

Vi hadde litt ulik forståelse av tid – Forhandling og samarbeid om utviklingen av en kunsthendelse i dans for elever i skolen

Gunhild Brønne Bjørnstad og Kristine Høeg Karlsen

ABSTRACT

SAMMENDRAG

This study concentrates on an art project in a teacher training program where dance art students and student teachers together develop an art event that is implemented in the school as part of the student teacher's practice, through The Cultural Schoolbag (TCS).

In the design of the art event, the dance art students contributed a segment from another dance production, which served as artistic input in the event. The student teachers contributed with specialised knowledge about the pupils, the curriculum, teaching planning and classroom management. The goal of the art event itself was to create an aesthetic and interactive experience for the pupils.

Within the theoretical framework of «the third space», we explore what the students negotiate about in the development of the art event, and how these negotiations are expressed through three qualitative paint-interviews.

We describe our empirical material and use art-based methods to analyze this. Through the analyses, we find that the students negotiate feelings, use of time and roles in relation to the artistic expression and the pupil, in the development of the art event. We discuss these negotiations against the significance of «the third space» and the development of competence through «mutual transformation». What the students negotiate about is visualized to identify the negotiation spaces within each individual student, within the subject areas and between the students' subject areas. We conclude with some reflections on art-based research methods and the need to practice applying them, as well as the potential for nuanced knowledge production as a creative process.

Denne studien konsentrerer seg om et kunstprosjekt i en lærerutdanning hvor dansekunststudenter og lærerstudenter sammen utvikler en kunsthendelse som blir implementert i skolen som del av lærerstudentenes praksis, gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS).

I utformingen av kunsthendelsen bidro dansekunststudentene med et segment fra en annen danseproduksjon, som tjente som kunstnerisk *input* i hendelsen. Lærerstudentene bidro med spesialisert kunnskap om elevene, læreplanen, undervisningsplanlegging og klasseledelse. Målet med selve kunsthendelsen var å skape en estetisk og interaktiv opplevelse for elevene.

Innenfor det teoretiske rammeverket rundt «det tredje rom» utforsker vi hva studentene forhandler om i utviklingen av kunsthendelsen, og hvordan disse forhandlingene kommer til uttrykk gjennom tre kvalitative maleintervju.

Vi beskriver vårt empiriske materiale og anvender kunst-baserte metoder for å analysere dette. Gjennom analysene finner vi at studentene forhandler om følelser, tidsbruk og roller i forhold til kunstuttrykket og eleven, i utviklingen av kunsthendelsen. Disse forhandlingene diskuterer vi opp mot betydningen av «det tredje rommet» og utviklingen av kompetanse gjennom «gjensidig transformasjon». Hva studentene forhandler om visualiseres deretter for å synliggjøre forhandlingsrommene i hver enkelt student, innad i fagfeltene og mellom studentenes fagfelt. Vi avslutter med noen refleksjoner rundt kunst-baserte forskningsmetoder og behovet for å trene på å anvende disse, samt potensialet for nyansert kunnskaping som en kreativ prosess.

Vi hadde litt ulik forståelse av tid – Forhandling og samarbeid om utviklingen av en kunsthendelse i dans for elever i skolen

Gunhild Brønne Bjørnstad og Kristine Høeg Karlsen

Bakgrunn

Det er et stort potensial for læring når kunstnere besøker skolen gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS). Med en spennvidde som omfatter film, litteratur, musikk og kulturarv, scenekunst og visuell kunst, har DKS siden 2001 gitt skoleelever i Norge opplevelser av profesjonell kunst og kultur (Breivik og Christophersen 2012, 4). For å sikre at elevene får oppleve kulturtilbud av høy kvalitet, får læreren en sentral rolle som bindeledd mellom kunstopplevelsene og den øvrige undervisningen. Det krever et godt samarbeid mellom kultur- og utdanningssektoren (Kulturdepartementet 2020–2021, 135), men flere studier har dokumentert spenninger mellom de to sektorene (Breivik 2013, Digranes 2015).

Selv om lærere synes å ha en positiv holdning til DKS-programmet (Christophersen 2013), peker forskningslitteraturen på manglende engasjement for DKS (Hauge et al. 2023, 46). Studier har identifisert en usikkerhet om lærernes rolle i DKS (Holdhus og Espeland 2018) og at de mangler muligheter for innflytelse og medbestemmelse på aktivitetene DKS tilbyr (Breivik og Christophersen 2012, Hauge et al. 2023). Kunstnerne på sin side oppfatter DKS som en legitim arbeidsplass og verdsetter muligheten til å samarbeide med skoler (Kleppe et al. 2009, Berge 2010, Karlsen og Karlsen 2022), men de er tilbakeholdne med å tilpasse sitt DKS-arbeid mot skolens læreplaner (Karlsen og Karlsen 2022).

Med unntak av noen lærerutdanningsinstitusjoner, som for eksempel Høgskolen i Østfold (HiØ) og Universitetet i Agder (UIA), forberedes fremtidige lærere i liten grad på partnerskap som DKS (Glanville

2022). Det kan føre til store variasjoner og ulik kvalitet på implementeringen av DKS-ordningen. Studien som er bakgrunnen for denne artikkelen springer ut fra pARTiCiPED-prosjektet (HiØF 2019), som med utgangspunkt i tre ulike DKS-laboratorier søker å bidra med ny kunnskap om hvordan samarbeidet mellom lærere og kunstnere kan styrkes og stimulere til gjensidig læring og respekt. Laboratoriene inkluderer viktige aktører fra utdanningsfeltet og kunst- og kulturfeltet, det vil si lærerstudenter, kunststudenter og lærere, lærerutdannere, representanter fra skoleledelsen og prodekaner og dekaner fra universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren).

Vi var ansvarlige for ett av laboratoriene der vi prøvde ut en nyskapende samarbeidsmodell hvor lærerstudenter og dansekunststudenter sammen skulle utvikle en DKS-produksjon. Denne produksjonen skulle turnere i skolen som en integrert del av lærerstudentenes praksis. Siden produksjonen var et resultat av studenters innsats og ikke var utviklet av profesjonelle kunstnere, valgte vi å omtale den som «kunsthendelse» med fokus på dansekunst. Gjennom en kursrekke på tre dager spredt utover studieåret, ble studentene på tvers av fagfeltene utfordret til å samarbeide og dra nytte av hverandres styrker for å sammen utvikle og implementere en slik kunsthendelse for elevene i skolen.

Første kursdag møttes studentene ved lærerutdanningsinstitusjonen, hvor de ble introdusert for hverandre og oppgaven, delt i grupper og startet på den kreative prosessen. Den andre kursdagen ble lærerstudentene invitert til dansestudentenes institusjon, hvor de fikk oppleve utdrag fra

dansekunstproduksjoner. Disse produksjonene ble brukt som et kunstnerisk *input* og utgangspunkt for arbeidet med å sammen utvikle denne hendelsen. Det siste møtepunktet før selve kunsthendelsen med elevene i skolen, ble en digital kursdag hvor gruppene finpusset kunsthendelsen sin og samkjørte ideer for implementeringen av kunsthendelsen som skulle skje i lærerstudentenes praksisperiode. Kurset ble avsluttet med en felles refleksjonsdag for dansekunststudentene og lærerstudentene.

