

#livet#døden#kjærligheten – et narrativ av vevd og levd undervisningsliv

Bjørg Solveig Fretheim

Nord Universitet

Kathrine Fosshei

Nord Universitet

Abstract: From where do new thoughts come? This duo-ethnographic study aims to unfold the ways of knowing and being through narrative inquiry, based on our experiences from an interdisciplinary music and literature teaching concept. From a reflexive stance we research our thoughts and ideas on #life#death#love as a performative educational practice, artfulness (Chemi, 2009), searching for ways of “illuminating classroom life” (Bresler 2019). The text raises questions on how and why we as academic educators are continuously in the process of creating and searching for possibilities to encourage “expanded seeing” (Bresler, 2018) and how moments of “epiphanies” (Ellis, 2004) and understanding may begin from “any walk of life” (Kim 2016). Rhizomatic thinking (Deleuze & Guattari, 1980) thus serves nicely as a theoretical framework, enabling us to create/follow paths of listening, wondering, dwelling and resistance and thinking as a flight from within (Jackson & Mazzei, 2017).

Keywords: arts education, ethnography, rhizome, narrative

What happens when we reach the edge of our thinking? From where do new thoughts come? How do we go from what we know to what we don't know? Or from what we don't know to what we know?

—Perl, 2004

Hvor kommer de selvstendige tankene fra? Spørsmålet besvares med stillhet, ettertanke og (for)undring. Evne til selvstendig tenkning er høyt aktet og løfter frem individet og individet i relasjon til *noe annet*. Selvstendig tenkning fordrer tilstedeværelse, og som alltid tid, vilje og evne til å dvele, holde tanken, bryne seg og gå videre. Denne teksten fremmer et kunnskapssyn som vektlegger det lyttende og relasjonelle, åpenhet, dwelling, undring og motstand som sentrale verdier for (å lære) å tenke, som en endeløs aktivitet ledsaget av livet (Arendt, 1958 referert til i Bale & Bø-Rygg, 2008). Vi, som representerer fagfeltene musikk og norsk, skriver frem vår fortelling om tankegangene, om å være underveis i et tverrfaglig undervisningskonsept som nødvendigvis veves med selve livet. Dette *samarbeidet realiserer det* å «truly collaborate, not just conduct team work» (Bresler, 2002, s. 17). Gjennom denne fortellingen uttrykker eller formidler vi noen filosofiske betraktninger omkring hvordan estetikk, musikk og litteratur kan anvendes i utdanning (undervisning? lærerutdanning?) for å «access inner worlds» og til «expanded seeing» (Bresler, 2002, 2018). Liora Bresler spør og svarer slik om forholdet mellom kunst og pedagogikk:

What is it in the arts that makes them pedagogically powerful? Engagement with art, both making and viewing it, calls for skill and imagination, creativity, and playfulness with norms and expectations. The intensity of engagement and its capacity to help access inner worlds make the arts attractive pedagogical tools. (Bresler, 2018, s. 657)

Ved å rette våre forskerblikk innover forsøker vi å artikulere et *tankegods* som utgjør våre «kloke vurderinger» (jf. pedagogisk klokskap, Biesta, 2017) og hvordan dette skaper noen spenninger innenfor en utdanningskulturell kontekst. Bresler hevder at «the ultimate task of education, is discernment about which narratives are conducive to wisdom and skillful action» (Bresler, 2020, s. 149). Nettopp derfor er det viktig at vi også vender blikket mot oss selv som lærere og som lærerutdannere: «Narrative inquiry begins with a story that may be quite ordinary, and from any walk of life» (Kim, 2016, s. 22). Hensikten med studien er altså ikke først og fremst å belyse *effekten* av estetiske undervisningsmetoder, men å gjennomlyse et sammenflettet og levd undervisningsliv, fordi vi forsøker å finne ut av drivverket bak, og betydningen av og for vår *presens* i (klasse)rommet:

Lærerens oppgave er i Biestas pedagogikk å skape dialogiske og refleksive praksiser. En lærer må forstå hva som har betydning i relasjonen og i situasjonen. Dette krever tilstedeværelse, finfølelse i hvert av de mange pedagogiske øyeblikk som oppstår i barnehager, skoler og *lærerutdanningspraksiser* (vår utheving). Det krever også kloke vurderinger av hva som skal bringes inn, og hva som skal følges opp. Ikke alt har like stor verdi, læreren spiller en rolle som verdsetter hva som gis aktualitet og betydning i utdanning, og hvordan dette gjøres. (Sæverot et al., i Biesta, 2017, s. 20)

Gjennom en autoetnografisk, mer spesifikt co-autoetnografisk (Baarts, 2010; Coia & Taylor, 2009; Ellis, 2004) eller duoetnografisk (Sørly & Blix, 2017) tilnærming, skriver vi frem en fortelling som sporer noen tankeretninger, stoppesteder og åpenbaringer («epiphanies», jf. Ellis, 2004) vi møter som forskere underveis. Hvem er så *vi*? Denne teksten er hovedsakelig skrevet i vi-form, og fremstod slik i formen også i de første utkastene, selv om det der fantes avsnitt og tematikker som var solistiske, fremfor unisone. Dette var nok en naturlig konsekvens av våre to fagdisipliner, slik som også undervisningskonseptet vårt startet, men etter hvert veddes mer sammen. I det skrivende opplever vi også stor grad av samstemthet, med interesse og sans for poetiske ord og vendinger, og til tider fullfører eller viderefører vi hverandres formuleringer. Ved hjelp av det narrativt undersøkende («narrative inquiry», Barrett & Stauffer, 2009; Bresler 2020; Smith & Hendricks, 2020) og en refleksiv fremstilling veves denne teksten med tråder fra våre kroppslige, estetiske og kognitive erfaringer fra en performativ undervisningspraksis og vår levde tilværelse. Bresler (2019, s. 80) skriver om å bevege seg fram og tilbake mellom «the experiential and the verbal», og i denne veven inngår også våre møter med og samtaler rundt relevant forskning og vår lesning av teoretikere som spinner med tråder som ligner på våre. Spor, forgreininger, vev, sammenfletninger og slektskap utgjør alle i denne sammenhengen virksomme metaforer. Ifølge Lenz Taguchi (2012) omfavner Karen Barads onto-epistemologibegrep (uten at vi i denne teksten går nærmere inn på Barad) slike «sammanflätade tillblivelser». *#livet#døden#kjærligheten* omfavner alle mulige materialiteter, realiteter og fantasier, og kan sies å gå

bortom de för givet tagna sätten att tänka i binära uppdelingar som subjekt/objekt, teori/praktik, intellekt/kropp och diskurs/materialitet. På det sättet gör vi rättvisa åt de materialiteter, dvs. rum, platser, ting, material och de intra-aktive krafter och intensiteter, som är en oundvikelig del av lärandet. (Taguchi, 2012, s. 43)

