dominerande. Med utgangspunkt i dette starta eg å skissere eit undervisningsopplegg delt inn i tre økter. I første økt skulle fargeforteljingane kome frå det elevane sjølve såg og opplevde i eit vassbad under ein performance. I andre økt skulle performansen legge grunnlaget for ei maleøkt i klasserommet der dei sjølve fekk male forteljingane dei hadde sett i vassbadet. Og til slutt ei tredje økt som

skulle vere ei økt der dei fekk bygge fargeforteljingar med store pappesker målt i primærfargane i teatersalen.

4. 1 Utarbeiding av performance

Eg hadde eit ynskje om å inkludere ei heilheitleg estetisk uttrykk, som ein inngangsport til historieforteljing. Eg ynskte at fleire kunstnariske uttrykk vart nytta. Dette var med på å legge grunnlaget for uttrykksforma performance.

Eit element eg frå starten tenkte eg ynskte å ta med i performansen var vatn. Sjølv hugsa eg fascinasjonen av vatn frå barndomen. Ei stor glede i kvalitetane til det flytande elementet. Erfaringane mine med elevar på barnetrinnet har støtta opp om at barn ofte opplev ein stor fascinasjon og tiltrekking mot vatn som element. I tillegg til dette tek akvarellmålinga utgangspunkt i det våte element, vatnet sine kvalitetar ligg som grunnlag for teknikken. Prosessane som går føre seg på eit vått akvarellark, har parallellar til fargeblanding i vatn. Frå tidlegare har eg opplevd at gjennom maleøktene med akvarell , får ofte vannglaset til elevane marksemt. Elevane kommenterer ofte bevegelsane til fargane i det penselen vert vaska i vannglaset, fargen på vatnet som vert forandra , og på slutten av maleøktene ; den opphopa køa av barn som ofte veks til rundt vasken, når alle vannglasa med dei ulike fargane vert helt ut i vasken og blandar seg på ny. Eg ynskte å bygge rundt dette. I tidlegare kunstprosjekt har eg jobba med vatn og prosjektering på ulike flater i rommet, og opplev at det har hatt ein sterk visuell effekt. Å slå saman prosjektering på vegg, og fargeleik i vatn såg eg på som ein fin og potensiell velfungerande kombinasjon. Eg starta difor å prøve meg fram på ein gammal overhead-prosjektor vi hadde på skulen. Først sette eg ei glasform som var rektangulær. Eg prøvde først med vanlege vannfargar, men desse blanda seg i heile vatnet alt for fort, og rakk ikkje danna noko form. Eg hadde tidlegare erfaring av å jobbe med marmorering, og prøvde difor ut marmoreringssmaling etterpå. Marmoreringssmalinga blanda seg saktare ut med vatn. Når eg prøvde henne i vassbadet, rakk ho å forme seg i

vassbadet før ho etter ei stund starta å blande seg. Det var denne effekten eg ynske, då dette gav moglegheiter for at former kunne skapast i vassbadet, og slik vidare kunne fungere som fom-liknande element i forteljinga som eg ville gi moglegheit kunne oppstå i vassbadet.

For å skape rørsler i vassbadet, blåste eg på vannflata etterkvart som eg tilførte ulike fargar maling. Når eg blåste i vannbadet på den rektangulere forma , stoppa bevegelsen seg i hjørna. Eg prøvde difor ut same prosessen med marmoreringssmaling i ein glasbolle som var oval. Når eg no blåste i vassbadet, stoppa det ikkje i hjørna men fortsette rundt og rundt i den ovale forma. Dette var den effekten eg ønskte. Vassbadet kunne slik gi rom for ein bevegelse i fargane i vassbadet, som kunne fortsette og halde fram over lengre tid i vassbadet.

For å skape framgang, variasjon og kontrast i bevegelsane, justerte eg krafta og rytmen i pusten eg blåste i vassbadet. Roleg pust gav rolege bevegelsar, og kraftig pust sette heile vassbadet i ein kraftig aktivitet. Eg kopla på overheaden, sløkka lyset og vart sittande å prøve ut korleis pusten, vidare påverka bevegelsane i vassbadet, gav rom for rytme, kontrast, og uttallige varierte visuelle uttrykk. Marmoreringssmalinga forma seg som figurar, og eg såg fort at dette kunne nyttast som eit grunnlag for forteljingar i vassbadet. For utvide det estetiske uttrykket ynskte eg å nytte musikk. Eg sat difor opp eit piano saman med overheaden og fekk ein kollega som er musikal til å improvisere musikk til det som skjedde i vassbadet. Han fekk frie tøyler. Musikken både ramma inn og opna opp performansen. Eg testa ut med ei elevgruppe, og såg at musikken både utvida kvalitetane i det forteljande elementet i bevegelsane i vassbadet, men og at det fungerte som ein pedagog i det den bidrog med eit ekstra merksemd til kva som hende i vassbadet. Musikken følgde bevegelsane. Eg starta med jamne rolege og organiske lange drag av pust. Musikken støtta opp om dette.

4.2 Utarbeiding av malesekvens

Grunnlaget for malesekvensen som skulle etterfølge performansen tok utgangspunkt i maleundervisninga med metoden «vått i vått» som eg har arbeidd med i steinerskolen dei siste åra. Det er det som også kallast akvarellmåling. Under arbeide med «vått i vått» med dei yngste barna, nyttar vi eit veldig grovt papir. Dette fordi det tåler ivrige malepenslar og mengder med vatn utan å «smuldre opp» eller gå i frå kvarandre. Arket leggast i vassbad før undervisinga, så når elevane får dei utdelt på maleplater på pultane sine, er dei gjennomvåte. Eg valte å gi dei ganske store format, A3 – då eg ynskja det skulle gi rom til store male- rørsler under malesekvens. Det store formatet gir óg mogelegheit til at meir kan skje på bilete. Etersom eg ynske dei skulle måle frå det dei hadde sett i performansen, var det viktig at arket var stort og vått, og på den måten og kunne fungere som dei eige vassbad.

Eg velte å gi dei vannmaling som er flytande og ferdig utblanda. Eg ville kun gi dei primærfargane rød, gul og blå, ettersom eg ynskte dei skulle blande evt nye fargar sjølve. Når ein nyttar primærfargane, vil òg desse blande seg til sekundærfargar om dei blir plasserte saman på eit ark, enten kontrollert eller ukontrollert. Det som da skjer er at elevane sjølve får erfart fargelære; Dei ser kva fargar som må til for å skape visse typar nye fargar, og dei vil òg sjå at forholdet mellom vann og farge, vil påverke fargane sin styrke og metting. Den flytande forma til denne type akvarellmaling, har eg og erfart tar fokuset vekk frå små detaljer, og behovet for å måle figurativt rett. Sidan alt er så flytande, gir det avgrensa moglegheiter for kor mykje ein kan kontrollere bilete. Dette fører vidare til at eg opplev at elevar kan finne det befriande når metoden gir begrensingar her. Ingen forventar at ein skal kunne gå i detaljer, eller gi heilt realistiske gjengivnader av figurativt innhald, då metoden ikkje tilet det. Den flytande forma gjer òg at fekk ein ikkje fram akkurat det ein først tenkte, kan andre forme vakse fram, i det dei våte fargane glir over i kvarandre. Slike opplev at denne måten fungere som ei trygg arbeidsform for barna, den gir ikkje rom for urealistiske forventningar. Eg har arbeidd

lenge med "vått i vått"-konseptet, og erfart at elevane likar dei store formatet, den flytande forma og rommet for kreativitet dette skaper. Difor synast eg det passa godt inn i dette undervisningsopplegget om fargelære.

4.3 Utarbeiding av byggesekvens

Byggesekvensen med fargekasser ynskte eg å sette inn som ein tredje aktivitet . Dette fordi eg ville dei skulle få jobbe med fargar og fargeforteljing med eit materiale som skilte seg frå den flytande forma. Under tidlegare arbeid med elevar i denne aldersgruppa, hadde eg registrert at dei var veldig glade i å jobbe med store pappkasser. Det store formatet inviterte til leik, og at kassene både kunne stablast, opnast og at ein kunne gå oppi dei, verka som kvalitetane elevane sette pris på. Eg hadde difor opplevd at dei stimulerte til leik, og når eg no ynskte dei skulle bygge fargeforteljingar, passa det difor fint å kunne nytte nett dette materiale; pappkasser til å hjelpe elevane i gang med å skape fargeforteljingar.