Et grunnleggende prinsipp for godt samarbeid mellom sektorer hviler på gjensidig tillit og avhengighet mellom deltagerne. Dette er noe som kan skapes i det Ken Zeichner omtaler som *et tredje rom* – et hybrid rom hvor teori og praksis smelter sammen gjennom dialog mellom to eller flere fagfelt. Ordet 'rom' i denne sammenhengen vil si en mental tilstand som åpner for at deltakerne sammen kan skape ny og dypere kunnskap, og derigjennom transformere egen forståelse (Zeichner 2010, 92). Samtidig argumenterer Monica Taylor, Emily J. Klein og Linda Abrams (2014) for at det tredje rom tilbyr et potensial til å endre konvensjonelle hierarkier og redefinere roller og ansvar (4). Samspillet som oppstår i slike rom, visker ut forutinntatte antagelser om hvem deltagerne er og hva de kan og tillater dem å være aktivt engasjert i transformasjonen av deres egen verdensoppfatning. For å oppnå en slik transformasjon, må deltagerne gå i dialog med hverandre og krysse over i hverandres fagfelt. Slike dialoger involverer en dialektisk prosess som krever en egen form for tilstedeværelse der deltagerne har en tilknytning til hverandre. Tilknytningen betyr ikke like bidrag fra alle, men heller at ulikhetene må knyttes sammen på meningsfulle måter. Dersom deltagerne skal kunne etablere et gjensidig samarbeid og åpne for forhandlinger, må de være henvendt prosessen og hverandre. Devonas Hoffmann (2024) omtaler dette som *attunement*¹ eller inntoning, der deltagerne toner seg inn mot hverandre med den hensikt å skape noe nytt. Gjennom en slik inntoning vil deltagerne kunne

se de *affordances* (Devonas Hoffmann, 2024), eller muligheter for handling, som oppstår i møtet med den andres kompetanseområde.

Ved å overskride skiller mellom teori og praksis og forhandle frem felles forståelser, vil deltagerne kunne transformere egen og felles forståelse, noe som gjerne omtales som *transformativ gjensidighet* (Eyal & Yarm 2018, 680). I vår studie anvender vi begrepene ovenfor når vi utforsker problemstillingen «Hva forhandler lærerstudenter og dansestudenter om i utviklingen av en kunsthendelse for elever i skolen, og hvordan kommer forhandlingen til uttrykk gjennom visuelle fortellinger og estetiske ytringer?»

Kvalitative malesamtaler som kunst-basert forskningsmetode

Vårt arbeid med denne studien er forankret i Patricia Leavy's (2018) kunstbaserte forskningsparadigme, som åpner for at kunstneriske uttrykk artikulere erfaringer på andre måter enn ved rene kvalitative forskningsmetoder. Gjennom kunstneriske uttrykk kan mer komplekse refleksjoner synliggjøres, og ubevisste erfaringer kan komme til overflaten.

I denne studien benyttet vi oss av tre kvalitative «malesamtaler» med studentene, inspirert av Fønnebøs (2019) «tegnensamtale», og Kvale og Brinchmann (2015) «kvalitative forskningsintervju». Malesamtalene ble gjennomført i grupper bestående av fire studenter fra både utdannings- og kunstfeltet etter siste refleksjonsdag etter praksis. Studentene delte sine refleksjoner muntlig og visuelt ved å, etter tur, male på ark med fingermaling mens de andre studentene etterlynet det som ble malt. Fønnebø hevder at den som forteller gjennom tegning, får et forsterket ønske om å formidle når de ser eget uttrykk blir gjenspeilet gjennom den andres respons (Fønnebø 2019, 183). Vi omtaler disse intervjuene videre som «malesamtaler».

Når vi valgte å benytte oss av malesamtaler i gjennomføringen av det kvalitative forskningsintervjuet, var hensikten å tilby studentene en visuell

uttrykksform der de sammen malte og snakket om sine erfaringer og opplevelser. Dansekunststudentene og lærerstudentene hadde ulike forutsetninger for å diskutere dansekunst, kunsthendelser og didaktikk. Når vi introduserte en ny modalitet – fingermaling – som ingen hadde eksklusivt eierskap til, var vår intensjon å oppnå en form for likestilling mellom studentgruppene, slik at de kollektivt kunne utvikle forståelse for prosessen de hadde deltatt i, gjennom kurset. Den visuelle fremstillingen med fingermaling ble brukt for å generere forskningsdata som, ifølge Leavy (2020, 242) kan formidle aspekter som ikke nødvendigvis fremkommer gjennom rent verbale kvalitative forskningsintervjuer. Mari-Ann Letnes (2017) påpeker hvordan det å jobbe visuelt henter frem ny tenkning og refleksjon i en dialektisk prosess og at det visuelle uttrykket kan virke som en katalysator for kunnskapsproduksjonen (121). Vi ønsket å oppnå en slik dynamikk mellom den verbale og den visuelle refleksjonen i studentenes malesamtaler.

I malesamtalene satt studentene rundt et stort ark med ulike fingermalingsfarger i midten (se figur 1). Vi forskere innledet arbeidet med en tydelig instruks for hvordan malesamtalen skulle foregå og satte deretter studentene i gang ved å be én om gangen om å male og reflektere over sin prosess mens de andre kopierte maleuttrykket på papiret. Dersom studentens refleksjon stoppet opp, eller vi ønsket at vedkommende skulle utdype sine refleksjoner, stilte vi oppfølgende eller klargjørende spørsmål. Vi sørget for å føre samtalen videre når en student var ferdig med sin refleksjon. Neste student fortsatte da med sin refleksjon og visuelle fremstilling ved å enten begynne på et nytt maleuttrykk eller å bygge videre på det forrige.

Studien er rapportert til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) og utført i tråd med gjeldende personvernregler (Personopplysningsloven 2015, Personvern 2018). I samsvar med Den nasjonale

Figur 1. Fra malesamtalen mellom lærerstudenter og dansekunststudenter. Foto: Kristine Høeg Karlsen.



forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2019) har vi kontinuerlig arbeidet for å behandle involverte med respekt og fulgt de etiske retningslinjene for informasjonssikkerhet for forskere.