Som forskningsprosjekt ville vi at forskningen skulle utvikle seg gjennom en åpen og undersøkende utdannelsespraksis som *forente* undervisning og empirigenerering (Illeris, 2018, s. 26–27), og i et forsøk på å håndtere dette materialet har det vært det nødvendig å beskrive, analysere, fortolke og reflektere over konseptets ulike dimensjoner. I denne prosessen fremtrer et rhizomatisk forskningsperspektiv, som omfatter et «koblende begrepsunivers» (Deleuze & Guattari, 1980, vår overs.). Rhizomet, som «the image of thought» (Deleuze & Guattari, 1980), gir det beste bildet på hvordan vi i denne sammenhengen har levd gjennom dette som personer, lærere og forskere, og spesielt hva som trer frem som viktig på ulike tider, og som utvikles og endres. Denne teksten fremstår her som et avtrykk av denne for oss betydningsfulle, langstrakte og (tør vi si?) dyptgående prosessen slik vi tolker og opplever det hele *inntil nå*. Det er spennende, for i dette sammenvevde landskapet, eller rhizomet, kan vi skimte eller plassere oss selv. Hva leser eller forstår vi da, og hvilke former for kunnskap veves?

Vår felles utviklingshistorie som forskere og undervisere, som også utgjør tematikken i denne teksten, springer ut fra det vi opprinnelig kalte en tverrfaglig workshop/verksted¹ med tittelen «Livet, døden og kjærligheten – en reise i tekst og tone». Vårt faglige samarbeid var inspirert av samtalene på kontoret eller når vi gikk tur med hundene, og vi diskuterte musikk og litteratur i faglige og didaktiske vendinger, innimellom alt og ingenting. Undervisningskonseptet er sammensatt og flerdimensjonalt og åpner for ulike innfallsvinkler og muligheter i forskningssammenheng. Ved å tilby noe vi anså som et alternativ til

1 Det engelske ordet workshop synes å favne noe videre enn det norske verksted, som kanskje mer viser til et spesifikt rom eller håndverk, mens workshop gjerne knyttes til en intensiv gjørende, erfaringsbasert undervisning, ofte for en mindre gruppe over en kortere begrenset periode, med fokus på spesifikke teknikker eller ferdigheter innenfor et felt. (Merriam Webster, workshop)

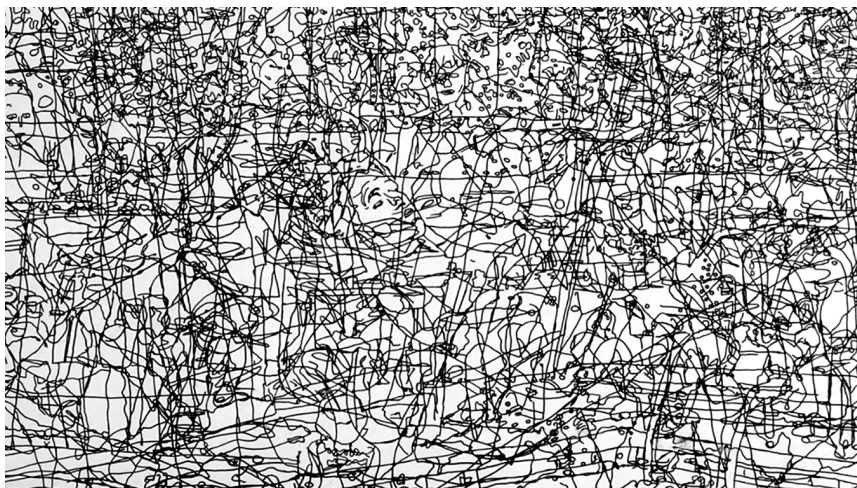
tradisjonelle undervisningsmetoder, prøvde vi å skape et levende rom for undring og fantasi med kunstuttrykk og handlinger som kunne «illuminate classroom life» (Bresler, 2019, s. 83). Bresler har et interessant perspektiv på behovet for å innta en *beginner's mind*-holdning (2006, 2018), og *knowing/unknowing* (Bresler, 2019) – en kan også snakke om *dypsindig naivitet* og det å *foredle en uskyld* (Steinsholt & Ness, 2016, s. 80), eller Arendts natalitetsbegrep (Arendt, 1958), om å fristille seg fra det man kan, for å slippe til noe nytt.

På konferansen «Den gode lærer» i 2018 ved Nord universitet, campus Nesna, presenterte vi «Livet, døden og kjærligheten» som et *kreativt* verksted, og beskrev det slik:

«Livet, døden og kjærligheten» er et tverrfaglig og kreativt verksted for GLU-studenter i tillegg til å være et pågående forskningsprosjekt. I «Livet, døden og kjærligheten» tilbyr vi et mangfold av tekstlige, verbale, visuelle og musikalske uttrykk og oppgaver som inviterer og til tider utfordrer mottakeren til å tenke, lytte og formidle på nye måter. Dagens samfunn byr på et mangfold av tekster, og det kreves et kritisk og selvstendig blikk for å kunne forholde seg til disse. Denne tilnærmingen berører grunnleggende ferdigheter og bruk av språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre gjennom det musikkpoetiske. Som lærere ønsker vi at 'stoffet skal sitte,' at relasjonene er gode, og at elevene skal lære. Men hvordan skaper man en god stemning, som er til å føle og ta på? Hvordan kan musikk og tekst berøre store og små følelser, trigge ulike oppfatninger, gi ro, vekke empati og handle om å forstå seg selv og andre? Hvor åpent er klasserommet for individuelle betraktninger, det uforutsigbare og opplevelse som gyldige læringsmål? (Abstrakt/flyer, konferanse «Den gode lærer», 2018)