Eg ynskte at det var primærfargane som skulle vere representerte og malte difor ei rekke store flyttekasser i primærfargane Blå, rød og gul. Kassene kunne stablast og difor fungerande som element til å bygge forteljingar. Eg ynskte å nytte instruksane om «å byggje eit bilete, med ei fargeforteljing» Fordi det og gir ein inngang til å kunne jobbe med komposisjon. Komposisjon kjem inn i bilde og malefaget i ein seinare alder. Gjennom å la dei leike med å bygge bilete, ynskte eg å la dei erfare at ein bilete kan byggast, settast saman av ulike element. Gjennom å nytte orde « forteljing» i instruksen, ynskje eg å gi rom for at elevane skulle oppleve at dei kunne fortelje noko med bilete dei sette saman. Eg velte at denne sekvensen skulle ta stad i teatersalen på skulen, for eg ynskte nøytrale omgivnader rundt, som ein blackbox. Eg ville slå av den vanlege lyset, og sette på scenelysa, for å gi eit brot frå det kvardagslege, og slik forsterke teaterrommet sin funksjon som ein arena for formidling av fortelling. Scenelyset kunne fungere som ein stemnings-settar, det

kunne gi kjensla av å vere inne i det fiktive universet ein teatersal med scenelys utstråler. Eg velte vanleg scenelys, ein mild tone av alle standarlysa, då eg ynske å skape stemninga eg har skildra over, men ikkje for mykje dramatik. Dette for eg ynskte fokuset på kassene.

5 . Rammer for undervisningsopplegget

5.1 Målgruppa for undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget vart testa ut på elevar ved 3. klasse ved Steinerskolen i Trondheim. Grunnen til at eg ynskte å teste ut og utvikle eit undervisningsopplegg for denne gruppa, er fordi det er i 3. klasse i Steinerpedagogikken ein introduserer alle primærfargane i maleundervisninga. Det er i 3. klasse fargeblandinga får eit utvida fokus då alle primærfargane er introduserte, noko som står i kontrast med 1. og 2. klasse, der ein hovudsakleg jobbar med ein av primærfargane, eller på det meste fargeblandingar som skjer mellom to fargar. Det er óg først i 3 klasse vi startar å jobbe med figurative element i måleria, så leite etter forteljingar i til dømes motiv som veks fram i vannbadet, vil difor også kunne stå i samspel med den figurative innføringa til dette klassetrinnet. Gjennom erfaringane med å ha jobba med denne aldersgruppa, har eg opplevd at barna er mottakelege for rammene for dette undervisningsopplegget. Dei er framleis opne, leikne og fantasifulle i si oppdaging av verda, og er difor slik eg har erfart tidlegare , opne og engasjerte rundt undervisningsopplegg som gir dei oppgåver som tek utgangspunkt i deira eigen fantasi.

På dette alderstrinnet, har elevane på steinerskolen jobba med måling og akvarell, gjennom Goethes fargelære sidan 1. klasse. Dei kjenner godt til eigenskapen til akvarellmålinga og akvarellarket sine flytande eigenskapar, mogelegheiter og avgrensingar . Erfaringar dei sjølve har gjort seg gjennom å ha jobba med akvarellmåling jamt over 2-3 år.

5.2 Deltakarar

Utvalet av deltakarar tok utgangspunkt i ynskt målgruppe, som var 3. klasse på barneskulen på Steinerskolen. Eg hadde kontakta lærarane til 3. klasse på Steinerskolen i Trondheim som eg sjølv jobba på, og avtalt at eg kunne bruke deira elevar. Med utgangspunkt i dei foreldra som hadde sendt godkjenning til meg om at barnet deira kunne delta, delte lærarane opp i ei gruppe på 10 stk som eg tok med i forkinga. Eg kjente ingen av elevane frå før.

Eg ynskte å jobbe med ei gruppe på rundt 10 elevar. Hovudsakleg for eg då kunne rekkje å følgje opp alle elevane i det dei erfarte og kommenterte. Men ynskje om 10 elevar, vart og gjort på grunn av praktiske omsyn. 10 elevar utgjer rundt halve klassa, og slik på kan utgjer ei praktisk oppdeling i ein klassekvardag. Antal var også for å sikre ei realistisk gruppe å kunne ta ansvar for, med tanke på at eg ikkje kjente elvane før, og ynskte å ha eit antal elevar som kunne bli så trygge som ein kan, på dei 2 timane undervisningsopplegget varte. Då var det viktig at dei ikkje var for mange. Ein annan grunn til at eg ikkje ynskte eit større antal var at eg ville sleppe å måtte ta inn ein assistent, eller ta med ein klasselærer. Dette ynske eg å unngå ved utprøvinga fordi eg ved tidlegare høver har opplevd at lærarar eller assistentar som har ansvar for ei elevgruppe, har ein tendens til å bryte inn i opplegg, for å rette på barna dersom dei gjer noko vedkomande trur eg opplever forstyrrande. Dette opplegget la opp til at barn skulle få reagere slik dei ynskte, og difor var det viktig for meg at eg ikkje hadde nokre andre vaksne saman med meg som kunne påverke dette. Eg ville òg gi elevane ei oppleving av at dette var autentisk. Og ved å skulle ha fleire unødvendige vaksenpersonar saman med meg og barna, var eg redd dei skulle oppleve at dei var observerte. Sidan dei hadde ein relasjon til sine eigne klasselærarar vil dei òg søke bekreftelse frå dei , om dei til dømes kan gjere noko, kan gi reaksjonar på ein spesiell måte.

Eg ynskte å bygge undervisningsopplegget opp på ein måte som gjorde at eg kunne nytte min eigen metode, kropp og tilnærming til barna på ein

måte som gjorde at eg kunne møte dei slik. Sidan eg skulle ha eit sensorisk etnografisk fokus, med multisensorisk metode, gjennom å sjølv delta dei med å kople på alle mine eigne sansar i samskaping saman med dei, var det viktig at der ikkje var fleire andre folk som ikkje hadde denne sanseleg tilnærminga i rommet saman med meg. Pianisten vart valt ut til å spele, fordi eg hadde observert han med barn tidlegare og sett at han kunne gi det rommet og den energien det ville krevje av ein pianist til å opne opp for desse rammene å delta.

5.3 Tidsperspektiv

Når det gjaldt tidsvindauget for opplegget, ynskte eg at det skulle vere realistisk å gjennomføre på 2 timar. Eg har sjølv erfaring frå den travle skulekvardagen, og eit mål var å lage eit undervisningsopplegg som skulle kunne vere lett å få tid til , og gi rom til i timeplanen, og på den måte gi større moglegheit å kunne verte nytta. 2 timar kan ein alltid rydde plass til. 2 timar er òg eit greitt tidsrom med tanke på konsentrasjonen til aldersgruppa. Eg prøvde på førehand ut om tidsperspektivet på 2 timar gav ro og rom til å oppleve performansen, ha ei maleøkt og ei byggeøkt. Mellom maleøkta og byggeøkta la eg inn ei lita pause, dette gav elevane tid til å få ei pusterom, men også meg til å puste innimellom to økter som krevde stort fokus på å vere til stades. Det ga meg og rett praktiske fordelar som at eg fekk tid til å rydde etter målinga, og rigge teatersalen om frå å vere eit performance rom, med overhead og ei anna type organisering i rommet, til å kunne rigge til scenelys og sette inn pappkassane og gjere klart til byggesekvensen. Det endelege opplegget skulle gjennomførast, februar 2024. I forkant av dette hadde eg gjort, ei utprøving av ideen, på eit tidlegare stadium, hausten 2022 på ei anna gruppe med elevar.

5.4 Ethiske vurderingar

Ettersom eg skulle teste ut opplegget på barn under 18 år, var det naudsynt å søkje løyve om å gjennomføre forskinga hos Norsk senter for forskingsdata (SIKT) for å få lov til å samle inn personopplysningar. Etter å ha fått godkjenning frå SIKT, sendte eg ut infoskriv til dei føresette og bad dei om godkjenning over mail, om at barne deira kunne delta. Til dokumentasjon valte eg å ta bilete, utan at ansikta til barna skulle visast. Dette fordi eg ikkje såg det relevant for forskinga at borna skulle kunne identifiserast. Personleg har det under heile prosessen saman med borna vore opptatt av at elevane skal ha det kjekt, og vere i ein prosess saman med meg som opplevast autentisk. Eg ynskte difor ikkje å ha meir dokumentasjon enn naudsynt, og eg ynskte denne skulle ta minst mogleg plass. Under performancen fekk eg ein kollega til å diskre dokumentere barna bakfrå. Og under male og byggesekvensen tok eg bilete sjølv, for å unngå at det skulle vere så mange andre i rommet, og for at biletetakinga skulle følast mest mogleg naturleg som ein felles del av prosessen. Eg ynskte at opplegget skulle opplevast minst mogleg formelt, og var opptatt av å tilrettelegge for at det skulle opplevast som at skilje mellom mi rolle og deira, var minst mogleg.

6. Gjennomføring av undervisningsopplegget

Regnbogelang februar 2024

6.1 Performance

Eg møtte elevane i gangen utanfor teatersalen. Eg sette meg ned på huk og venta til dei alle hadde fått kledd av seg etter å ha vore ute i skulegarden. Dei verka vere fulle av energi. Nokon ville småsnakke og fortelje meg kva dei hadde gjort i friminuttet, andre vart berre ståande å stirre på meg. Dei kjente meg ikkje, så eg jobba medvitent med å legge til

rette for at eg skulle opplevast som ein trygg og imøtekommande vaksenperson, som var interessert i kva dei hadde å fortelje. Opplegget eg hadde framfor meg var avhengig av at dei ville gi meg tillit.