En performativ tilnærming til analyse av data

For å bearbeide datamaterialet har vi forskere også benyttet oss av malesamtaler inspirert av tegnesamtalemetodikken (Fønnebo 2019). I forkant av vår egen malesamtale hadde vi gjennomgått videooptakene av studentenes malesamtaler hver for oss, samt hatt en diskusjon om temaer vi fant særlig interessante. Malesamtalen vår startet med at vi rullet ut gråpapir på gulvet og brukte de samme fingermalingsfargene som studentene mens vi snakket. Vi begynte med å reflektere over hvordan studentene hadde uttrykt seg gjennom malingen for å visualisere forhandlingene som oppstod i det tredje rom (Zeichner 2010). Studentene benyttet ulike teknikker og bevegelser for å understreke sentrale aspekter ved prosjektet de hadde deltatt i. For eksempel ble vanskelige perioder eller utfordringer uttrykt gjennom fargeklatter og påføring av flere lag oppå hverandre. Tidsforløp, forflytning og inspirasjon ble visualisert gjennom prikker som myknet opp uttrykket, mens kontroll, eller det å gjøre ting riktig, ble symbolisert gjennom innramminger. Mulighetsrom og potensialer framkom ofte ved at studentene børstet malingen utover og skapte vifter eller forlengelser.

I vår egen malesamtale ble det tydelig at vi benyttet fargene som symbolske uttrykk. For eksempel brukte vi grønt som markør for kunst og kreativitet, hvitt for å uttrykke usynlighet eller usikkerhet og rødt i sammenheng med rigiditet og rammer. Svart ble benyttet for å formidle en følelse av håpløshet, blå indikerte muligheter, mens gul viste et uforløst potensial. Vi integrerte også studentenes figurative språk med hjerter, stjerner og tekst. Det mest interessante ved vår egen malesamtale var hvordan

vi aktivt brukte vårt eget malekunstverk ved å peke og gestikulere over det visuelle uttrykket mens vi analyserte de ulike aspektene og returnerte til tidligere maleuttrykk for å videreutvikle disse når vi ønsket å utvide et perspektiv.

Gjennom vår malesamtale har vi uthevet tre overordnede temaer i materialet som vi opplever favner viktige forhandlinger mellom studentene. Vi ser at studentene forhandler om følelser knyttet til både prosessen og kunsthendelsen, forståelse og bruk av tid i arbeidet og at de forhandler om egne roller i forholdet mellom kunsten og elevene. Disse tre temaene utelukker ikke hverandre, men er tett sammenvevde og påvirker hverandre, noe vi har valgt å visualisere gjennom tre enkle figurer i den følgende analysen.

Presentasjon av det empiriske materialet

I det følgende presenterer vi de tre malesamtalene gjennomført av de tre ulike studentgruppene sammensatt på tvers av fagfelt. I gjennomgangen identifiserer vi gjennomgående temaer artikulert gjennom både verbale uttrykk og visuelle fremstillinger.

Malesamtale 1

I denne gruppen uttrykte flere av studentene seg gjennom grafer og symboler som indikerte hvor intense følelsene deres var i ulike faser av prosessen (se figur 2). Én malte en tykk horisontal strek som uttrykte hvordan han² fungerte som støtte for de andre, eller som vedkommende selv sa «en konstant i gruppen». Studenten hadde noe innsikt i begge fagfelt og kunne dermed forklare, vise og fungere som en motivator der det trengtes. Dette visualiserte han gjennom en forhøyning i streken, som indikerte økt intensitet i motivasjonsarbeidet. Studenten forklarte også hvordan denne rollen ble visket ut etter hvert som gruppen selv fant inspirasjon og ble trygge på hverandre, og han viste dette gjennom å la den tykke streken viskes ut mot slutten



Figur 2. Gruppe 1s malesamtale

av uttrykket sitt (den blå grafen til venstre på figur 2). Den bølgede grønne linjen på høyre side av figur 2 starter med en rett vertikal strek som indikerer hvordan en annen student opplevde at prosjektet hadde en veldig brå start. Han beskrev prosessen som bølgedaler hvor han uttrykte frustrasjon gjennom prikker rundt den ene toppen på grafen, mens han visualiserte glede og stolthet ved å male hjerter og stjerne ved den største toppen.

En student opplevde sin rolle som todelt, og malte to røde prikker (nederst på figur 2). Rundt den ene prikken reflekterte studenten over det gledefylte og kreative samarbeidet i gruppen. Dette viste han gjennom hjerter og ordet DANS i store bokstaver. Den andre prikken symboliserte studentens deltagelse i prosjektgruppen som utarbeidet kurset. Her omtalte studenten seg selv som kverulant. Han forklarte at han mente det var nødvendig med en kritisk innstilling for å ivareta fokuset på dans og kunst. Dette malte studenten som et surt ansikt og en kaosflekke på lerretet.

Også den siste studenten visualiserte sin opplevelse gjennom symboler. Han brukte spørsmålsteget som klare symboler på opplevelsen av at begynnelsen av prosjektet var forvirrende (øverst i figur 2). Videre brukte han en taggete siksakk-bord, som han beskrev som nervøsitet og usikkerhet i forhold til hvilke forventninger som var lagt til hans rolle i prosjektet. Studenten forklarte at spørsmålsteget gikk over til å bli hjerter da han så

verdien av et slikt prosjekt for elevene og fant sin egen plass i møtet mellom elever og kunst. Stjernen som han malte til slutt, symboliserte at studenten satt igjen med verdifull kompetanse og erfaringer som han kunne ta med videre inn i fremtidig arbeid.

Malesamtale 2

I denne gruppen dreiet det visuelle uttrykket og samtalen seg i større grad om den kunstneriske prosessen og det å skape en kunsthendelse med dans. Den første studenten startet med hvit maling i en stor udefinert form (øverst til venstre i figur 3), som han selv uttrykte viste at «alt var så stort og vi visste så lite om prosjektet i begynnelsen». Etter hvert som studenten begynte å se for seg hva dansekunstprosjektet kunne være, valgte han å uttrykke dette gjennom en grønn farge som sprutet utover. Vedkommende snakket hele tiden om dansekunsten uavhengig av pedagogisk arbeid og uttrykte dette med klarere linjer som ble forsterket og etter hvert ble børstet litt utover. Kunsthendelsen på skolen viste han med blå prikker, og studenten sa at «alle visste hva de skulle gjøre».

Neste student begynte med rød maling (nederst i venstre hjørne på figur 3), for å vise irritasjon over at ting tok mye tid i begynnelsen. Videre anvendte han grønn for å synliggjøre at han i møte med dansestudentene innså at de hadde «veldig forskjellig måte å gjøre ting på» (studentens utsagn), for eksempel når det

Figur 3. Gruppe 2s malesamtale



gjaldt hvordan de skulle jobbe med kompetansemål. Studenten sa at besøket ved dansekunstinstitusjonen bekreftet ulikhetene mellom studentgruppene, og at han fikk «bakoversveis av dansekunsten», og hvordan dansestudentene torde å slippe seg løs. Han malte en svart krusedull som indikerte dansernes trygghet og lærerstudentenes usikkerhet. Selve kunsthendelsen i skolen malte han i en tykk, blå strek og beskrev dette som en fin opplevelse.