Første gjennomføring av «Livet, døden og kjærligheten – en reise i tekst og tone» var med elever på mellomtrinnet som deltakere (på Vega i 2013), og var et ledd i Forskningsdagens «Lån en forsker». Basert på våre erfaringer i møte med elevene (deres responser og kroppslige uttrykk, samtaler med både elever og lærere, i tillegg til skriftlige evalueringer), ble det åpenbart for oss at dette rommet noen interessante knuter og gnister vi anså som et rikt og ladet didaktisk tankegods i møte med våre egne lærerstudenter. Vi gjennomførte det derfor sammen med

studenter i forbindelse med Forskningsdagene ved Høgskolen i Nesna (senere Nord universitet) i 2013, og siden den gang har det vært gjennomført som et 6-timers verksted med førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen.



Figur 1. Mark Ingham, *Boy Pool Rhizome*, tegning (1999/00)²

Dette bildet (figur 1) av oss som forskere, eller selve forskningen, henger godt sammen med autoetnografi, som ifølge Ellis (2004) blant annet handler om å dokumentere øyeblikkene og detaljene i livet, som en viktig «way of knowing» (Ellis, 2004, s. xvii; Fretheim, 2020). En slik refleksiv forskerfortelling spenner fra å starte med oss selv og observere oss selv som forskere og deltakere i relasjon til den andre, til å danne grunnlag for erkjennende fortellinger, altså ny innsikt. Ellis oppsummerer at «the researcher's endeavors in doing the study become the focus of investigation» (2004, s. 46–47). Gjennom et narrativt forskerblick er selve skriveprosessen en undersøkende og oppdagende metode (Ellis, 2004). Hanley (2019) foreslår skrijving som en form for tenkning, og skriver om tekst som henholdsvis «a creative», «generative», «integrated» og «dissolving

2 Bildet er hentet fra <http://socialdigitelective.wordpress.com/groups/rhizomes/> med tegnerens forklaring: «The image is a drawing I made in 1999–2000 and is a multiple mapping of 12 of my Grandfather's (The mathematician who supervised Alan Turing, A. E. Ingham) transparencies. I call it 'Boy Pool Rhizome'. More can be seen at my website <http://www.markingham.org>»

space». Dette innebærer et rom der det tenkes høyt, hvor teorier settes i bevegelse og det empiriske materialet skapes gjennom ord, som videre bekrefter og argumenterer for hvordan ting henger sammen og hvor man til slutt befinner seg innenfor et eget teoretisk landskap (Hanley, 2019, s. 417). Disse tolkningsrommene gir noen forklaringer på hvordan også vår fortelling trer frem. Et premiss for forskningen er at vi over tid har tilført det noe nytt, næret det, og ikke alene «snudd bunken». Næringen vi har tilført, underveis, kan være ny musikk eller nye tekster, og det kan handle om performative idéer, som en konsekvens av at vi «lever med konseptet» og dermed nærmest som en selvfølge finner andre (bedre?) innganger. Vi har også erfart hvordan dagsaktuelle hendelser griper inn i vårt arbeid og påvirker retningen det tar; for eksempel da artisten David Bowies dødsfall (tilfeldigvis!) sammenfalt med en av våre gjennomføringer av #livet#døden#kjærligheten, og vi fikk idéen om å starte dagen med hans siste musikkvideo, *Lazarus*. En slik åpen og dynamisk prosess bidrar til en faglig delingskultur oss imellom, som ytterligere styrker vårt samarbeid og samvær.

Tolknings- og persepsjonsprosesser og meningsdanning utgjør en viktig del av vår *knowing* (jf. Bresler, 2004) og *profesjonelle rammeverk*, som gjør oss i stand til å være performative i vår undervisning. Samtidig representerer fagdisiplinene en *unknowing* for/hos hverandre, som også har krevd og inspirert til å tre inn i et mer perifert fagdomene. Her opplever vi begge helt klart en «expanded seeing» (Bresler, 2018). Musikk, litteratur og kunstuttrykk mer generelt er virksomt i våre respektive liv; arbeidsliv, inne- og uteliv, morsliv og følelsesliv, for å nevne noen etablerte inndelinger av *liv*. Det faktum at vi begge er jenter/kvinner/mødre er også en foreløpig litt ullen, rød (!) tråd i dette arbeidet, men noe vi anser som et svært interessant forskningsperspektiv til en senere anledning. Nedenfor er en visualisering av «places of beauty» (Varkøy & Rinholm, 2020), eller arbeidsloggen vår, plassert i en ramme. Det konkrete materialet er primært hentet fra musikk- og litteraturfeltet, supplert med andre elementer som stimulerer ulike deler av sanseapparatet. Ordene bærer med seg lydspor, fortellinger, følelser, minner og assosiasjoner, sanseerfaringer og kunnskaper om selve verket og *vårt forhold* til det.

likfunn jakob sande frøet inger hagerup schubert quatre impromptu op 90 andante mosso olav h haugre ny duk john cage 4'33 pulp fiction hamlet the seven ages of man susanna wallumrød freight train elizabeth cotton freight train love fool filmmusikk romeo & juliet laban seigmenn ida maria quite nice people edgar varrese poéme électronique olav h haugre du var vinden dead poets society hyllepoesi inger lise rypdal en spennende dag for josefine beethoven symfoni nr. 5 skuggar jon fosse tirilil skjæråsen elgar enigma variations nimrod hvad kjærlighet er ham-sun jeg er døden helland larsen schneider handelsmannen falch salt sild siste reis wergeland das veilchen mozart goethe ingefær george crumb black angels marco fusinato man black implosion rasmus og verdens beste band verdens fineste katt irina ibramovic caruso og sangen til månen bach aria goldberg variasjonene kvitretten who/what/when/where begravelse vakkervalsen min vemods fryd larsen moe henriksen kirsebærtreet år ingrid oberboerbeck mozart lachrimosa requiem marmelen vaffelhjarte maria parr laleh some die young eadni vuotto mana steve cutts animasjon rudolf nilsen jeg hadde tenkt admiral p kallenavn hamlet to be or not to be bad karma bjørnson treet roy gro dahle david bowie love hearts holbergsuite grieg preludium sarabande mari boine epitaffio arne nordheim dido and aeneas purcell moldau smetana old abraham brown