Dette krevde ei kroppsleg medvitenheit. Kroppen var instrumentet eg hadde for å kunne prøve å oppnå dette i det korte tidsrommet eg hadde til disposisjon. Eg sette meg difor ned på kne, for sjølv om dei starta å bli lange i 3. klasse, hadde eg frå tidlegare erfaring med aldersgruppa opplevd at dei nærma seg til meg på ein annan måte, om eg sette meg ned. Eg smilte og hadde fullt fokus på å snakke med ei roleg, djup stemme. Eg sa namnet mitt, og at eg jobba med mailing og fargeblanding, og at dei no skulle få komme inn å sjå ei fargeforteljing. Eg sa at vi først skulle vere i teatersalen, og deretter gå til klasserommet.

Når dei kom inn i teatersalen hadde eg slukka alt lyset. Pianisten satt allerede ved pianoet. Bakerst i lokale sto fotografen. Det einaste lyset i rommet var lyset frå overheaden som var prosjektert på veggen. Eg viste dei plass framfor overheaden, og under veggen som var lyst opp. Når dei hadde sett seg ned, sette eg meg ned med vassbadet som sto plassert på overheaden. Eg starta med ein gong å dryppe små dråper med maling i vassbadet, pianisten starta spele til det som hende og performansen var i gang. Pianisten var plassert slik at han både kunne sjå meg, barna og vassbadet som vart prosjektert på veggen. Overheaden var plassert nærme barna, då eg ynskte at dersom nokon ville ta del i fargeblandinga saman med meg etterkvart, skulle få muligheten til det.



Figur 1 : Prosjektering på vegg. Foto : Julie Jyothi Holdhus.

Eg starta dryppe raudmaling i vassbadet, raudmalinga starta lage formasjoner i vassbadet. I det raudmalinga traff vassbadet starta pianisten å improvisere. Eg tok meg god tid, og lot dei ligg litt i ro før eg starta blåse på dei. Eg tilset grønfargen. Eg blåste med ulik styrke, i vassbadet og rørslene i fargedråpane som etterkvart forma seg til ulike former, bevegde seg i ulikt tempo etterkvart som eg blåste. «Woo» høyrdes frå nokre av barna. Eg passa på å ta pause. Følgde med på pianisten, følgde med på barna, justerte pust og fargedryppinga etter det som hende i vassbadet. Det tok ikkje lang tid før barna starta å peike mot veggen, og sa «sjå eit spøkelse» «sjå dragen» « Sjå eit tre!!!» Og når eg dryppte ny farge eller blåste i vassbadet så formene forandra seg, og skifta karakter «wow» «oooo». Etterkvart starta nokon å snu seg mot meg, da passa eg på å alltid smile.



Figur 2: Elev drypp fargar på overhead. Foto : Julie Jyothi Holdhus.

Ei stund ut i performansen var dei ei jente som vart sittande lenge snudd mot meg for å sjå korleis eg gjorde det, eg nikka mot henne og viste henne heklenåla eg nytta for å dryppe, da kom ho bort og fekk starte dryppe farge i vassbadet sjølv. Det tok ikkje lenge før fleire av barna kom bort og stilte seg rundt overheaden og ville prøve sjølve . Eg lot dei prøve ein etter ein, og pianisten fortsette å spele. Til meir farge elevane tilførte i vassbadet til mørkere vart det i den prosjekterte refleksjonen på veggen, det gjorde at alle barna søkte seg mot overheaden, mot kilda til det heile, vassbadet. Der fekk alle prøve å dryppe og blåse i vassbadet, medan pianisten fortsette å spele. Når alle som ville hadde fått blitt med på å drykke farger, sa eg med lav stemme at vi no skulle bevege oss vidare mot klasserommet. Pianisten slutta å spille , og vi forlot stille teatersalen. Økta med performance varte i 20 minutt.



Figur 3 : Fargeblanding i vassbad på overhead. Foto : Julie Jyothi Holdhus.

6.2 Malesekvens

Etter performansen gjekk vi rett inn i klasserommet til 3. klassingane. Der hadde eg lagt klart våte malerark på pultane og sett fram våt akvarellmaling i dei tre primærfargane gul, rød og blå. Eg hadde sett fram eit glas med vatn. Eg bad alle sette seg ned ved eit maleark. Deretter sa eg at eg var nysgjerrig på kva dei hadde sett i fargeforteljinga i salen, og at dei no skulle få male noko av det dei hadde sett. Barna starta med ein gang å male.



Figur 4: Gutt maler drage. Foto: Ina Bjørke Dypvik.

Eg tok meg god tid til å gå rundt å sette meg på ved sidan av dei. Spurte kva dei malte, kommenterte fargane og det eg såg på bilete, formene, kontrastane, dei ulike valørane som i nokre maleri utspilte seg; svak grønfarge, sterkare grønfarge. Passa medviten på å ikkje nytte ord som «fint» eller «bra» men heller skildre kva eg såg. Elevane fortal om vulkanar, dragar, stender med tre og eit sterkt gult lys, rød himmel, spøkelses og packman. Dei våte primærfargane glei over i kvarandre og skapte nye fargar. Nokre av barna ville male meir enn eitt, og fekk lov til dette. Etter at dei alle var ferdig med å male, og det hadde gått ca ein halvtime fekk dei ta friminutt.



Figur 5: Elevarbeid, Blomstereng. Foto: Ina Bjørke Dypvik



Figur 6: Elevarbeid, Vulkan. Foto: Ina Bjørke Dypvik



Figur 7: Elevarbeid, Dansande fargar. Foto: Ina Bjørke Dypvik.



Figur 8: Elevarbeid, Tre på strand med himmel. Foto: Ina Bjørke Dypvik.

6.3 Byggesekvens

Etter friminuttet tok eg med meg 5 av elevane frå gruppa tilbake i teatersalen. Eg hadde i friminuttet rigga om teatersalen. Tatt vekk overheaden, slått på scenelysa og bært inn ei rekkje store pappkasser som var malt i primærfargane gul, rød og blå. Eg sa dei no skulle få i oppgåve bygge tre bilete og etterpå fortelje meg forteljinga til biletet. Elevane starta å bygge. Dei tok ulike roller. Ein tok til å gi instruksar til dei andre, andre gjekk rett mot boksane og starta utforske dei; opna dei opp, sette seg sjølv oppi, stabla dei oppå kvarandre. Ein annan følgde instruksane frå medeleven, medan ein tredje starta stable kassene for seg sjølv. Etter å ha leika seg med kassene tok ein av elevane styringa, og sa at no skulle dei bygge Eiffeltårnet.

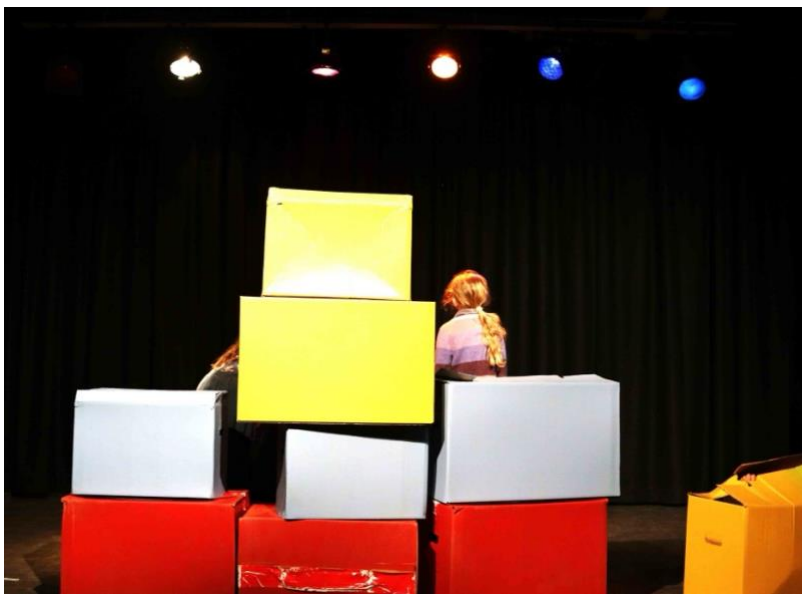
På bilete nr. 1 bygde dei eit slott , med eit troll i ei eske. Dei plasserte seg sjølve i eska, og fortalte at trollet budde i eska, noko dei også demonstrerte ved å sette seg opp i pappeska.

Til bilete nr. 2, bygde dei Eiffeltårnet. Dei sette seg framføre og leika til kassene som sto i bakgrunnen. Den eine «besvimte» foran det dei hadde bygd som Eiffeltårnet. Og dei andre elevane reagerte på dette med å hente vann frå den blå kassa.

Til bilete nr. 3 , Bygde dei Voldemort sitt slott. Her gjekk ein av elevane og sette seg ved pianoet, og starta spele dei mørke tonane til bilete når dei skulle presentere det for meg. Dei leika at dei var prinsessene som kom inn og skulle på ball. Dei gjekk rundt kassene medan, den eine eleven spilte på piano, og laga bevegelsar som indikerte at dei hadde på seg store ballkjolar med hendene sine. Når dei var ferdige med dette bilete, sa dei at dei også hadde laga eit 4 bilete, og dei ba meg om dei kunne få vise dette fram. Eg nikka, smilte og sa at det måtte dei gjerne.

