

KAPITTEL 2

Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen

Lisbet Skregelid

Universitetet i Agder

Abstract: This chapter examines what art as an overarching principle can be in a contemporary school context. The starting point is radical ideas presented by the Norwegian educator and psychologist Helga Eng in her book *Kunstpædagogik* from 1918. In the book, Eng argues in favor of a primary position for art in schools, including everything from the way teachers teach to the aesthetic environment in school. In this chapter, Eng's extensive work is viewed in relation to the role of art in today's school and society. The chapter examines the connections between Eng's premises for art as an overarching principle and contemporary theoretical perspectives on art and education. The study contributes to an ongoing exploration of what the author terms a pedagogy of dissensus, wherein the disturbing, unforeseen and affective characteristics of art are used as approaches to education. In this chapter, art, and thus dissensus, is suggested as an overall principle in school. The chapter presents four areas that are important in relation to how this can be realized: the importance of the teacher's teaching and time, the importance of resistance, the importance of sensory approaches to teaching and the importance of affect. In particular, the role of the teacher and teacher-education is addressed. Examples from recent research involving teaching students and pupils in primary school taking part in an art workshop in the context of the public arts program known as "the cultural school bag" (*Den kulturelle skolesekken*) are used in the discussion.

Keywords: art as overall principle, Helga Eng, pedagogy of dissensus, teacher education



Figur 1. Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019.
Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

Innledning

Kunst maa bli det princip som gir den hele virksomhet for menneskedannelse, opdragelse som undervisning, den høiere indvielse som omformer dannelsesarbeidet til opdragelseskunst [...] Det dreier sig ikke bare om en fremføring av færdige kunstverker, ikke bare om kunstneriske fag hvori elementene av kunstnerisk teknik blir lært; men det hele dannelsesarbeide maa faa et kunstnerisk islæt. (Eng, 1918, s. 151)

Dette innledende sitatet er hentet fra boka *Kunstpædagogik* fra 1918. I boka stiller den norske pedagogen og psykologen Helga Eng en rekke spørsmål knyttet til kunstens betydning i skole og samfunn og skisserer et bilde av en omfattende kunstbevegelse og en skole som har som sin viktigste oppgave å forberede elevene på å kunne leve i samtidens kulturliv. I tillegg til å argumentere for kunst som et overordnet prinsipp, fremhever hun betydningen av *oppdragelseskunst* og *kunstoppdragelse*, fremfor kunnskapsoppdragelse. Dette kan synes både utopisk, og samtidig milevis fra den regjerende utdanningspolitikken og et skolepolitisk kunnskapsregime som fokuserer på avgrensede kompetansemål og målbar kunnskap (Slagstad, 2018) – og som i lang tid ikke har prioritert de estetiske fagene (Bamford, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på noen av de 100 år gamle radikale kunstpedagogiske tankene som fremstilles i Engs bok, og se disse i lys av en samtidig skole- og utdanningskontekst. I boka gir Eng et innblikk i hva som foregikk av faglige diskusjoner og uenigheter på det internasjonale kunstpedagogiske feltet tidlig i forrige århundre, og ikke minst hvordan hun reflekterer om disse. Denne oversette delen av kunstpedagogikken tidlig på 1900-tallet, og til dels misforståelser knyttet til Engs omfattende verk, vil jeg se i forhold til kunstens plass i dagens skole og samfunn. Jeg spør: Hva kan kunst som overordnet prinsipp være og bety i dagens skole? Hvordan kan kunsten «ta over» skolen? I kapitlet vil jeg undersøke sammenhengene mellom Engs premisser for kunst som prinsipp og nyere teoretiske perspektiver på kunst og kunstpedagogikk. Særlig ser jeg kunst som overordnet prinsipp i relasjon til teori om en verdenssentrert undervisning av den hollandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta (2017a, 2018, 2020). Dette brukes for å videreutvikle forståelsen av hva dissens som undervisningstilnærming kan være (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c), det vil si at

kunstens forstyrrende, uforutsette og affektive egenskaper tas i bruk som pedagogisk ledemotiv. Samlesningen av Eng og Biesta bidrar i dette kapitlet til fire premisser for å realisere kunst som prinsipp og dissens som tilnærming til utdanning. I den avsluttende diskusjonen fremheves betydningen av lærerutdanningen for å muliggjøre kunstens potensial i skolen, og det henvises til et pågående forskningsprosjekt i den konteksten.

Hensikten med teksten er å rette oppmerksomhet mot relevansen av fortidens skrifter i en kontemporær samfunnsmessig og didaktisk kontekst, og å bidra til en bevissthet rundt kunstens betydning i skolen. Teksten skrives fra mitt eget ståsted som lærer og forsker innen visuelle kunstfag. Min utdanning innen kunst- og håndverksfag og pedagogikk, min undervisningspraksis fra både grunnskole og høyere utdanning, samt 20 års forskning i det kunstpedagogiske feltet, og argumentering for kunstens plass i skolen og dens potensiale for undervisningspraksis, har betydning for mitt forskningsblikk.