Figur 2. Illustrasjon/liste over litterære og musikalske verk og ting/godteri, som kretser rundt temaet på en eller annen måte (PowerPoint-presentasjon til forskningskonferanse, 2018)

For oss utgjør denne rammen handlingsrommet vårt, et rhizome som flater ut sjangere, kategorier, objekter, handlinger, titler og kunstnere, og som blir *levende og virksomt* når vi går inn i det; et kreativt, genererende, sammenvevd og *dissolving space* (Hanley, 2019). Verklisten er ikke en *liste*, en rekkefølge, men et bilde på at noe kan uttrykkes i andre former enn det tradisjonelle. Når det står slik, er det plutselig ikke åpenbart at «sande» er etternavnet til «jakob»; blir det plutselig en lek med konvensjoner? En kommentar til pensumlista og tradisjonelle, lineære kronologiske fremstillinger vi kjenner fra mange lærebøker og didaktiske fremstillinger? Og forventninger om struktur og oppsett i forskningsartikler (jf. Jackson & Mazzei, 2017)?

Fra 2019 skrev vi inn # i tittelen, et tegn fra det digitale hverdagslivet, for å merke av for potensielt relaterte og relevante kategorier eller linker, og interessant nok sammenfallende med et apropos og «i forlengelsen

av»-dimensjonen i rhizometenkningen. #livet#døden#kjærligheten er mer et undervisningskonsept enn en metode, på bakgrunn av å forstå konseptbegrepet som en tanke, et utkast eller en «(opp)fatning». Vi forbereder oss på å gjennomføre 8–12 estetiske *betoninger*, *anslag* eller *fragmenter*, med ulike kvaliteter og uttrykksformer som knyttes til tydelige eller mer diffuse handlinger hos deltakerne. Vi undersøker disse som en *vitaliserende* didaktisk tenkning og dramaturgi i lærerutdanningen (Steinsholt & Ness, 2016; T. P. Østern et al., 2019; A.-L. Østern, 2014), og *animating experiences*, som Bresler (2009) skriver om. Slike levende erfaringer er for oss (!) når studentene også *gir oss* estetiske opplevelser, når de gir uttrykk for noe *utenom det vanlige*, flater ut hvem som erfarer, den erfarne og det erfarte, maktforhold, og byr på seg selv – på tross av at de «bare gjør» det vi ba dem om. Studentene får for eksempel gruppeoppgaven vi kaller «Hyllepoesi», der de skal velge ut og sette sammen bokrygger slik at det blir et dikt, ofte med ett av de motiv som verkstedets tittel uttrykker som utgangspunkt. Dette er en typisk kreativ oppgave som fordrer samarbeid, spontanitet og eksperimentering både i forhold til utforming og formidling, samtidig som den representerer en lavterskel fordi man starter med et konkret utgangspunkt (*ready-made*), bokryggene.



Figur 3. Eksempel på «Hyllepoesi» (studentoppgave, 2017)

Vi involverer oss ikke når selve utvelgelsen og utformingen av diktet pågår, men følger med når de formidler diktene, og hva skjer med oss da? Studentene responderer i forhold til de ulike anslagene vi «utsetter dem for» i *#livet#døden#kjærligheten*, både spontant og som en konsekvens av konkrete oppdrag vi har gitt dem, og det hender at vi får bekreftet noen antakelser, men like ofte blir vi overrasket. De gangene vi gir dem et konkret oppdrag, er dette likevel så åpent at responsen vi får fra studentene ikke alltid er forutsigbar. I hyllepoesien får de det konkrete oppdraget å legge bokrygger i stabel, som så formidles gjennom lyd, musikk og tekst. Enkelte ganger kan det være interessant å høre om hvordan de samarbeidet, hva de tenkte, hva de vektla, men oftere skal man kanskje verdsette øyeblikkene, og det som Varkøy skriver særdeles fint om, nytelsen og verdien av «formålsløse aktiviteter» (Varkøy, 2017, s. 130). Hvis vi forsøker å redusere det å stable sammen et dikt, og formidle det til noen – må det ikke alltid være noe annet eller *mer* enn det, og det kan rett og slett handle om å løfte det poetiske ut av det hverdagslige, slik Viktor Sjklovskij skriver om «underliggjøring»:

Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen å gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst. Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er «underliggjørelsens» virkemiddel og den vanskeliggjorte forms virkemiddel, som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges. Kunsten er en måte å oppleve tingenes tilblivelse på, det som allerede er blitt til, er i kunsten uviktig. (Sjklovskij, 1916/1991, s. 18)

I forlengelsen av det Sjklovskij her sier, er det naturlig for oss å spørre om denne underliggjøringen kan åpne for den selvstendige tanken? For er det ikke egentlig det vi undrer oss over, når vi stadig vekk prøver ut nye verk og tilnærminger, og i våre samtaler om hva det er vi egentlig driver med? Her skilles kanskje også pedagogikken og kunstens driv: for pedagogikken legitimeres gjennom læring, mens kunstopplevelsen ikke direkte har kravet om nytte eller hva det er godt for (Varkøy, 2017). Og her; nettopp her, kunne vi også koblet på *dybdelæring*, og med Bresler stilt spørsmålet «What learning matters most?» (2018) – eller hvilken kunnskap er det

underviseren etterstreber (T. P. Østern et al., 2019, s. 72). Eller forskeren, for i dette ligger også noe av forskningens fantastiske og utmattende endeløshet, som svært gjerne kan være «en formålsløs tilværelse». Dette kommer ikke minst til uttrykk i den begeistring som oppstår når man oppdager nye sammenhenger og forstår mer, slik den ene halvdelen av oss uttrykker det i en e-post, etter å ha lest «Kunsten som grep» av Sjklovskij:

Det synes jeg er så vidunderlig, og jeg opplever også at det har stor overføringsverdi til det vi holder på med, og våre tanker om å dvele, subjektivere; det siste han sier, hvis vi overfører det til skolens kontekst; det er ikke kunnskapen vi er ute etter, den kan vi google, vi er ute etter noe mer essensielt – vi forsøker å finne fram til det underliggjørende element som gjør skolen og undervisningen til noe mer enn automatisering (det instrumentelle?), apropos hvor den selvstendige tanken kommer fra ...