Dei rigga kassene til eit fuglereir, og når dei skulle vise bilete til meg starta dei leike at dei var fuglar som datt ned på kassene dei hadde stabla, dei klatra opp, og hoppa ned. «Vi står opp frå dei døde» ropte den

eine. Så gjentok dei sekvensen, neste eleven klatra opp og hoppa ned frå boksane. Dei blei liggende stille , for så å flagre med hendene og klatre opp på ny, sette seg mellom kassen. Samtidig som elevane gjorde dette, gjekk to andre medelever bort til pianoet, her starta den eine å spele til , også denne gangen mørke tonar. Den andre medeleven hadde funne ei tromme, og sette i gang med å tromme til det som skjedde i bilde dei ville vise.



Figur 9: Bilete "Troll i eske". Foto: Ina Bjørke Dypvik.



Figur 10: Bilete "Eiffeltårnet". Foto: Ina Bjørke Dypvik.



Figur 11: Bilete av "Voldemort sitt slott". Foto : Ina Bjørke Dypvik.

7 . Diffraktiv analyse av tre agentiske kutt

Som nevnt vil eg ta utgangspunkt i Barad sin teori om intra-aksjon og hennar diffraktive analyse som metode, analyserar eg her på tre agentiske kutt. Eg har velt å ta tre kutt frå to av sekvensane som undervisningsopplegget tok utgangspunkt i, 2 kutt frå performance sekvensen, og eit av malesekvensen. Desse analyserar eg gjennom å sjå på kva agentar som er delaktige, og korleis dessa verkar på kvarandre. Eg trekk óg inn anna teori som er relevant for kutte eg har velt å sjå på. I presentasjonane av kutta vil eg inkludere det språket eg nyttar meg av når eg sjølv undervise i maling. Som tidlegare nemnt av Lim (2004) nyttar vi oss av eit eige språk når vi underviser i malekunst på steinerskolen, der vi gir ikkje-menneskelege gjenstandar, menneskelege

eigenskapar, til dømes når vi jobbar med fargar i maleundervisninga. Eg tar med meg dette inn i presentasjonane av fargane i kutta.

7.1 Presentasjon av kutt 1

Eg sit på ein lav krakk, tett inntil vassbadet som står på ein overhead, som prosjekterer vassbadet opp på veggen forran meg. Barna sit ein meter unna, er stille, og ser opp mot veggen . Eg har slått av lyset og overheaden er den einaste lyskjelda i rommet. Vi befinn oss i eit hjørne av den store teatersalen. Pianoet er plassert 2 meter lengre bort, og skjermar slik av rommet, slik at fokuset vert i ein trekant mellom vassbadet, prosjekteringa på veggen og pianoet. Midt i denne trekanten sit barna, under prosjekteringa på veggen. Eg dyppar varsamt heklenål ned i malinga, og held henne over vassbadet. På grunn av kroken yst på nåla, held ho malinga i eit viktig sekund lenger enn om ho ikkje hadde hatt krok. Så slepp ho den ivrige raudmalinga ned i vassbadet, før ho tek seg ei pause på kanten av maleglaset. Raudmalinga i vassbadet er fri. Ho tek eit raskt og djupt dykk til botnen av glasbollen, før ho kjem opp på overflata og formar seg til ei oval form. «Wooo» høyrast frå nokre av barna. Eg bøyer nakken, bles forsiktig i vassbadet. Bølgjer veks fram, og raudmalinga tek til å danse saman med bølgjene rundt i vassbadet. Den ovale forma på glasbollen, hjelp raudfargen med å danse; Ingen hjørne stopper rørsla, ingen hjørne stoppar dansen. Pianisten startar akkompagnere dansen som no har oppstått, han beveger sin eigen kropp roleg, voggande medan han improviserer. Eg vekker heklenåla frå pausen, dyppar henne rolege i den sindige grønfargen, ho slepp han forsiktig ned i vassbadet. Musikken endrar seg når grønfargen dukkar opp i vassbadet. Han rører seg litt annleis , eg bles forsiktig. Grønfargen følgjer sakte etter raudfargen medan han utvidar seg i storleik. Eg bles ein gong til. «weee eit spøkelse!» Eit av barna peiker opp mot veggen. «sjå dragen» sei ein, medan sidemannen følgjer opp « sjå eit tre!!». Eg følger med på barna, på vassbadet, på musikken, dryppar ein ny farge og bles .

7.1.2 Analyse av kutt 1

Det som trekk merksemda mot dette kuttet er korleis handlingsforløpet rører seg, gjennom innverknadane frå ei rekkje agentar som ikkje er verbale instruksar. Eg synast og det er interessant å sjå korleis agentane, fangar merksemda til barna, og å sjå korleis agentane verkar å få barna til å legge grunnlag for framvekst av fargeforteljingar, gjennom at dei uttrykker at dei ser «spøkelse» og « eit tre» i det nonfigurative, abstrakte uttrykket som veks fram i vassbadet.

Barad sitt intra-aksjon omgrep set fokus på dei samanvevde relasjonane, som Barad sjølv kallar entanglement, og som viser til relasjonar mellom alle typar materiale og organismar (Barad, 2007, refert i Bjørkøy, 2022, s. 167). Desse finn vi i dei fysiske omgjevnadane, og som vi her ser i form av samanhengen mellom ulike agentar som vatnet, malinga, heklekroken, Pianisten, pianoet, musikken, styrken på pusten mot vann badet, mørket, lyset frå overheaden, barnehendene som peiker mot veggen, barnas blikkretning, utsegna: «woo», og « spøkelse». Malinga, fargane, og den ovale glasbollen er viktige agentar for å skape eit uttrykk i glasbollen. Pusten innteke ei rolle som ein performativ agenten for rørsler og framdrift i form av at malinga formar seg i møte med pusten. Desse får så igjen ei ny meining , gjennom eit nytt møte med barnet. Meiningane til dei ulike agentane vert til undervegs, og er i konstant rørsle, og beveg seg over i nye prosessar, det er dette eg opplev Barad peiker på når ho skriv :“matter is substance in its intra-active becoming—not a thing but a doing, a congealing of agency” (Barad, 2003, s. 828).

Dei ulike materiala har viktige roller i deira agentskap, som vi ser her gjennom at dei er med på å styrer performansen. Dei ulike materialitetane som oppstår er like viktige. Her støttar eg meg til Tim Ingolds som skil mellom materiale og materialitet, og meiner materialitet ikkje er noko ein kan gripe fatt i, medan materiale er det som er handgripeleg (Ingold, 2007, s.7) Men han skriv òg at materialitet er ein illusjon, men det

kjenner eg ikkje igjen frå det som skjer her. Eg opplev materialiteten under performansen som det som skjer rundt og i intra-aksjon med materialet, vatnet er eit materiale, men vi ser noko av vatnet sin materialitet gjennom moglegheitene vatnet gir for å skape bølger. Materialiteten til malinga som eg bruker i vassbadet, kan vi sjå, lukte, blåse og ta på, og slik oppleve. På grunn av dette føler eg meg nærmare Barad (2007) si oppleving av materialitet når ho skriv at «materialiteten både kan være eit performativt og intra-aktivt fenomen. Noko som både er og gjer» (Waterhouse, et.al 2019, s.7). Vi ser òg i dette kuttet at materialiteten tek plass som relasjon mellom dei ulike materiale, og dei ulike agentane, Waterhouse får det tydelege fram at dette skjer mellom både menneske og materiale, og vidare at materiale slik vert dei verknadane som veks fram i handlingane i relasjonane som er intra-aktive» (Waterhouse, et.al 2019. s.7). Dei intra-aktive samanvede relasjonane mellom dei ulike agentane som vatn, pust, piano, maling, barn, overhead, styrer slik eg opplev det performansen saman med meg og pianisten. Vatnet har ei essensiell rolle. Utan vatnet hadde ikkje pusten kunne skapt bølger, utan bølgjene, ingen rørsler og formasjonar i maling, inga maling, ingen maleformasjon for pianisten å improvisere etter. Utan malinga og pusten hadde ikkje formasjonar som barna ser som figurar kunne vekse fram i vassbadet.