Den tredje studenten startet med å male en svart klump (nederst i midten av figur 3) som skulle indikere en ukjent og uvant følelse. Han syntes det var veldig fint å vise dansekunsten de hadde utviklet for lærerstudentene da de var på besøk, og ytret at det var da det «sa 'klikk', og gruppen ble mer målrettet». Siste student i denne gruppen malte en gul sirkel i øverste hjørne til høyre og uttrykte at han ble veldig glad for å høre at prosjektet handlet om dans. Vedkommende hadde store forventninger, og sa han er glad i å danse. Videre laget han en rød strek oppover som indikerte møtet med dansestudentene og malte videre en rosa sky fordi det var så gøy på første kursdag når de først møttes. Studenten hadde en forventning om at ideene de utviklet sammen på første kursdag skulle videreutvikles på andre kursdag. Men studenten uttrykte usikkerheten om egen rolle i prosjektet som oppstod når dansestudentene viste utdrag fra egne kunstproduksjoner, ved å male en svart klump. Øyeblikket da vedkommende forsto dansestudentenes ideer knyttet til det de sammen utviklet på første kursdag, valgte han å male i rosa igjen. Studenten sa at dersom gruppen hadde hatt mer tid «kunne jeg blitt mer selvsikker, fordi jeg hadde ikke så mye eierskap til selve kunsthendelsen». Studenten konkluderte med at «alt ga mening i møtet med eleven i klasserommet».

Malesamtale 3

Siste gruppe uttrykte usikkerhet, men også store forhåpninger til prosjektet når det gjaldt muligheten for samskaping. En student malte en rød klump

(nederst i figur 4) som uttrykte at det var spennende at de skulle lage noe nytt sammen og at gruppa skapte mye fint som kunne vært utviklet videre. Dessverre ble mange av de gode ideene glemt da dansestudentene viste utdrag fra sine egne dansekunstprosjekter. Gruppen mente at disse utdragene passet fint til kunsthendelsen de skulle utvikle sammen og bestemte seg for å bearbeide disse utdragene slik at de kunne inngå i kunsthendelsen. Studenten laget en forlengelse av den røde klumpen utover mens han snakket om møtet med lærerstudentene og hvordan nye forståelser hadde etablert seg, som for eksempel at kaos er ikke skummelt. Vedkommende dekorerte male-uttrykket sitt med sorte streker for å uttrykke det han beskrev som et givende møte med elevene. Han forklarte at det pedagogiske opplegget gjorde at barna var trygge og aktivt deltagende i kunsthendelsen. Ifølge studenten har den pedagogiske innretningen på kunsthendelsen inspirert dansekunstnerne til å se mer på læreplaner og kompetansemål.

Neste student uttrykte at det var fint å få sett utdragene fra dansekunstforestillingene på kursdag 2. Vedkommende fortsatte på uttrykket til den første studenten ved å lage en ny klump i forlengelsen av den første (øverst i høyre hjørne på figur 4). Han påpekte at de ulike studentgruppene ønsket å holde på sine ekspertiseområder for å bruke disse inn mot et felles mål. De mente at det var bedre om ikke alle ble involvert i alle deler av prosjektet. Dette uttrykte han gjennom to streker ut fra klumpen som stakk i ulik retning. Han forklarte at dette gjorde både lærerstudenter og elever tryggere, og at han har fått «forståelse av at det tar tid å utarbeide sånne opplegg. [...] Det er ikke noe man snekrer sammen i løpet av en uke».

En annen student etterlyste mer tid til å delta i den kunstneriske prosessen for å også kunne bruke slike prosesser sammen med elevene i skolen. Han sa at han synes det er viktig å koble den kunstneriske prosessen med andre fag. Han malte koblingene som flere streker som ble spredt ut fra klumpen og



Figur 4. Gruppe 3s malesamtale

dekorert med «blader» (øverst i midten av figur 4). Studenten fremhevet hvordan dynamikken mellom dansekunstnerne og lærerstudentene skapte en trygg atmosfære fordi de kjente hverandre og det felles produktet. Han forklarte at samtalen mellom studentene i etterkant av kunsthendelsen viste at begge studentgruppene hadde fått nye idéer de kunne jobbe videre med både i forestillingen og med elevene.

Den siste studenten var opptatt av hvordan egen innsikt i «det andre» fagfeltet hadde økt og viste dette ved å prikke gjennom hele malesamtalen (øverst i venstre hjørne av figur 4). Han nevnte spesifikt at det hadde vært inspirerende å «se hvordan de [dansestudentene] jobber – nyttig å se hvordan de jobber med tid og energi i sin prosess», og mente denne innsikten var overførbar til hans møte med andre eksterne aktører i skolen. En slik innsikt så han også på som en frigjøring for å levendegjøre undervisning ved å hente inspirasjon fra andre fagfelt.

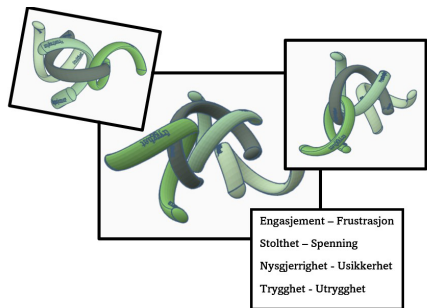
Analyse av forhandlingslandskaper

I det følgende vil vi presentere malesamtalen vi forfattere gjennomførte for å analysere studentenes malesamtaler. I presentasjonen har vi valgt tre overordnede temaer som studentene forhandler om: Forhandlinger om følelser, forhandlinger om tid og forhandlinger om roller.

Forhandlinger om følelser

I malesamtalene kom det frem at studentene hadde ulike følelsesmessige innganger til dansekunstprosjektet og utviklet ulike emosjoner gjennom prosessen (se figur 5). Usikkerheten hos noen ble satt opp mot nysgjerrigheten hos andre, og i dette spennet forhandlet studentene om hva de skulle samarbeide om og hvordan. Studentene uttrykte at usikkerheten rundt hva hver enkelt skulle bidra med skapte frustrasjon og utfordringer knyttet til hvem som skulle lede prosessen. Denne frustrasjonen ble mindre når de fikk konkrete rammer å forholde seg til, som for eksempel da dansestudentene viste utdrag fra en forestilling. Da endret misnøyen seg til engasjement og spenning, noe som igjen resulterte i glede og stolthet over dansekunsthendelsen med elevene i skolen.

Gjennom forhandlingene håndterte studentene ulike følelser for å tone seg inn mot hverandre og finne felles løsninger. Når en av studentene omtalte seg selv som en motivator i gruppen, indikerte dette en bevisst innsikt i egen følelsesmessig involvering, samtidig som en slik innstilling aktiverer andres følelser i prosessen. Vedkommende brukte aktivt sine emosjoner til å påvirke gruppemedlemmene og skape engasjement. Samtidig beskrev en annen student seg selv som kverulant og bastant. En slik aktivering av mer negative følelser kan tolkes som at vedkommende



Figur 5: Visualisering av studentenes forhandlinger om følelser. Illustrasjon av Gunbilde Brønne Bjørnstad.

er kritisk til fokuset i prosessen og søker å ivareta særegenhetene i eget fagfelt i stedet for å gå inn i andres fagområder. Ved å innta en kverulant posisjon, utløste vedkommende også andres følelser ved å utfordre og provosere frem endringer i gruppefokus. En slik fremprovosering av endringer kan også være en drivkraft for kreativitet.