Ja, det er ikke meningen å bringe inn nok en ny teoretiker, men sitter her og leser noe mer avanserte greier til masteremnet i neste uke, og **LDK ligger jo alltid der**, sånn at koblingene dukker opp på de mest underliggjørende måter. Jeg vet ikke helt om jeg klarer å fange essensen i det jeg ønsker å formidle her, men noe er det, og da er dette en måte å komme inn i flytsonen på 😊! Kath.
(E-post 18.10.20, kl. 10:32)

Apropos underliggjøring; et annet anslag i verkstedet, som vi for øvrig har hatt med oss gjennom alle disse åra, er «Seigmannen». I denne øvelsen deler vi ut en seigmann, og denne skal studentene bruke til å tegne konturene av en menneskekropp. Oppdraget videre er å markere på tegningen sin hvor i kroppen de tror livet, døden og kjærligheten bor, samtidig som de spiser seigmannen og Ida Marias «Quite Nice People» flyter i bakgrunnen. Det er slett ikke sikkert at kjærligheten bor i hjertet, selv om symbolet for kjærligheten i vår kultur nettopp er hjertet; og bor døden mer i magen enn i hodet? Mens de tenker og tegner i 3:22, fylles vi av forventning, for denne lille oppgaven genererer alltid nye livsanskuelser, assosiasjoner og spenninger mellom det man tenker og det man vil eller tør å dele. Musikken luntrer avgårde i tre-takt; «How come I'm so afraid of people? [...] How come I'm so in love with people? [...] Maybe I'm afraid someone will see right through me. Terrified that someone will

tell someone that you're just a waste of time.» Vi *hørertenker* musikken, smiler anerkjennende til hverandre, for vi liker denne sangen så godt, og hverandre, og opplever en søt og selvsikker, ærlig og skjør tilstedeværelse.

Studentenes brede respons og dynamikken som oppstod i gjennomføringene av undervisningskonseptet, resulterte i at vi endret vår forhåndskategorisering av verkene. I starten var vi opptatt av at en tekst eller musikk handlet om det ene, enten liv, død eller kjærlighet, men vi fornemmet at denne måten å tenke på bød på utfordringer, og vi fikk det heller ikke til å stemme med for eksempel sangen «Das Veilchen» av Mozart, som virkelig handler om både liv, kjærlighet og død – i den rekkefølgen! Dette kan illustrere det faktum at vi selv har vært i en stadig bevegelse parallelt med konseptets utvikling. Er det så grunnlag for å utdanne lærere værensorientert, og ikke kunnskapsorientert? Nei, tenker vi, men kunnskapsbegrepet må ta opp i seg en større *rikdom*, flere perspektiv og mer mangfold, eller kan vi kanskje heller si at væren og viten må befinne seg innenfor samme forståelseshorisont? Det er her vi ser at sammensmeltningen mellom det epistemologiske og det ontologiske gir mening. Som lærere og lærerutdannere må vi ha oppmerksomheten rettet mot både viten og væren; med ensidig fokus på viten, risikerer vi å miste mennesket og her-og-nå-dimensjonen, og med et ensidig fokus på det subjektive, her-og-nå, står vi i fare for å miste fagligheten. Her er vi kanskje på linje med Taguchi, når det snakkes om en «immanensontologi», eller Barads onto-epistemologi, «att vi måtte skapa kunnskap mitt i vårt beroendeförhållande til världen. Vi måste försöka förstå världen medan vi erkänner och visar hur vi är en del av den kunskapsskapande processen» (Taguchi, 2012, s. 45). Så kan man spørre seg igjen, hvor i kroppen sitter livet, døden og kjærligheten, og hvor i kroppen sitter – eller flyter? banker? føler du? forsikrer du? – kunnskapen din?

Volumknappen er stilt langt til høyre, belysningen er dunkel og vi vet at straks vil elektriske insekter sverme i rommet: «Threnody I. Night of the Electric Insects» fra *Black Angels* av George Crumb. Komposisjonen var datert fredag 13. (!) mars 1970, *in tempore belli* – i krigstid, et lament til Vietnamkrigen og hva mennesker kan være i stand til. Dans macabre, djevelmusikk, lyden av bein og fløyter. Vi *vil* og forventer at studentene skal sense et snev av ubehag når de hører musikken, som for de fleste har

et fremmed og fordreid uttrykk. En provokasjon (Stavik-Karlsen, 2013), kropp blir urolig, og øret yter motstand i drøye fem minutter. *Expanded listening. Access inner worlds*. Kathrine måtte også «innrømme» at hun opplevde Crumb som støy første gang, og dro paralleller til modernistisk diktning:

Men så har jeg sakte, men sikkert, funnet gull ved å ikke vende ryggen til disse uttrykkene som bryter med alle mine forventninger, men tvert imot våge meg inn i dem, kjenne på ubehaget, bryne meg og oppdage at det som ligger under den umiddelbare overflaten kan gi meg noe. Jeg tror at det at jeg har våget meg inn på en våg jeg bare har drømt om, har gitt meg økt toleranse og tålmodighet, mer innsikt og mot ... Og glede, kanskje ... (Skriftlig kommentar underveis i skrivearbeidet, 2021)