Barna er óg viktige agentar då eg vert påverka og opplev deira kroppar og reaksjonar i form av kroppsspråket deira. I det barna starta å rope ut «eit tre» «eit spøkelse», verkar desse verbale kommentarane også inn på både meg og pianisten, fordi vi da og får innblikk i deira indre bilete. Å jobbe med fokus på skaping av indre bilete og fantasi, har eg fått inspirasjon av frå steinerpedagogikken, da dette er noko som kjenneteiknar steinerpedagogikken, noko også Lim trekker fram i sine observasjonar av steinerpedagogisk praksis «det ble rettet ekstraordinær oppmerksomhet mot de indre sansene til barna, og deres fantasi...» (Lim, 2004, s.117).Musikken er improvisert av pianisten til rørsle i vassbadet,

og hjelp til med å rette fokus mot fargeforteljinga som går føre seg i vassbadet, prosjektert på vegg. Musikken er ein agent, pianisten følgjer bølgiene frå vassbadet, og omformar dei til lydbølger. Lydbølgjene treff kroppane i rommet og påverkar kroppane og skapar stemningar i kroppane. Musikken er roleg og flytande. Pianisten lar dei ulike improvisasjonane flyte over i kvarandre, nett som malinga som flyt i vassbadet. Han stopper ikkje opp, men spelar samanhengande til det han ser av refleksjonen av vassbadet på vegg. Kroppen til pianisten beveger seg roleg fram og tilbake slik som bølgene i vassbadet. Kroppen hans påverkar kroppen min, og kroppen til barna, og omvendt. Læringa er «embodied» den er som ,som Waterhouse skriv det, «embodied» gjennom at den er forankra i kroppsleg handling, der persepsjon, sansing og erfaring utgjer ein del av kognisjonen våra (Waterhouse et al. 2019, s.3). Kroppane vert påverka av mørke, lyset, fargane, musikken, rørslene til pianisten, pusten og blikket mitt med meir. Østern & Engelsrud (2014) løftar fram nett dette når dei skriv at det å vere til stade, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle skjer i og frå kroppen som fenomen (Østern & Engelsrud, 2014, s.67). Eg passer på å ha ein kropp som ikkje vert dominerande, og har difor plassert meg bak barna, eg ynskjer rette merksemda mot dei andre agentane i performancen.

Eg prøver å gi rom til ein prosess som kan likne på det Bakthin dreg fram for å skildre flerstemmighet, nemleg termet polyfoni frå musikkfaget; ein komposisjon som består av fleire stemme, og som ikkje har ei melodistemme som er dominerande og som dei andre stemmene skal underordnast under (Dysthe, 2012, s.60).Når barna roper ut kva dei ser i vassbadet, blir også orda dei roper ut ein agent. Barad peiker på at den tradisjonelle førestillinga ein har av kausalitet, vert sett på prøve gjennom intra-aksjon, ettersom intra-aksjon opnar eit nytt stort rom for «material-discursive forms of agency» (Barad, 2003, s.826) Noko eg opplev skjer i dette kuttet, gjennom at dei ulike agentane blir gitt eit stort rom, som igjen gjer at eg ikkje kan vere sikker på kva kausalitetar som oppstår.

For å gi rom for dette har eg måtte gi rom for risiko. Utfallet av performansen kunne eg ikkje vite på førehand. Eg visste ikkje korleis elevane kom til å reagere på performansen, eller om dei ville sjå fargeforteljingar eller figurar i malinga i vassbadet, eg visste ikkje korleis musikken frå pianisten vart. Eg visste ikkje korleis kroppane ville reagere i rommet. Men Biesta minner oss på kvifor risikoen er viktig. Han minner oss om at utdanninga er eit møte mellom menneske og ikkje eit maskineri, og elevane våre er ikkje objekt som skal formast og disiplinert, men ansvarlege subjekt som er handlekraftige (Bieste, 2014, s.23). Risikoen eg har nytta meg av her, tek utgangspunkt i synet mitt på elevane som ansvarlege handlekraftige subjekt.

Rommet vi er i spelar ei viktig rolle. Dei nøytrale veggane er naudsynne for å kunne projisere vassbadet på veggen. Blendingsgardinene som er lukka gjer at prosjekteringa får fokus. Pianoet som står på skrå, lagar eit naturleg fellesrom, mellom seg sjølv, veggen og overheaden. Rommet spelar i dette kutte ei viktig rolle «som den tredje pedagog» som Reggio Emilia-filosofien minner oss på (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Sidan barnegruppa er ukjent for meg, og det kun er eg som skal ta imot barna, er eg spesielt avhengig av rommet som min medhjelpar. Rinaldi (2009) peikar på dette, og skriv: « Rommets språk er svært sterkt og en betingende faktor. Selv om koden ikke alltid er eksplisitt og gjenkjennelig, oppfatter og tolker vi den fra svært ung alder. Som alle andre språk påvirker derfor også det fysiske rommet tankens dannelse» (Rinaldi, 2009, referert i Waterhouse et al., 2019, s. 4)

7.1.3 Oppsummering analyse kutt 1

For å gi dei ulike agentane rom, er eg avhengig av at eg er villig å tillate risiko. Eg ynskjer ein dialog framfor ein monolog, og her nyttar eg det at eg kan skape rom til andre agentar, for å forsøke å redusere min eigen

verbale dominans. Å gi rom til dei andre agentane, har og slik eg opplev det, hjelpt meg å bevege meg meir i ei retning av dialog.

Gjennom å sjå på dette kuttet ser vi at ei rekkje agentar som ikkje er styrte av menneska spelar inn. Vi ser at ved nytte ein performativ tilnærming, legg ein til rette for at ulike agentar vert gitt spelerom.

7.2.1 Presentasjon av kutt 2

Ho ser intens på vassbadet, på heklenåla , på meg, på veggen, og tilbake på vassbadet. Ei av jentene i elevgruppa har no snudd seg , og vert sittande å studere meg og overheaden, med ryggen til veggen. Eg smiler til henne og lar heklenåla gli ut av vassbadet og retter den mot ho. Ho smiler, eg spør : «vil du prøve?» Ho røyser seg og tek nokre steg mot overheaden, så grip ho eit solid tak rundt heklenåla. Ho venter eit sekund før ho varsamt lar den bade seg i den rolege grønfargen. Heklenåla bærer grønfargen grasiøst over vassbadet, lar han kvile eit sekund på kroken, før ho slepp den i vassbadet. To gutar kjem bort til vassbadet. Dei står og observerer vassbadet og jenta. Ho bøyer seg ned og pustar i vassbadet, ser på grønfargen som varsamt startar å danse, ho ser på veggen, så på vassbadet. Så tek ho heklekroken og rører rundt i vassbadet, ho ser på veggen; Den grøne og den raude fargen dansar raskare enn nokon gong, og blander seg saman. Ein av gutane spør om dei kan få prøve. Han får heklekroken frå jenta. Han lar heklekroken bade i den optimistiske gulfargen før han lar den sveve over vassbadet. Fargen får eit sekund pause på kroken, før han lar den dukke ned i vatnet. Lite maling kjem fram. Medeleven på sidelinja skyt inn : «du må ta meir maling på». Han dyppar kroken på ny i malinga, og så over i vassbadet igjen. Raskt hjelp han fargane med å danse; han rører rundt i vatnet med brå rørsler. Musikken endrar tempo. På veggen dansar fargane raskare enn nokon gong.

7.2.2 Analyse av kutt 2

Når jenta snur seg og vert sittande å sjå på meg, møter eg blikket hennar og smiler fordi eg ynskjer å vise henna at eg synast det er fint at ho snur seg og følger med. Eg strekker handa mi ut i retning henne, for å gi ein invitasjon til å bli med. Eg har ikkje sagt noko språkleg verbalt under hele performancen, og nyttar desse minutta kroppen til å invitere henne til deltaking. Viktigheita av det kroppslege medvitte eg no nyttar meg av for å invitere til deltaking, peiker Østern & Engelsrud (2014) på når dei skriv at det avgjerande for korleis kontakt og kommunikasjon veks fram mellom undervisar og elev, ligg nett i kroppen til læraren (Østern & Engelsrud, 2014, s.67).

Elevgruppa er som nemnt ukjent for meg, og på dette tidspunktet er det berre 10 minutt sidan vi møtte kvarandre for første gang. Relasjonen oss i mellom er heilt fersk, dei er nye for meg, og eg er ny for dei. Kroppen vert difor ein ekstra viktig relasjonsbygger. Nett fordi relasjonen er fersk, vel eg å legge på den eine setninga « Vil du prøve?». Dette fordi eg les av kroppsspråket hennar, at ho verkar usikker på kva eg meiner når eg strekker ut handa for å invitere henne. Her ser vi at lærarens rørsler og lærarens kropp tek inn elevane sine kroppar, slik elevane og tek i mot lærarkroppen (Østern & Engelsrud, 2014, s. 67). Vi «kroppar saman» og vi «verkar på kvarandre som kroppar» som Østern & Engelsrud så fint skildrar det (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Hadde eg kjent elevgruppa betre, hadde eg nok venta lengre for å sjå om eg kunne få henne til å delta utan at eg trengte seie noko verbalt.