Et annet tema som kom frem i forhandlingene om følelser, dreide seg om trygghet og utrygghet. En av studentene påpekte hvordan hans egen følelse av utrygghet ble forsterket i møte med dansestudentenes trygghet, spesielt da dansekunststudentene presenterte utdrag fra dansekunstforestillingerne som de hadde skapt. Lærerstudenten formidlet denne utryggheten da han fortalte at han hadde blitt usikker fordi dansekunststudentene brukte humor og påtatt selvhøytidelighet som virkemidler i danseforestillingen. Han måtte spørre dansekunststudentene: «hva har vi lov til å le av?» For å kunne utforske og overvinne denne utryggheten var det nødvendig at studentene seg imellom hadde etablert et rom som åpnet for ærlighet om egne følelser.

Forhandlinger om tid

Studentenes tilnærming til tidsbruk viste seg å være svært ulik. Både lærerstudentene og dansestudentene reflekterte over hvordan deres tidsoppfatning manifesterer seg i opplevelser av kaos og kontroll (se figur 6). Lærerstudentene uttrykte at de er vant til å jobbe effektivt med et konkret mål. De vil gjerne ha

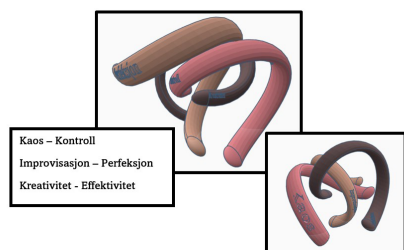
kontroll over rammer, og flere av dem ønsket å få presentert et ferdig kunstverk, slik at det skulle bli lettere å lage pedagogiske forløp. De påpekte at de er mer kreative i utformingen av disse forløpene når de vet hva kunstverket er, men at de ikke bruker mye tid på å planlegge forløpene.

Som en motsetning til lærerstudentenes behov for effektivitet og relativt korte tidsbruk ønsket dansestudentene å bruke mye tid på å være i den kreative prosessen og skape kunst. Dansekunststudentene tillot seg å bruke god tid på utprøving og perfektionering og anså det som ambisiøst å skape en kunsthendelse sammen med lærerstudentene på kun tre kursdager. I samarbeid med sine danselærere bestemte de seg for å bruke utdrag fra et annet dansekunstprosjekt som kilde til kunstnerisk *input* i hendelsen. Ved å bruke allerede koreograferte sekvenser ga de seg selv mer tid til utviklingen av kunsten samtidig som de unngikk å bli begrenset av lærerstudentenes krav om effektivitet.

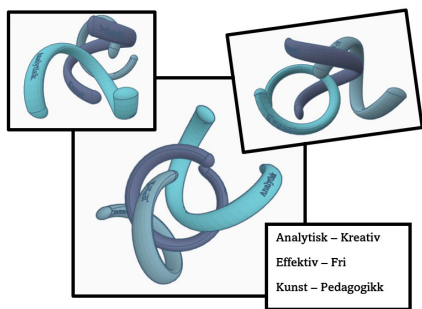
Tilliten som er nødvendig for at en kunstnerisk prosess skal lykkes krever betydelig tid for å utvikles. I løpet av prosjektet fikk lærerstudentene innsikt i at kunstnerisk utvikling tar tid og krever perfektion. En slik tidsbruk står i kontrast til lærerstudentenes egen praksis med å planlegge og gjennomføre undervisningsforløp fortløpende og ofte improvisere når situasjonen krever det.

Forhandlinger om roller

Det kom tydelig frem i studentenes malesamtaler at de forhandlet om sine egne roller i forholdet mellom kunsten og elevene. De karakteriserte seg selv og hverandre gjennom beskrivelser som for eksempel at lærerstudentene er analytiske og effektive, mens dansestudentene er kreative og fri (se figur 7). Til tross for at prosjektet siktet mot en likestilling mellom partene i utviklingen av kunsthendelsen, uttrykte studentene at de jobbet mer effektivt med klare skiller mellom ansvarsområdene. Flere av lærerstudentene uttrykte en lettelse over å slippe å utvikle en



Figur 6: Visualisering av studentenes forhandlinger om tid. Illustrasjon av Gunbild Brønne Bjørnstad.



Figur 7: Visualisering av studentenes forhandlinger om roller. Illustrasjon av Gunbild Brønne Bjørnstad.

danseproduksjon, samtidig som dansestudentene ikke viste interesse for å delta i det pedagogiske arbeidet som skulle gjennomføres som del av kunsthendelsen. De påpekte allikevel viktigheten av å ha innsikt i hverandres fagfelt for å kunne skape trygge rammer for elevene og seg selv under kunsthendelsen.

Studentene fra begge fagfelt gjorde ytterligere refleksjoner rundt sin utvidede forståelse av kunst og pedagogikk og følte større eierskap til hverandres arenaer. Blant annet ble det sagt at fordommene på tvers av de to fagfeltene – altså kunst og pedagogikk – ble redusert gjennom personlig kommunikasjon og den gjensidige forståelsen som dermed ble opparbeidet for hverandres fagfelt. Noen av lærerstudentene uttrykte ønske om å delta mer aktivt i selve den kunstneriske prosessen, og alle hevdet å ha fått økt respekt for kunstnerne og kunsten i DKS, særlig dansekunst. Dansekunststudentene hevdet på sin side å ha fått større forståelse for pedagogisk planlegging. De så at læreplanverket kan være en kilde til inspirasjon for deres egne kunstprosjekter i fremtiden.