Vi hører om igjen, men denne gangen får de samtidig smake sylta ingefær, som har til hensikt (i alle fall symbolsk) å rense og nullstille den lyttende for nye lydige inntrykk. Det oppleves som om vi trer litt inn i en ubestemmelig rolle når vi serverer ingefær. De lytter til ulike sekvenser, og blir bedt om å veksle mellom å sitte og stå når de hører endringer i lydbildet. Noen blir sittende på vent mens andre reiser seg nølende, usikre på om de hører rett. Varkøy og Rinholm (2020) presiserer at *hvordan* vi lytter som like viktig som *hva* vi lytter til. Bresler lar alltid det lyttende og narrative være gjennomgående: «An experiential activity, listening to narrative is embodied, cultivated and improvised. The notion of listening in diverse art forms (visual, kinesthetic) [...] implies a way of 'being with' beyond the auditory» (Bresler, 2020). Hansen viser til Arendt, som uttrykker at «tenkningens bolig er et stillhetens sted», og sier videre at

Når vi forundres, bliver vi [...] tavse. Vi standser op, bliver opmærksomme og lytter intenst. Først når denne tavshed og lytten indfinder sig, kan vi blive nærværende over for det, vi dybest set anser for at være det værdifulde i vores liv. Først da bliver vi i stand til at give udtryk for de livsindtryk, som berører os og opleves som meningsfulde. (Hansen, 2008, s. 16)

Hvor ofte gis det slik tid eller rom til å lytte og å dvele ved noe, enten dette *noe* er knyttet til ord, toner eller andres og egne narrativer? Varkøy og Rinholm (2020) er inne på noe av det samme når de tilbyr det

de kaller for «slowness and resistance» på bekostning av vår moderne kulturs verdsetting av «effectiveness and smoothness»; i deres kontekst koblet til Vestens klassiske musikktradisjon, men åpenbart overførbart til både annen musikk og andre (kunstneriske) uttrykksformer.

«Åpningsnummeret» i *#livet#døden#kjærligheten* er muligens litt underlig og dramatisk: gjennom et *medias res* – uten forvarsel, observerer studentene at vi stormer inn i klasserommet, visker ut den didaktiske relasjonsmodellen fra tavlen, bevæpnet med en lekepistol og akkompagnert av hektisk og drivende filmmusikk og replikken «This is a robbery!», hentet fra filmen *Pulp Fiction* (1994). Vi kaller dette anslaget «*Pulp Fiction* og mordet på den didaktiske relasjonsmodellen», og her hever vi stemmene våre, plasserer oss i front av hva vi står for: at det å utdanne fremtidige lærere innenfor et målrasjonelt paradigme, er å frarøve de studerende ikke bare troen, men *evnen* til å være selvstendig tenkende. Og enda verre: *viljen* til å tenke selv. Med denne generaliserende tilnærmingen, og i vår kontekst, ønsker vi å avlive (dog på ganske komisk vis!) modellens konsistente og allmenngyldige kvaliteter, og vi spør; hvor skal performative, og muligens fagoverskridende, opplegg som dette plasseres inn i lærerutdanningens studieprogram? Haaland (2011) skriver om hvordan pedagogikken jobber med forhåndsbestemte mål og i all hovedsak er begrenset til et instrument for ukritisk tilpasning, og hevder at når skolen ikke er «basert på lærernes (autentiske) autoritet og alminnelige solidaritet, skaper det en formalistisk skole styrt av byråkratiske regler utformet for å drenere enhver pedagogisk situasjon for personlig engasjement, og pedagogikkens plass i utdanningssamfunnet er glemt» (Haaland, 2011, s. 18).

Vi lurer på om lærerutdanningen har utviklet seg for langt i en retning der den målrasjonelle pedagogikken er rådende, og at dette hindrer en reell mellommenneskelig undring og utviklingen av den selvstendige tanken? Arendts begrep *natalitet* «rommer et menneskesyn som sier at alle nye mennesker [*newcomers*] i verden er unike, interessante og gir verden mulighet til å bli tilført nye tanker til nettopp uventet forandring og fornyelse» (Arendt, 1954/2000, referert i Taraldsen, 2020, s. 3). I tråd med dette ønsker vi velkommen og bringer inn andre begreper og fenomener i utdanningen enn de som verdsetter måling, testing og nøytral

meningsløshet. Ved å vektlegge det performative åpnes det for en didaktikk mer preget av iscenesettelse enn representative kunnskapstaksonomier, men å forstå den *performative* læreren er ikke en kunnskap som kommer fra tynn luft. Den er først og fremst fremtredende og virksom innenfor det kunstfaglige feltet, med sine ekspressive kvaliteter. Dette henger sammen med vårt kritiske blikk på den didaktiske relasjonsmodellen, en modell vi oppfatter som en representant for den forhåndsbestemte målstyringspedagogikken som bl.a. Haaland er inne på. Modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978), som er et verktøy for undervisningsplanlegging, består av de seks komponentene deltaker-/elevforutsetninger (målgrupper), rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder (pedagogisk tilnærming) og evaluering. Det kan kanskje virke noe ekstremt at vi utsetter akkurat denne modellen for det vi kan kalle for et karakterdrap, men gjennom denne handlingen setter vi noe på spill – både av de grunner vi har pekt på over, og fordi vi ser at modellen har en dominerende plass i våre egne lærerutdanningsløp ved Nord universitet. Med utgangspunkt i de musikalske og litterære uttrykkene vi til enhver tid velger og de narrativene som fremkommer i møte med disse, kan undervisningsplanlegging ta en annen vending enn den didaktiske relasjonsmodellen og det instrumentelle synet på hva kunnskap er. Muligheten for å være representanter for en motvekt til målstyring, A4-tenkning (Steinsholt & Ness, 2016), og tradisjonelle faggrenser (*intertwining; integration; interdisciplinary; cross-curricular*; Cslovjecsek & Zulauf, 2018), driver oss inn i et spenningsfelt bestående av narrative spor, provokasjoner, undring og fantasi, det uforutsigbare, emosjonelle, og intuitive. Illeris (2018) understreker at kunst, utdanning og forskning ikke kan styres av læreplaner alene, men må ha karakter av «uforutsigbare og eksperimenterende praksiser» (Illeris, 2018, s. 33).