I det ho stiller seg ved vassbadet, kopierer ho rørsle mine først. Ho lar malinga vente på heklekroken, ho pustar i vassbadet. Men etter å ha studert veggen, etter sjølv å ha pusta i vassbadet, tek ho heklepinnen og rører den i sjølve vassbadet. Ho ser at fargane blanda seg raskare og at rørsle vert forsterka. Kroppsleg læring kan her ta plass, både i det grovmotoriske gjennom handa sine rørsler i vassbadet, og erfaringa ho

gjer med materiale og materialiteten. Men òg i det somatiske rørslene, som Anttila (2013) peiker på, dei som tek stad djupt inne i oss, i og mellom kroppar og kroppsstemningar, i affektar som tek form av sansingar, anelsar og intensitetar (Anttila, 2013, i Østern & Dahl, 2019, s. 50). At pianisten improviserer musikken etter det som skjer i vassbadet, opplev eg gjer at moglegheitene for somatiske rørsler vert forsterka. Eg venter like spent på barna over kva som skjer når dei startar å dryppe maling i vassbadet. Eg veit ikkje kvar prosessen vil føre oss. Denne prosessen kan gå innunder det som Blume (2015) peiker på som ein eksperimentell prosess. I eksperimentelle prosessar søkjer ein etter noko som ikkje er definert på førehand, men som vert til gjennom handlingar (Blume, 2015, i Waterhouse et al. 2019, s.4). Det er ein prosess full av ulike agentar som verkar inn; malinga, vatnet, pianisten, musikken, heklenåla og barnet, dei kjem med ulike intra-aksjonar eg ikkje kan kontrollere. Desse går i alle retningar og kan minne om det filosofiske konseptet Rhizom, der Deleuze og Guttari (1987) viser til det rhizomatiske rotsystemet - eit heilt nettverk av røter som skyt ut i ulike retningar, med stadig nye rotskudd, og som kryssar kvarandre (Waterhouse et al. 2019., s. 4). Performansen opplev eg som alt anna enn lineær, og den kan difor minne om ein rhizomatisk prosess, der alt skyt ut i ulike retningar, og nye skudd eller retningar veks til etterkvart.

Ettersom barna er fleire, ser eg at dei også lærer og observerer kva dei andre gjer i vassbadet. Når guten kjem og skal prøve dryppe fargar etter sjølv å ha studert jenta, gjentek han ikkje mine handlingar med å blåse, men han gjentek det han nett har sett at jenta har gjort; han rotere heklekroken raskt i vassbadet for at malinga skal blande seg raskare. Når den eine observerer medeleven ta for lite maling på heklekroken, seier han dette til han. Guten dyppar då heklekroken i malinga på ny . Dette kan sjåast som ei estetisk fordobling (Austring & Sørensen, i Waterhouse at el. 2019, s.4) Fordoblinga kjem av at deltakarane komplementarar og supplerer utforskinga til kvarandre, og på den måten deler og utvekslar

innsikter og kunnskapar gjennom at desse vert veksla mellom deltakarane (Waterhouse at el. 2019, s.4). Denne hendinga går òg inn under Molander sitt omgrep, «kunnskaping» det å gjere noko, som igjen fører vidare til ny kunnskap (Jensen, 2020, s.49).

Performansen legg òg til rette for den estetiske dimensjonen som Sæbø (1998) snakkar om. Eg opplev alle tre hovudmomenta for estetisk dimensjon (Sæbø, 1998, s.401) blir presentert i dette kuttet; Estetisk oppleving fordi performansen gjennom hennar leikne form, og med ein pianist som improviserer og spelar live til, i ei spesifikk lysstemning gir rom for ei estetisk oppleving. Den estiske erfaringar/praksisen gjennom at dei sjølve er med på å blande fargar i vassbadet og slik «kunnskapar» om fargeblanding, materialar og materialiteter. Og estetisk kritikk gjennom at dei greier sette ord på kvifor det ikkje vart eit uttrykk i vassbadet første gang guten dyppa heklenåla, fordi det var for lite maling på heklenåla.

7.2.3 Oppsummering analyse kutt 2

I analysen av dette kuttet har vi sett at kroppen spelar ei viktig rolle som agent, både min eigen lærer kropp, men òg at elevane sine kroppar påverkar meg, i det vi verkar inn på kvarande sine kroppar. Vi har og setta at kroppsleg læring tek stad, i det elevane får vere med på å blande fargar i vassbadet. Måten performansen er lagt opptil gjennom fokus på handlinga, i staden for eit fokus kva vi skal oppnå, gjer at vi nyttar oss i retning av ein eksperimentell prosess, der meining og kunnskap vert til undervegs, nett slik som røtene i det filosofiske konseptet Rhizom. Vi ser vidare at performansen legg til rette for dei tre hovudpunkta som utgjer den estetiske dimensjonen.

7.3.1 Presentasjon av kutt 3

Ho trykker penselen med den ivrige raudfargen mot det gjennomvåte arket og fargen glir bort mot den muntre gulfargen. Vidare glir han over arket som ein viljesterk oransje farge. Med store rørsler drar ho den oransje fargen ut over arket, og fortel meg det er ein vulkan. Den oransje

fargen vert tynnare til lengre ho dreg penselen. Ho stopper opp og ser at den oransje malinga no er blitt transparent. Ho dyppar penselen på ny den oppløste raudfargen, så rett i den muntre gulfargen, og får slik ein strekar oransje farge, enn den ho har nytta for å skape vulkanen. Den nye fargen maler ho på toppen av vulkanen, gjennom å trykke penselen hardt mot arket så den legg at store, tjukke, dråpar av oransje maling « lava» forklarar ho meg.

7.3.2 Analyse av kutt 3

Materiale er tydelege viktige agentar i dette kuttet. Eigenskapen akvarellmalinga har, med at den er flytande og at vannmengda bestemmer kva grad av transparent synlegheit som oppstår, er avgjerande. Det robuste arket som er grovt og tungt, toler vannmengdene og hard føring av pensel. Dette er avgjerande faktorar for at ein prosess der fargane blandar seg, skal kunne ta plass. Her er materiale både eit performativ og eit inter-aktivt fenomen (Barad, 2007), noko som både er og gjer (Waterhouse et al, 2019. s. 6). Kutte minner meg og om Deleuze & Guattari (1987) sitt døme på korleis ein lærer å svømme; ein må vere ute i vatnet, kjenne på bølgene, ha vatnet rundt seg (Østern & Dahl, 2019, s. 169) I kutte må eleven kjenne arket, vannforholdet, penselen, og tjukkelsen på akvarellmalinga kroppsleg, for å lære å kontrollere kor transparent uttrykket skal bli, og vidare korleis hardheita på rørsle ein gir penselen skapar ulike uttrykk.

Elevane har dei tre primærfargane gul, raud og blå, noko som gjer skapinga av sekundærfargane, som oransje mogeleg. Det våte arket får fargane til å blande seg då malinga flyt utover. Dette gjer at form og farge får eit forsterka fokus, da det blir vanskelegare å male figurativt på arket. Som materiale har akvarell den eigenskapen at den kan bli transparent, og at malinga lett blander seg organisk, noko vi ser i dette kuttet. Dei "flytande kvalitetane" legg til rette for prosessar. Fargar som prosessar er viktige i Goethes fargelære ; "Goethe understands colours as

a process, something continuously happening, a kind of process of life.” (Nobel, 2020, s.136-137).

Både her og i performancen ynskjer eg å la materiale vere meddeltakarar, og erstatte delar av mi eiga verbale stemme. Gjennom å ynskje dette beveger eg meg i ei retning av estetiske læringsprosessar som ynsker å sjå på prosessen gjennom ein nymaterialistisk ontologi, det vil seie at eg ynskjer å sjå på estetiske læringsprosessar på ein måte som verdsette omgjevningane, og som ikkje redusera dei til ressursar for menneskeleg skapelse og erkjennelsar (Johansen et al. 2023, s.4).

7.3.3 Oppsummering analyse kutt 3

Materiale spelar ei særst viktig rolle i dette kuttet, da fargeblanding er noko ein ynskjer å legge til rette for. Det blaute arket og dei våte akvarellfargane, har kvalitetar som gjer at dei enkelt blandar seg. Materiale er både performativ og inter-aktivt. Prosessen som tek stad i kuttet gir rom for kunnskaping, og kan gå inn under omgrepet eksperimentelle prosess. Deleuze & Guattari sitt syn på læring, skildra gjennom døme med korleis ein lærer å svømme kan minne om læringsprosessen i kuttet. Vi ser og at metoden som det vert lagt til rette for her, tek utgangspunkt i Goethe sin forståelse av fargar som ein prosess. Vidare ser vi at eit slik fokus går i retning av ein nymaterialistisk ontologi.

8. Diskusjon

I den følgjande diskusjonen trekk eg inn forskingsspørsmåla og analysespørsmåla som eg innleia oppgåva med. Vidare ser eg på spørsmåla i samanhengen med teorien og funna i analysa mi. Eg vil og sjå på dei i ein større samfunnsrelevant kontekst .

8.1 Forsking og analyse spørsmål

I innleiinga stilte eg følgjande forskning og analyse spørsmål:

Forskingsspørsmål: Korleis kan materialitet i ein performance fungere performativt for barn i arbeid med fargefortellingar og fargelære?

Analyses spørsmål: Kva kvalitetar er viktige i ein slik performance?

Korleis verkar dette performativt i ein slik praksis?

Gjennom Barad sin agentiske realisme og diffraktiv analyse som metode der eg har sett på agentiske kutt frå performansen og undervisningsopplegget eg har gjennomført, har eg blitt merksam på fleire hendingar som kan hjelpe meg med å finne svar på dette. Ynskje mitt om å redusere min eigen verbale dominans i fargeforteljinga, førte til at eg måtte legge vekk det verbale som styrande.