Forhandlingsrom i og mellom fagfelt

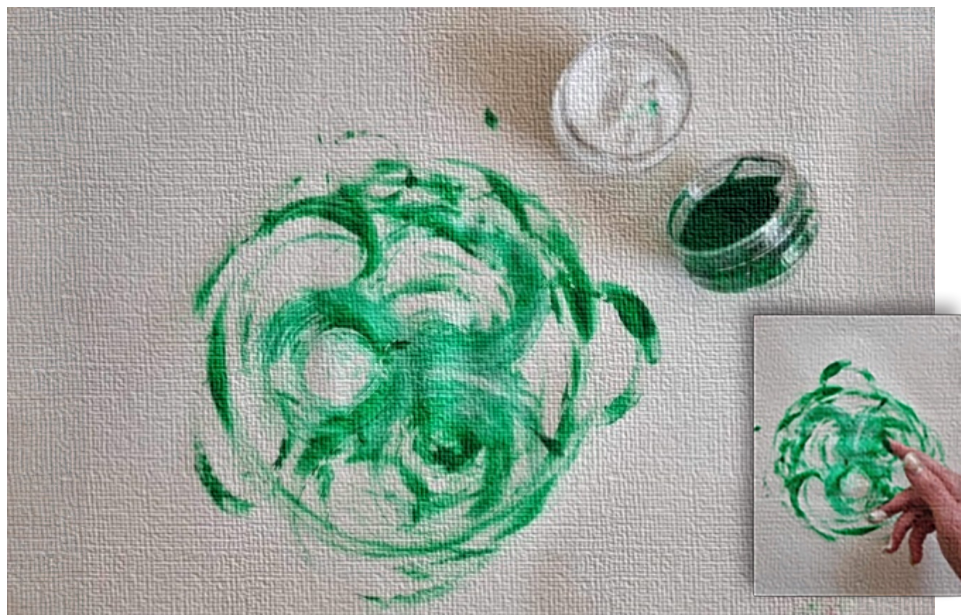
Vi vil i det følgende diskutere hvordan teori og praksis smelter sammen gjennom studentenes forhandlinger og hvilken betydning det tredje rom (Zeichner 2010) har i denne sammenheng. Vi vil også diskutere hvordan inntoning (Devonas Hoffmann 2024) og

transformativ gjensidighet (Eyal og Yarm 2018) virker inn på studentenes kompetanseutvikling i og på tvers av deres fagfelt. Avslutningsvis presenterer vi en modell som synliggjør de forhandlingsrommene som oppstod på individnivå og mellom studentenes kunstneriske og pedagogiske fagfelt.

Betydningen av det tredje rommet

I den kreative prosessen med å utvikle kunsthendelsen måtte dansestudentene og lærerstudentene skape et tredje rom (Zeichner 2010) hvor de kunne utforske kunstneriske og pedagogiske potensialer for kunsthendelsen sammen. Selv om dette rommet ble etablert i starten av prosjektet, antyder lærerstudentene at det opphørte når dansestudentene viste utdragene fra danseforestillingene sine. Dette førte til at lærerstudentene trakk seg ut av det etablerte tredje rommet, men at det allikevel gjenoppstår underveis i prosessen der studentene finner felles mål og arbeidsmetoder. Gjennom den kreative prosessen ser vi hvordan studentene beveger seg fra det tredje rom (Zeichner 2010) der de arbeider på tvers av pedagogiske og kunstneriske fagfelt og til sine egne faggrupper der de føler seg trygge, når de jobber med mer intellektuelt arbeid. Det tredje rom blir en katalysator for kreativitet for flere av studentene, og de idémyldrer og utforsker uavhengig av faglig tilhørighet. Dette blir særlig tydelig når de er ute på skolene og gjennomfører kunsthendelsen med elevene.

I malesamtalen vi gjennomførte som en analyse av datamaterialet, visualiserte vi elevene, lærerstudentene og dansestudentene gjennom tre grønne sirkler (se figur 8). I området midt mellom disse gruppene malte vi en ny sirkel, som representerte et nytt tredje rom (Zeichner 2010) hvor gruppene var både avhengige av hverandre og forpliktet til å ta ansvar for å opprettholde en felles utforskning. Det var her kunsthendelsen fant sted. I kunsthendelsen kunne lærerstudentene og dansestudentene tillate seg å



Figur 8. Artikkelforfatterne sin malesamtale om det tredje rommet. Utsnitt fra Kristine Høeg Karlsens maleri.

utforske sin gjensidige tilknytning gjennom møtet med elevene i skolen. I dette rommet opplevde studentene uforutsigbarhet og uvisshet om hvordan elevene vil reagere på kunsthendelsen samtidig som de stolte på at kunsthendelsen de leverte til elevene var av god kvalitet og var godt forankret i lærestoffet de hadde jobbet med på skolen. De tonet seg inn (Devonas Hoffmann 2024) mot hverandre for å skape en kunstnerisk atmosfære hvor både kunsten og pedagogikken fikk plass. Det var tydelig at studentene lærte mye av hverandre på tvers av fagfelt og hadde et felles mål om å skape en estetisk interaktiv opplevelse for elevene.

Når studentene inviterte inn elevene i det tredje rom som medskapere i kunsthendelsen, ble dynamikken endret slik Taylor et al. (2014) beskriver, og rollene ble redefinert, forskjøvet eller forsterket. De måtte reforhandle hvilke roller hver enkelt skulle ha samtidig som de påtok seg nye roller. For eksempel måtte lærerstudentene både være klasseledere og selv bidra med egne kropp og stemmer for å skape den kunstneriske atmosfæren som kunsthendelsen krevde. Denne reforhandlingen skjedde gjennom

kontaktflatene mellom kunst og pedagogikk og på et grunnlag av felles referanser som studentgruppene hadde jobbet med å etablere og gjenopprette som del av den kunstneriske prosessen.

Studentene hadde gjennom prosessen etablert en gjensidig trygghet og respekt for hverandres bidrag. I vår analytiske malesamtale uttrykte vi dette gjennom to blå sirkler (se figur 9). I den ene sirkelen (med prikker) befant studentene seg i et tredje rom (Zeichner 2010), men opptrådte allikevel som enkeltindivider uten å sette egen faglig kompetanse i spill, eller la seg inspirere til å skape ny forståelse for det andre fagfeltet. I den andre sirkelen (virvelen) ble studentenes kompetanser, på tvers av fagfelt, forent. Her lekte de og skapte nye ideer ved å dra nytte av hverandres kompetanser som i en iterativ transformativ prosess, jmf. Eyal & Yarm (2018) sin beskrivelse av transformativ gjensidighet. Analysen av studentenes malesamtaler viste at studentene trengte å forenes i praksis for å se hvordan alles bidrag spilte inn



til en helhet. Den nyervervede innsikten i hverandres fagfelt tar studentene med seg videre som fremtidige yrkesutøvere, og den malte tornadofiguren i figur 9 kan vi se for oss at kan virvle videre og få enda større ringvirkninger.

Utvikling av egen kompetanse i og på tvers av felt

Gjennom studentenes forhandlinger så vi også hvordan hver enkelt students innsikt i den andre studentgruppens fagfelt økte ved at de så muligheter for handling, eller affordances (Devonas Hoffmann, 2024), i hverandres kompetanse. Som nevnt tidligere, lærte lærerstudentene mye om formidling og forberedelse til kunstopplevelser fra dansestudentene, som med enkle kunstneriske grep og kroppslig tilstedeværelse transformerte klasserommet til et magisk sted. De fremtidige lærerne erfarte at å lage kunst krever perfektjon og tar tid, noe som ga dem økt respekt for kunsten samtidig som de så nye muligheter til å bruke kunsten inn i sitt pedagogiske virke. Det ble også tydelig at dansekunststudentene lærte noe



Figur 9: Artikkelforfatternes malesamtale av gjensidig transformasjon. Utsnitt fra Kristine Høg Karlsens maleri.

om klasseledelse og læreplanverk, noe som styrket deres muligheter til å kunne forankre kunsten sin i større grad i det pedagogiske feltet. De så noen nye potensialer på tvers av fagfelt, visualisert gjennom figur 10, hvor kjernekompetansen vises som sirkelen i midten, og inspirasjonen og respekten for andre felt symboliseres gjennom de utvendige blå «skuddene».