Mange av anslagene vi har i verkstedet, kan oppleves som kontroversielle, blant annet fordi de berører følelser og forhold som noen opplever som høyst private eller personlige, utenfor vante soner (jf. Bresler, 2002). Eksempel på slike anslag er kanskje særlig de som kan knyttes til døds-motivet; portretter som avbilder døde og levende barn sammen, deltakelse i en begravelse osv. Likeledes kan ulike kroppslige aktiviteter virke inngripende i forhold til den enkeltes intimsone, at å være tett innpå et

annet menneske, fysisk eller mentalt, kan oppleves krevende. Illeris skriver om hvordan læring «primært foregår gjennom konfrontation med radikal anderledeshed» (Illeris, 2018, s. 35), eller som hun refererer til Bishop (2004) om kunstprosjekter som får oss til å lære noe på den harde måten «præget af indre modstand og gerne en oplevelse af ubehag og fremmedgjorthed» (Illeris, 2018, s. 35), noe vi kjenner igjen i sekvensen med Crumb. Jacques Derrida er inne på noe lignende når han blant mye annet sier at «Ved å åpne porten for det ukjente og uvante åpner vi for spørsmål og handling som skaper liv og vitalitet», fremfor en logikk eller tilnærming som «stenger oss inne i et mer eller mindre solid teoretisk festningsverk» på bakgrunn av fastlåste eller forhåndsbestemte forståelsesmønstre (Derrida referert i Wiestad, 2019, s. 136).

Noe av vår intensjon med undervisningskonseptet, forskningen og denne teksten, er å utfordre det etablerte kunnskaps- og utdanningsparadigmet – hvem er det som bestemmer hva som er god, nødvendig eller pålitelig kunnskap – hva er kunnskap; hvem er det som avgjør hvilken forskning, eller undervisning, som er til nytte i utdanning? Hvem bestemmer hvilken forskning som kan medføre skade på enkeltmennesker, samfunn og miljø? Hvem er det som definerer hva som til enhver tid skal være et samfunns (og dermed skolens og utdanningens) sannhet og virkelighet? Vi anser dette som høyst relevante spørsmål å stille, noe også Taraldsen gjør når han peker på den dissonans som over lang tid har oppstått mellom opplæringslovens formål (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og den rådende pedagogiske praksis, og han hevder at «Det vi er i ferd med å miste innenfor omfavnelsen av den målrasjonelle pedagogikken, er både muligheten og evnen til å tenke selv» (2020, s. 2). Dette er en bekymring vi deler, og som danner et viktig bakteppe for selve tilblivelsen (og varigheten?) av undervisningskonseptet *#livet#døden#kjærligheten*. Gjennom mange år som undervisere på grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet, tidligere Høgskolen i Nesna, og med nær kontakt til praksisfeltet, har vi erfart at skolen (og deler av utdanningen) fremstår som et lukket system «der nytenkning, annerledeshet, undring og kritiske spørsmål blir sand i maskineriet» (Taraldsen, 2020, s. 2). Ifølge Biesta må all utdanning innebære risiko, «for når vi lar pedagogikken være åpen, kan hva som helst skje, hva som helst komme» (2017, s. 145), og det vi gjør,

er å by på / eksponere oss selv, både i kraft av vårt nærvær, men også i og med våre valg, slik at studentene får noe(n) å bryne seg på. Vi «utsetter» studentene våre for den risikoen også de er nødt til å ta dersom vi skal få en utdanning som er noe mer enn (re)produksjon av kunnskap. Vår profesjonalitet er basert på erfaringene og kompetansen vi har opparbeidet oss, og vi *prøver* alltid å opptre dypt ansvarlig og med «care» (Bresler, 2002, s. 35). Biesta utforsker «potensialet for frigjøring som ligger i ideen om motstand, forstyrrelse og overskridelse, for å vise hvor viktig det er å motarbeide ideen om den lærendes identitet som en naturlig og uomgjengelig identitet, og rokke ved vår tids oppleste og vedtatte sannheter om læring» (Biesta, 2017, s. 84). Varkøy uttrykker det slik: «Bare om vi lar kunsten ryste, forurolige og støte oss, og utfordre oss med hensyn til konvensjonelle sannheter og verdier, kan den forandre oss» (Varkøy, 2017, s. 170).

Breslers vide og vevde forståelse av forskning og forskerens prosesser og betydningen av narrativer, kunst, kunnskap, pedagogikk/utdanning og levd liv har vært svært inspirerende for dette arbeidet. I den sammenheng er Jackson og Mazzeis (2017) analytiske bidrag om hvordan vi tenker med teorien særlig inspirerende. Vi har støttet oss på teorier som retter våre forskerblikk i ulike retninger, og ikke dermed en bestemt teori som teksten lener seg på, nettopp på bakgrunn av våre ulike betoning, rhizome-tenkningen og det å være underveis og inni, også med teori: «Thinking is not 'outside' a project but sprouts as a line of flight from within» (Jackson & Mazzei, 2017, s. 722). Når vi skriver denne teksten kan vi heller ikke redusere og sentrere den rundt *ett* forsknings-spørsmål, fordi tenkning kommer fra noe, og fører oss videre, med den konsekvens at dette prosjektet synes å ta den evige vandringens form, jf. Arendt og tenkningen som ikke ender noe sted, annet enn ved fødsel og død (1958).