Gjennom den sensoriske etnografien og det å nyttegjere meg av multisensorisk deltaking som metode under sjølve gjennomføringa av opplegget, har eg fått moglegheit til å gå inn i forkinga med fokus på heile sanseapparatet. Den sensoriske etnografien anerkjenner viktigheita av mennesket si sanseleg verd, og har i denne oppgåva hjelpe meg med å rette fokuset nett mot det sanselege.

Performance som inngang i undervisningsopplegget, vart valt fordi eg hadde eigen erfaringar med møte med denne sjangeren som inviterande og inkluderande. Men eg valte han òg fordi eg såg at sjangeren hadde eigenskapar som kunne hjelpe meg med å redusere eigen verbal dominans, til fordel for andre kunstnariske verkemiddel og uttrykk. Nett det at performansen ikkje gjer krav på «å være det ene eller det andre» (Brekke, 2020, I) har eg opplevd som ein viktig eigenskap som sjangeren har. Dette har hjelpe meg med å vere open, og eksperimentell i møte med omgivingane rundt. Det gjorde at det vart enklare å legge til rette for andre agentar enn mi eiga stemme.

For å la agentar som vatn og maling få eit agentskap som i mest mogeleg grad, kunne erstatte mi eiga verbale stemme, var det avgjerande at desse materiala fekk ein arena, eit spelerom, og at dei vart gitt tid til disposisjon for å kunne bidra med materialiteten sin . For å gi rom for dette måtte eg trekke meg sjølv tilbake. Eg måtte stole på at materiale var like viktige agentar som meg. Eg måtte ta risikoen som Biesta (2014) peiker på er naudsynt for at læring kan ta plass. Ikkje berre måtte eg sjå på elevane som ansvarlege subjekt som er handlekraftige (Biesta, 2014, s. 23) men eg måtte også sjå på alle dei andre agentane rundt meg som handlekraftige. Eg måtte sjå på dei som læremeisterar på lik linje med menneske.

Barad sin agentiske realisme har vore ein teori som har hjelp meg med å sjå agentane som lærermeistrarar. Agentane har blitt tydelege gjennom fokuset den diffraktive analysa gir dei agentiske kutta. Å sjå på agentane, deira agentskap og korleis dei verkar saman har eg opplevd som eit utvida forståing av kunnskaping, og oppfatninga av dei ibuande mogelegheitene mellom material og mennesker. Gjennom å sjå på kutta i analysen, opplever eg at materialiteten i ein performance kan fungere performativt for barn i arbeidet med fargeforteljingar og fargelære på fleire måtar. Materialiteten til malinga i vassbadet kan ein mellom anna sjå på som inviterande, dialogsøkjande og open. Dette gjennom at den ikkje er førehåndsbestemt, malinga si form veks fram i møte mellom pusten, vatnet, barnet. Materialiteten vert til i møte med dei andre agentane. Dette får dei sjølve moglegheiter til å oppleve gjennom at dei til dømes erfarer at ved å blåse på, og å røre rundt i malinga, endrar ho seg. Materialiteten til malinga fungerer slik performativt gjennom at agentane (vatne, malinga, heklekrok) invitera til og skapar handling, gjennom å vere performative (Østern & Dahl, 2019, s. 33). Materialiteten som oppstår i relasjon til agentane rundt , gjer at abstrakte formasjonar veks fram i vassbadet, formasjonar som kan minne om «eit tre» «eit spøkelse» og desse kan vidare gi grunnlag til fargefortellingar. Materialiteten som

veks fram i vassbadet lar fargane blande seg, og hjelp dei å finne vegen mot kvarandre. Slik oppstår fargeblanding, og gjennom overheaden som hjelpande agent vert prosessen i fargeblandinga ikkje berre ei hending i vassbadet, men òg på veggen i form av ein stor prosjektering.

Materialiteten gjer at vi får eit innblikk i korleis fargar kan blande seg, og kva primærfargar som må til for å skape dei ulike sekunderfargane.

Materialiteten lar oss slik lære om fargane, den gir rom for at fargelære kan ta plass. Dette skjedde òg under malesekvensen med akvarellmaling i klasserommet. Kvalitetane til materialet gjennom å ha ein materialitet som er flytande og at den har endringspotensial gjennom å kunne blande seg til å bli ein ny farge vert viktig.

I analysen ser vi òg at rommet sine kvalitetar som mørkt med lyse veggjar, er naudsynt for å skape eit fokus mot fargeblandingsprosessen som vert prosjektert på veggen. Kvalitetane til pianisten, til å kunne vere tolmodig, open, roleg og kreativ er naudsynt for flyten i improvisasjonen. Mine eigne kvalitetar gjennom å være ein lærar/ kunstnar som er medviten kroppspråk, og som kjenner performancesjangeren frå tidlegere erfaringar, er ein viktig kvalitet som gjer at eg enklare tillèt risiko, og det å vere i ein eksperimentell prosess, for eg har erfart tidlegare at det kan gi noko viktig tilbake. Kvaliteten heklenåla har, med ein kroken som gir oss eit viktig sekund ekstra, i reisa frå maleglaset og vassbadet, gjer at vatnet i vassbadet ikkje så fort vert «metta» av malinga; vi rekk å observere korleis malinga påverkar vatnet, før vi dyppar den på ny. Alle desse kvalitetane verkar performativt gjennom at dei legg til rette for, og hjelp agentane med å invitere til og skapar handling.

8. 2 Steinerpedagogikken og Goethes fargelære

Det ein legg til rette for skal hende i maleundervsinga i steinerpedagogikken, med Goethes fargelære som utgangspunkt og fargeforteljingar som metode, opplev eg har likskapar til noko av det Barad ynskjer å nærme seg gjennom sin agentiske realisme. I

steinerpedagogikken nyttar vi oss av eit språk der vi gir menneskelege eigenskapar og kjensler, til livlause gjenstandar (Lim, 2004, s. 117). Vi gir agentskap til materiale, til dømes malinga. Ved å oppfordre til å gi menneskelege eigenskapar og kjensler til livlause gjenstandar, opplev eg Goethe ville vi skulle anerkjenne dei som viktige agentar. Gjennom fargeforteljingar der vi bygger forteljingar baserte på materialiteten og kvalitetane til ein spesifikk farge opplev eg Goethe ynskter vi skulle anerkjenne den viktige rolla fargane har som agentar. Dette kan minne om måten Barad ynskjer vi skal anerkjenne agentane, gjennom den agentiske realismen. Steinerpedagogikken slik eg har forstått han gjennom mi formell utdanning i steinerpedagogikk, og gjennom å ha praktisert han i 6 år, er at han i høgste grad deler eit ontologisk verdssyn, og er ein del av ein nymaterialistisk ontologi. Når Goethe forstår fargar som ein prosess, som noko som " continuously happening, a kind of process of life." (Nobel, 2020, s.136-137), er det lett å dra ein parallell mot Barad si agentiske realisme. Læring som ynskjer å gå retning av ein nymaterialistisk ontologi, vil difor slik eg ser det, kunne hatt noko å lære av å sjå på steinerpedagogikken og Goethes fargelære .

8.3 Ontologiske perspektiv i skulane

For å oppnå at det ontologiske perspektivet kjem ut i skulane, må lærarutdanningane legge til rette for dette. Det betyr at all lærarutdanning må anerkjenne viktigheita av alle agentane som verkar inn under eit menneskemøte, i ein formidlingssituasjon. Agentar som kropp, materiale, rom må anerkjennast og bli løfta opp som viktige læreremeistarar. Å nytte multisensorisk deltaking som metode i lærarutdanninga, og arbeid med den sanslege etnografien kan kanskje hjelpe oss her saman med Barad sin agentiske realisme. Den multisensorisk deltakinga og sensoriske etnografi kan sitte på eigenskapar som fungere som hjelpemiddel i arbeidet med å bli meir merksame på all den nonverbale kunnskapen vi får og som vi gir, gjennom mangfaldet av agentar.

Mi oppleving ved lærarutdanninga i PPU ved NTNU var at det kun var oss som hadde drama- og kunstfagdidaktikk som vart presentert for mangfaldet av agentar. Den generelle delen av pedagogikkutdanninga holdt seg i stor grad til representativismen, og som Barad sjølv seier det "The power of the words to represent preexisting things." (Barad, 2003, s.802).

Ynskje mitt om å redusere eigen verbal dominans i undervisinga, kan minne om Barad sin kamp om å fronte agentisk realisme der ho nett kjempar mot representativismen og makta som vert gitt orda. Eit viktig verktøy har for meg i denne kampen, vore kjennskapen og erfaringa av viktigheitene til alle dei andre agentane, som eg har fått gjennom kunst- og dramafaget, og gjennom utdanninga som steinerpedagog.

Men det finnast eit grunnlag for håp. Framveksten av fokuset på å forske på performativ undervisingspaksisar og forskning som beveger seg i ei ornologisk retning som vi har sett dei siste åra, representert i denne oppgåva blant anna i Bjørkøy (2022), Jamouci (2019), Waterhouse et al. (2019) og Østern & Dahl (2019) plantar ein optimisme om at vi beveger oss i riktig retning.