Vi så også at definisjonene studentgruppene laget av hverandre innledningsvis var preget av stereotype oppfatninger og at de ble sett på som nokså homogene grupper. Disse oppfatningene opplevdes som tvangstrøyer for noen av studentene fordi de ikke fant sin plass innenfor det som ble definert. Et eksempel på dette er de av lærerstudentene som uttrykte skuffelse over at de ikke fikk delta mer i den kunstneriske delen av prosjektet. Samtidig uttrykte noen av lærerstudentene at de ikke ønsket å være samskapende i utviklingen av selve kunstverket, men at deres kreativitet viste seg gjennom det pedagogiske forløpet de utarbeidet.



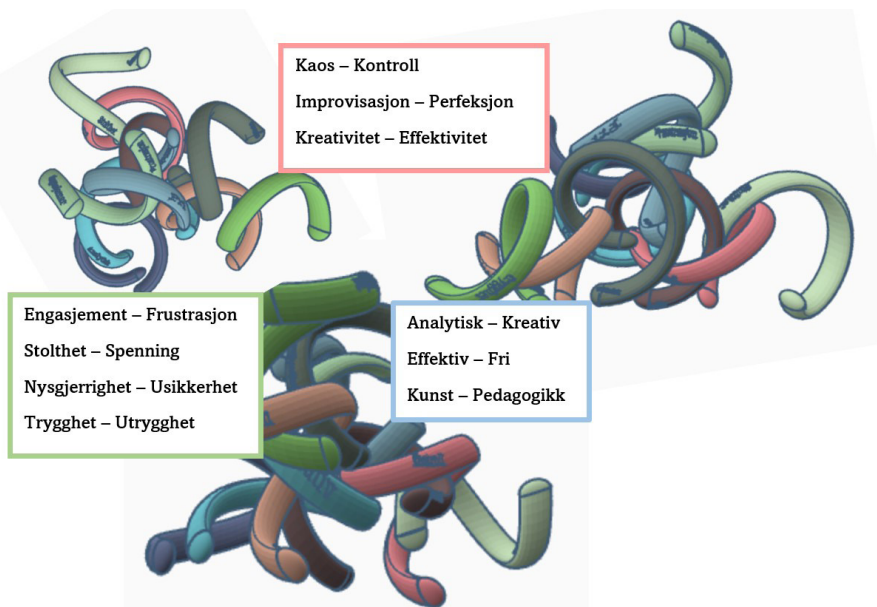
Figur 10: Artikkelforfatternes malesamtale om utviklingen av kompetanse på tvers av fagfelt. Utsnitt fra Kristine Høeg Karlsens maleri.

Studentgruppene som innledningsvis definerte både seg selv og hverandre som homogene grupper, viste seg å bestå av studenter med ulik erfaring og forventning og dermed være svært ulike innad. De stereotype definisjonene av studentgruppene viste seg altså å ikke stemme. Denne forstyrrelsen av fordommer gjaldt også motsatt vei, da flere av dansekunststudentene viste seg å være svært dyktige pedagoger, noe som overrasket lærerstudentene. I det tredje rom (Zeichner 2010) kan altså alle studentene bli bevisst egen kompetanse, men også eget potensial på tvers av fagfelt. Innsikten i den andre studentgruppens fagfelt førte også til en innsikt i seg selv både når det gjaldt begrensninger og potensialer. Denne innsikten brukte studentene aktivt når de tonet seg inn (Devonas Hoffmann, 2024) mot hverandre, for å gjenoppta den kreative dynamikken fra starten av prosjektet. Dette kan sees på som individuelle forhandlinger hver student har med seg selv. Slike kontinuerlige dynamiske spenninger er ikke avhengig av faglig bakgrunn, men alle studentene forhandler dermed både seg imellom og innad i seg selv. Disse spenningsforholdene har vi forsøkt å visualisere

gjennom en flerdimensjonal modell (se figur 11) som viser på hvilken måte de er sammenfiltret og utgjør forhandlingsrom i og mellom studentene.

Oppsummerende konklusjon

I denne artikkelen har vi sett på hva lærerstudenter og dansestudenter forhandler om i utviklingen av en kunsthendelse for elever i skolen. Vi opplever at forhandlingene er svært dynamiske og foregår innen hver student og innen hvert fagfelt, så vel som mellom fagfeltene. Studentene bruker egne og andres emosjoner til å drive den kunstneriske prosessen fremover, men også til å stille kritiske spørsmål for å ivareta sine fagfelt og fokusområder. I skolen jobber lærere under et konstant tidspress, som mange opplever går på bekostning av kvalitet i kunstnerisk og estetisk arbeid. Her har studentene fått erfare hverandres verdener og lært av hverandre med felles fokus på elevens opplevelse. I dette møtet forhandler studentene videre om hvilke roller de skal innta overfor



*Figur 11: Visuell fremstilling av studentenes forhandlinger.
Illustrasjon av Gumbild Brønne Bjørnstad.*

eleven og fremstår forent i møtet med elevene hvor alle bidro til den estetiske opplevelsen.

Kunststudentene følte seg trygge på at produktet de leverer er av høy kunstnerisk kvalitet og godt forankret i læreplanverket, mens lærerstudentene er trygge på hva som skal skje og hvordan de kan lede barna inn i opplevelsen. Begge studentgruppens respekt for hverandres fagfelt har økt og gitt dem trygghet på tvers av feltene, noe de uttrykte gjennom symboler som store hjerter og stjerner i sine malesamtaler. Forflytningene og forhandlingene de har deltatt i både fysisk, emosjonelt og intellektuelt, har krevet mot og at de har åpnet for nye tanker og muligheter for samarbeid.

Vi mener at det å bruke malesamtaler som forskningsmetode har generert refleksjoner og bidratt med innsikter som kanskje ellers ikke ville vært artikulert eller synliggjort. For å si det med et sitat fra studentenes malesamtale: «... jeg har fått nye tanker om kunst. Skal kanskje ikke være så kritisk og ikke bare se begrensninger, men heller muligheter.» For oss som forskere har malesamtalen bidratt til å gi en

estetisk dimensjon til vårt analysearbeid, som både ga oss et nytt språk å kommunisere gjennom, samtidig som vi opplevde det som gledesfylt å kunne arbeide med en slik analyseform. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har vi sett et stort potensial i arbeidsmetoden og refleksjonsarbeidet, og vi ser et klart behov for mer utforskning av kunstbaserte forskningsmetoder for å undersøke et større spekter av opplevelser som ikke lar seg nedsette i ord.