Chemis tanker omkring *artfulness* i skolen, relateres til «æstetiske, kunstbaserte og kunstneriske opplevelser [...] og til brugen af kunst og dens prosesser som metaforer» (Chemi, 2009, s. 96). #livet#døden#kjærligheten er også en måte å tilnærme seg kunsten som fenomen, ved at vi forsøker å gjøre den relevant, tilgjengelig og meningsfull idet vi «ønsker fortellingene velkommen». I en performativ pedagogikk er det

flerstemmige og *artfulness* viktige forutsetninger for den selvstendige tanken. Bresler (2006), som vi har med oss gjennom hele denne teksten, skriver om «the lingering caress» og «dwelling» i møte med kunst, og behovet for å dvele ved noe og de meningslag som dannes når man gir kunstverket tid. Selv om vi vel kanskje må innse at dette er et ideal for oss i vårt «seks timers dwelling and lingering», betyr ikke det at vi kan overgi oss til en predikerende målstyrt pedagogisk praksis; tvert imot opplever vi det som dypt etisk forsvarlig og nødvendig å løfte fram disse perspektivene.

Vi befinner oss i en performativ sone, der vi lever, underviser og forsker i og med kunsten (jf. T. P. Østern, 2017). Her er vi på sporet av en performativ pedagogikk som er flerstemmig, og som innenfor en onto-epistemologisk diskurs åpner opp for det *værende* også i fag som musikk og norsk. I dette landskapet benyttes estetiske, musiske og litterære tilnærminger i «kunnskapingen» (T. P. Østern 2017), som muliggjør «expanded seeing» (Bresler, 2018). Bresler omfavner *#livet#døden#kjærligheten* i sin beskrivelse av «transformative practice zones»:

TPZ [transformative practice zones] are spaces as well as a way of interacting and thinking, where the participants are touched and often transformed in the process. The sum – a gestalt – is bigger than its parts. Interpretive zones center on interpretation and meaning making. [...] Thus, it moves us away from the traditional role of the teacher as lone, isolated figure working independently in the classroom, to one that is socially embedded, shaping and being reshaped. The concept of polyphony of voices is central. In the transformative practice zone, participants bring together their various areas of knowledge, experiences, and beliefs to forge new curricula and explore teaching styles through the process of the joint thinking and action in which they are engaged. (Bresler, 2002, s. 34)

Disse perspektivene appellerer sterkt til oss, på samme måte som også ordene i «Det er den draumen» (Hauge, 1966/2014, s. 11), gjør det, og åpner opp for noe vi ikke på forhånd vet hva kan være. Vi drømmer om at noe vidunderlig skal skje, på en helt vanlig tirsdag, i møtet mellom lærer(e) og studenter; at det kan tilføre noe nytt, gi en følelse av presens i rommet, å ville videre, i forlengelsen av

... den draumen me ber på
 at noko vedunderleg skal skje,
 at det må skje –
 at tidi skal opna seg
 at hjarta skal opna seg
 at dører skal opna seg
 at berget skal opna seg
 at kjeldor skal springa –
 at draumen skal opna seg,
 at me ei morgonstund skal glida inn
 på ein våg me ikkje har visst um.

Referanser

- Angelo, E., Stavik-Karlsen, G. & Østern, A.-L. (Red.). (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 153–163). Hans Reitzel.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.). (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Universitetsforlaget.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (Red.). (2009). *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty*. Springer.
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i pedagogikken*. Aschehoug.
- Bresler, L. (2002). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17–39.
- Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bresler, L. (2006). Embodied narrative inquiry: A methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010201>
- Bresler, L. (2009). The academic faculty as an entrepreneur: Artistry, craftsmanship and animation. *Visual Art Research*, 35 (1), 12–24.
- Bresler, L. (2018). Aesthetic-based research as pedagogy: The interplay of knowing and unknowing towards expanded seeing. I P. Leavy (Red.), *The handbook of arts-based research* (s. 649–672). Guilford.
- Bresler, L. (2019). Wondering in the dark: The generative power of unknowing in the arts and in qualitative inquiry. I N. Denzin & M. Giardina (Red.), *Qualitative*

- inquiry at a cross-road* (s. 80–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056796>
- Bresler, L. (2020). The wisdom of narrative inquiry. An unfolding story. I T. Smith & K. Hendricks (Red.), *Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Vol. 28: Narratives and reflections in music education* (s. 149–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11
- Chemi, T. (2009). Artfulness i skolen: Nydelse og læring for livet. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (s. 95–122). Dafolo Forlag.
- Coia, L. & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. I L. Fitzgerald, M. Heston & D. Tidwell (Red.), *Research methods for the self-study of practice*. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_1
- Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. (Red.). (2018). *Integrated music education. Challenges of teaching and teacher training*. Peter Lang.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. AltaMira.
- Fretheim, B. S. (2020). Back to Bach. I T. Smith & K. Hendricks (Red.), *Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Vol. 28: Narratives and reflections in music education* (s. 237–254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_11
- Haaland, Ø. (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske Bokforlag.
- Hanley, C. (2019). Thinking with Deleuze and Guattari: An exploration of writing as assemblage. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 413–423. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1472574>
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Hauge, O. H. (2011). *Olav H. Hauges vakraste dikt*. Samlaget. («Det er den draumen» opprinnelig utgitt 1966)
- Illeris, H. (2018). Uddannelse som social kunstform? Kunstneriske og pædagogiske dilemmaer i forskning med kunstfaglig uddannelse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1133>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. (2017). Thinking with theory in qualitative research. A new analytic for qualitative inquiry.
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of Stories and research*. Sage.
- Perl, S. (2004). *Felt sense: Writing with the body*. Heinemann.
- Sjkløvsj, V. (1916). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei, *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Taguchi, H. L. (2012). *Pedagogisk dokumentation som agent*. Glerups Utbildning.
- Taraldsen, E. (2020). De viktigste grunnbetingelsene for pedagogisk- og spesialpedagogisk arbeid. *Spesialpedagogikk*, (6), 32–39.
- Smith, T. & Hendricks, K. S. (Red.). (2020). *Narratives and reflections in music education. Listening to voices seldom heard*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8>
- Sørly, R. & Blix, B. H. (Red.). (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. Focusing on slowness and resistance: A contribution to sustainable development in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168–185. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.2.04>
- Wiestad, E. I. (2019). Kroppens pedagogik. Om læring gjennom kroppen. I I. Bostad & T. Pettersen (Red.), *Dialog og danning: Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 119–142). Scandinavian Academic Press.
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som anslag. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>