8.4 Rom for rettigheter og eit performativ verdsbilete

Ei performativ tilnærming til læring vil slik eg ser det, kunne auke merksemda til lærarar mot det ontologiske skifte, og slik kunne gi lærarar større moglegheiter for å kunne legge til rette for inkludering, og læring gjennom å anerkjenne agentskapet til alt rundt ein. Gjennom å gjere dette kan ein bevege seg vekk frå tendensen om at læring og formidling skal vere dominert av det verbale. Gjennom å inkludere kunstnarlege prosessar, altså ei kunstbasert performativ læring, vil dette vidare kunne vere med på å legge eit enno breiare grunnlag for at ein kan realisere retten som barna har til tilpassa, variert og inkluderande opplæring.

Den performative tilnærminga til verda, vil slik eg opplev det, kunne lære barna eit verdsyn som er både inkluderande og mangfaldig, og som viser

at mangfald og dialog er viktig. Denne masteren har dei siste seks månadane blitt skrive parallelt med utviklinga medan at ei av dei største humanitære katastrofane i nyare tid har tatt plass; den folkerettsstridige krigføringa i Gaza. I arbeide med å forstå den performative tilnærminga dei siste månadane, har tanken difor slått meg, at det nett no, i lys av eit uroleg verdsbilete kanskje er viktigare enn nokon gong, å gi rom for den performative tankegangen og det ontologiske skifte . For som Gunnarsson & Boden skriv : Genom att skapa omsorgsfulla relationer och möten med en mångfald av mänskliga och icke-mänskliga deltagare ökar möjligheten till förändring (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 39).

9. Avslutning

Arbeidet med denne masteren, har føre meg fram mot ei breier forståing av kompleksiteten og variasjonen av agentane vi er omringde av, og korleis desse fungerer saman. Med hjelp av Barad sin teori om den agentiske realismen , og den diffraktive analysa som reidskap, har eg ooppdaga mangfaldet av agentar som finnast og vert til i undervsingsituasjoanne som vi har sett i undervsingsgoplegget regnbogeland, og performansen som utgjorde første del av dette opplegget.

Gjennom bruk av Pink sin sensoriske etnografi, har sanse-opplevingane fått stått i fokus i møte med forskingsmateriale. Og gjennom den multisensoriske deltaking som metode, har eg fått kopla på og heldt eit ekstra fokus mot det nonverbale. Dette har vore til god hjelp for å oppdage mangfaldet av agentar utanom dei verbale. Dette har og vore viktig som inngang, då nett ei redusering av det verbale språket har vore eit ynskje i seg sjølv.

Performance som inngang til undervisinga i fargelære har eg opplevd, som ein velfungerande inngang til å erstatte ein verbal presentasjon av

fargeforteljingar, då sjangeren har tillat at eg har kunne trekt mi verbale stemme til bake, til fordel for å la andre agentar kome til uttrykk gjennom materiale og materialitet, til dømes; lys, kropp, maling og musikk for å nemne nokon, få ta større plass. Materialitet og materiale har fungert performativt i møte med barna, gjennom agentane som inviterer og skapar handling. For å legge grunnlag for dette har viljen til risiko vore viktig.

Denne oppgåva utgjør eit bidrag i den post-kvalitative og kunstbaste performative forskinga. Den legg fram mogelegheitene for performativt læring, med Steinerpedagogikken og Goethes fargelære som inspirasjon, og Performance som sjanger. Med dette utgangspunktet viser forskinga i denne oppgåva korleis det verbale i undervisninga kan reduserast, gjennom at vi anerkjenner agentar rundt oss, og lar dei fungere som læremeistrar saman med oss. Med utgangspunkt i dette , går funna i denne oppgåva i retning av ein nymaterialistisk ontologi. Avslutningsvis foreslår oppgåva at ei reduksjon av det verbale, til fordel for eit auka fokus mot dei andre agentane i undervisninga, har potensiale til å skape eit større rom for inkludering, og mogelegheiter for tilpassa undervisning i skulen.

Kjelder

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*: Vol. 1st ed. University of Texas Press.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831.

<https://doi.org/10.1086/345321>

Bodén, L. & Gunnarsson, K. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm university press.

<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/48804>

DOI: 10.16993/bbh

Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 7, s. 165–182). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch7>

Brekke, A-H. (2020, 18. september). Performance. *I Store norske leksikon*. <https://snl.no/performance>

Bøhn, S. & J.E. Ebbestad, Hansen. (2023, 2. jan). Steinerskoler : Steinerpedagogisk praksis. *I Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/steinerskoler>

C.P. Crazeiro, A. Douglas, H. Elias & C. Madeira (2022). About Performance: A Conversation with Richard Schechner. *Arts11*: 14.

<https://doi.org/10.3390/>

Dysthe, O., Bernhard, N., & Esbjørn, L. (2012) *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2023, 16.januar) Kvalitativ metode. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kvalitativ_metode

Ingold, T. (2007). Materials Against Materiality. *Archaeological Dialogues*, 14(1), s. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1017/S1380203807002127>

Jensen, M. (2020). *Estetiske læringsprosesser: i skole, kulturskole og barnehage* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Johannesen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, & Frers, H. «Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Estetiske læringsprosesser i pedagogisk praksis*, Vol. 7(1), 2023, pp. 1–9.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.5642>

Johansson, L. (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2–3): 110–115.

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1385/1229>

Jünemann, M. & Weitmann, F. (2019) *Kunstundervisningen i Steinerskolen. Maling og tegning*. Antropos.

Jamouchi, s. (2019) *Exploring Art and Craft in Teacher Education Whilst Going Toward a Performative Approach Some Reflections on Re-turning and Engaging Diffractively with Felting Wool*.

<https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i1.612>

Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.

National gallery of art, (U.å.) *How Mark Rothko made paintings on paper*. Henta 6. April. 2024 fra <https://www.nga.gov/stories/how-rothko-made-paintings-on-paper.html>

NCRM (2015, 27. mars) What is Sensory Ethnography by Sarah Pink [Videoklipp]. Henta frå:

<https://www.youtube.com/watch?v=ON7hfORQUio>

Nordbø, B. (2022, 9. November) Kvalitativ. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/kvalitativ>

Nobel, A. (2020) 4. Opplag. *Educating through Art, Exploring the roots of Steiner-Waldorf education and the role of art*. Floris books.

Lim, B.Y. (2004). The magic of the brush and the power of color: Integrating Theory into practice of painting in early childhood setting. *Early childhood Education Journal*, 2004, Vol 32 (2). s.113 – 119.

DOI: 10.1007/s10643-004-1077-5

Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2.Utg.) SAGE.

Sæbø, A.B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehoug.

Samuelsen, A.M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*.

Universitetsforlaget.

Stabel, Anne-Mette. (2016) *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1919 – 2016*. Pax Forlag.

Steinerskoleforbundet (2020) *læreplan grunnskolen*.

<https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2021/10/Steinerskolens-laereplan-grunnskolen-web-2.pdf>

Steinnes, Jenny. (2014). Rudolf Steiner: pedagogikk som kunstnerisk aktivitet. I *pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia`s environment as a Third Teacher. *Theory into practice*, 46 (1), 40-47.
<https://doi.org/10.1080/00405840709336547>

Tisch School of the arts (2024, 22. April) *Richard Schechner: performance studies*. <https://tisch.nyu.edu/about/directory/performance-studies/3508301>

University of Virginia (2024, 25. Mars) Ethnographic research.
<https://research.virginia.edu/irb-sbs/ethnographic-research>

Universitetet i sørøst-norge (u.å) *Estetiske læringsprosesser*.
<https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/estetiske-laereprosesser/>

Weisser, Hanne (1996) *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Ad Notam Gyldendal forlag.

Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L., & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *FormAkademisk*, 12(1). s.1-21
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>

Østern, T. P. & Letnes, M. A. (2017). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Special Issue: «Å forske med kunsten», Vol. 1, 2017, s. 1-6. DOI: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1082/2167>

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Østern, T. P. & Engelsrud, E. (2014). Læreren-som-kropp: kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s.67-85). Fagbokforlaget.

Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2019). Leder/Editorial. Kroppslig læring. På spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning, (1), 1–5. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.1>

Østern, T. P., & Dahl, T. (2019). Performativ forskning. In T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander (Eds.), *Dybde//Læring -en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (pp. 29-37). Universitetsforlaget.

Figurer

Figur 1 : Prosjektering på vegg.....	s. 52
Figur 2 : Elev drypp fargar på overhead.....	s. 53
Figur 3 : Fargeblanding i vassbad på overhead	s. 54
Figur 4 : Gutt maler drage.....	s. 55
Figur 5 : Elevarbeid, Blomstereng.....	s.56
Figur 6 : Elevarbeid, Vulkan.....	s. 56
Figur 7 : Elevarbeid, Dansande fargar.....	s.57
Figur 8 : Elevarbeid, Tred på stand med himmel.....	s. 57
Figur 9 : Bilete Troll i eske.....	s. 59
Figur 10: Bilete Eiffeltårn.....	s. 59
Figur 11 :Bilete Voldemort sitt slott.....	s. 59