Referanser

- Berge, Ola Kveseth. 2010. "Fem historier om Kulturskatten: Effekten av oppdrag for Kulturskatten for fem kunstnarar og kunsten deira i Telemark." Notat 3/10. Telemarksforskning. Lest 15. mars 2024. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439517>.
- Breivik, Jan-Kåre. 2013. "Kampen om kunsten: Kunstneres erfaringer." I *Den kulturelle skolesekken*, redigert av Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen, 154–177. Oslo: Fagbokforlaget. https://www.kulturdirektoratet.no/vis-publikasjon/-/asset_publisher/N4dG/content/publikasjon-den-kulturelle-skolesekken.
- Breivik, Jan-Kåre, og Catharina Christophersen. 2012. "Den kulturelle skolesekken—et utredningsnotat." Uni Rokkansenteret. Lest 15. mars 2024. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/styrer_raad_utvalg/kulturutredningen/den-kulturelle-skolesekken-et-utredningsnotat-rokkansenteret.pdf.
- Christophersen, Catharina. 2013. "Helper, Guard or Mediator? Teachers' Space for Action in *The Cultural Rucksack*, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools." *International Journal of Education & the Arts* 14, (1.11): 1–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012894.pdf>.
- Digranes, Ingvild. 2015. "Den kulturelle skolesekken – Kvalitetsskule eller kulturarroganse?" *FORM-akademisk* 8(2): 1–16. <https://doaj.org/article/eb2f50bd6c074e77ae79a2652f2a0e61>.
- Devonas Hoffmann, Flavia. 2024. "Learning to Navigate in the Unknown: Attuning to Affordances in Artist Visits in Schools." *Pedagogy, Culture & Society*: 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2338810>.
- Eyal, Ori, og Marissa Yarn. 2018. "Schools in Cross-Sector Alliances: What Do Schools Seek in Partnerships?" *Educational Administration Quarterly* 5(4): 648–688. <https://doi.org/10.1177/0013161X18765268>.
- Fønnebø, Bente. 2019. "Tegnesnakk, dialog og samhandling." I *Å tegne sammen*, redigert av Bente Fønnebø, 173–184. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glanville, Marte. 2022. "Den kulturelle skolesekken inn i lærerutdanningen." Lest 15. mars 2024. <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2022/den-kulturelle-skolesekken-inn-i-laererutdanningen/>.
- Hauge, Elisabeth Sørfjorddal, Catharina Christophersen, Frode Bjørge, Kari Holdhus, Jon P. Knudsen, Mia Fjelldal Simonsen, Marte Birkedal Austenå, og Ida Opdal. 2023. "DKS og Kulturtanken. En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering av Kulturtanken." Oxford Research. Lest 15. mars 2024. <https://www.regjeringen.no/contentassets/81089b9fd79c451197aa025ccfc-9fa86/dks-og-kulturtanken-rettet-versjon-pr-12-april-2023.pdf>.
- HiOF. 2019. "pARTiCiPED." Lest 15. mars 2024. <https://www.hiof.no/lusp/pil/forskning/prosjekter/participed/>.
- Holdhus, Kari, og Magne Espeland. 2018. "Skole og konsert frå formidling til dialog (DiSkO): Produksjonsrapport 1." Stord: Center for Creativities, Arts and Science in Education (CASE). Lest 15. mars 2024. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2651977>.
- Karlsen, Joakim, og Kristine Høeg Karlsen. 2022. "What good is it anyway? Professional dance artists legitimising their work for the Cultural Schoolbag in Norwegian schools." *Research in Dance Education*: 1–20. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2094909>.
- Kleppe, Bård, Ola Kvenseth Berge, og Ole Marius Hyl-land. 2009. "Kvalitet og forankring: En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland." Rapport 259. Telemarksforskning. Lest 15. mars 2024. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439525>.

Kulturdepartementet. 2020-2021. "Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge." Meld. St. 18. Lest 15. mars 2024. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2015. Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal akademisk

Leavy, Patricia, red. 2018. *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press.

Leavy, Patricia. 2020. *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Third Edition. Guilford Publications.

Letnes, Mari-Ann. 2017. "Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon: Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk." *Journal for Research in Arts and Sports Education* 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>.

NESH. 2019. "Generelle forskningsetiske retningslinjer." De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lest 15. mars 2024. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>.

Taylor, Monica, Emily J. Klein, og Linda Abrams. 2014. "Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens." *Studying Teacher Education* 10(1): 3–19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>.

Zeichner, Ken. 2010. "Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 61(1–2): 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.

Endnotes

- 1 Alle oversettelser av engelske begreper er gjort av forfatterne selv, dersom ikke annet er oppgitt.
- 2 Vi bruker konsekvent pronomenet "han" når vi omtaler studentene for å ivareta dem som mennesker og samtidig unngå fokus på kjønn. Innenfor studentgruppene, både fra dansekunstheltet og lærerstudentene, er det overvekt av kvinnelige studenter, slik at de få mannlige studentene som deltok ville blitt tydelige dersom vi brukte mannlig pronomen kun om dem. Alternativet hen, som ofte brukes for å unngå skillet mellom han og henne, opplever vi at har en egen identitet og dermed ikke er like nøytralt. Pronomenene de/dem blir i denne sammenhengen valgt bort for å ikke forvirre leseren når det er snakk om en student og ikke et flertall av studenter. Vi velger også bort alternativet hun, til tross for at dette kanskje ville vært det mest naturlige, fordi vi antar at pronomenet han skaper større interesse, samt bevarer indvidfokuset uten å diktere kjønnnet i like stor grad.

BIOGRAPHY

Gunhild Brænne Bjørnstad er førstelektor i drama/teater ved Fakultet for lærerutdanning og språk ved Høgskolen i Østfold. Hun underviser i drama, estetiske læringsprosesser og tverrfaglige kreative prosjekter i grunnskolelærerutdanningen og for internasjonale studenter. Bjørnstad er deltaker i forskningsprosjektet pARTiCiPED, som har som mål å bygge bro mellom utdannings- og kunstsektoren i norsk skole. Hun er medlem av forskningsgruppen KUNNSKAPELSER. Hennes forskningsinteresser inkluderer estetiske og kunstneriske prosesser, interkulturelle møter og kunstutdanning i et globalt perspektiv. Disse produksjonene ble brukt som et kunstnerisk *input* og utgangspunkt for arbeidet med å sammen utvikle denne hendelsen.

Kristine Høeg Karlsen er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og språk ved Høgskolen i Østfold, og har en professor II-stilling ved OsloMet. Karlsen er prosjektleder i pARTiCiPED, et prosjekt som har som mål å styrke lærerstudenter i tverrsektorielt samarbeid med den kulturelle skolesekken (TCS) som eksempel. Hun har bidratt til etableringen av Nordic Journal of Dance og var redaktør for første nummer i 2010 og igjen i 2015. Hennes forskningsinteresser inkluderer dans og estetiske læringsprosesser, tverrsektorielt samarbeid, tverrfaglig læring og undervisning ved bruk av storyline. Karlsen har bidratt i artikler og bokkapitler nasjonalt og internasjonalt og redigert flere antologier.