Kunstens paradoksale plass i skole og samfunn

Mye forskning har vist at kunstens posisjon i norsk skole er marginalisert (Dale, 2006; Halvorsen, 1996; Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 1998; Samuelsen, 2003; Skregelid 2005, 2016; Solhjell, 1995; Stafseng, 2006; Svingen-Austestad, 2017). Inntil *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole* (L97) ble innført i 1997 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996), var kunst og estetikk lite synliggjort i skolens læreplaner. Evalueringsrapporten *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag – ny praksis?*, som tok utgangspunkt i overnevnte plan, der kunst for første gang fikk en fremskutt plass og var et av hovedområdene i kunst- og håndverksfaget, viser at de nye momentene som kom inn i planverket likevel ble lite synlige i undervisningen (Kjosavik et al., 2003). Lærerne undervite som før. I den forrige læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2006), så vi også en orientering mot den historiske kunsten og vektlegging av øvelser og trening i tekniske ferdigheter. Nyere kunstformer som performative, relasjonelle og konseptuelle samtidskunstuttrykk var lite vektlagt (Skregelid, 2016). I den foreliggende læreplanen fra 2020 har også kunsten en utsatt plass, ved blant annet at kunsthistorie er kraftig tonet ned i faget kunst og håndverk:

Faget dreier tilbake til verkstedet og et ønske om å sikre praktisk arbeid i materialer. Det er lagt vekt på å knytte teoretisk kunnskap til håndverket. Kunsthistorie og teoretisk tilnærming til faget har fått mindre plass enn tidligere, mens det praktisk skapende arbeidet er i sentrum for elevenes læring. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kunstens marginale posisjon i norsk skole kan også ses i sammenheng med hvordan de praktisk-estetiske fagene i skolen generelt har vært lite eller ikke prioritert de siste årene, til fordel for en økonomisk motivert utdanningspolitikk med avgrensede kompetansemål og en vektlegging av aktiviteter orientert mot internasjonale tester som for eksempel PISA. Økt fokus på og økt timetall i basisfagene har ført til en redusert oppmerksomhet og færre timer til de estetiske fagene i skolen (Bamford, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er få lærere som har fordypning i de estetiske fagene, og de få kompetente lærerkreftene som finnes, forsvinner også gjerne fra barnetrinnet for å undervise på ungdomstrinnet. I de senere år har det kommet reaksjoner på dette, og fra politisk hold er det bedt om styrking av de praktiske og estetiske fagene, samt rekruttering av kompetente lærere til disse fagene (Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8). I september 2019 lanserte *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*, den etterspurte strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning, (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringens intensjon var å løfte de praktiske og estetiske fagenes muligheter og egenverdi. Denne intensjonen realiseres i strategien, samtidig som fagenes svake stilling bekreftes. Planen er likevel svært vag på hvordan disse fagene konkret skal styrkes. For eksempel foreligger ingen plan om krav om fagkompetanse hos lærerne (Karlsen et al., 2020).

Samtidig som kunsten har hatt en marginal plass i læreplanene og i den praktiserte undervisningen, har Norge i løpet av en kort periode blitt et av verdens ledende land i satsingen på kunst og kultur for barn og unge. Kunst og kultur for barn og unge har vært et politisk satsingsområde, og det brukes mye offentlige ressurser på å legge til rette for kunst- og kulturopplevelser for denne gruppen. Tiltaket Den kulturelle skolesekken (DKS), som har vært en nasjonal satsing siden 2001 og som skal sikre at alle skoleelever i Norge får møte profesjonell kunst og kultur,

er et eksempel på dette (Kulturtanken, 2022). DKS er unikt på verdensbasis, men har gjennom hele sin eksistens hatt utfordringer knyttet til forskjellighetene mellom skole- og kunstfeltet. Det kan også anses som et paradoks å satse på kunst og kultur med tiltak som DKS som retter seg *mot* skolen, når man samtidig bygger ned de praktisk-estetiske fagene *i* skolen. Er det slik at DKS-prosjektene som retter seg mot skolen kanskje blir en sovepute som i noen grad erstatter prioriteringen av de estetiske fagene *i* skolen? Kan man lettere legitimere å fokusere på andre fag når man har DKS og disse kunsttilbudene som kommer utenfra? (Skregelid, 2016, 2019c). Bidrar DKS til en begynnende outsourcing av kunstfagopp-læringen i skolen? (Christophersen & Breivik, 2013; Skregelid et al., 2018).

Det paradoksale bildet som her skisseres av kunstens marginale plass i skolen, på samme tid som det politisk arbeides med å få kunst inn i skolen, danner et komplekst utgangspunkt, men også mange muligheter for utforskninger av Engs argumentasjon for kunstens betydning for danningen av mennesket (Eng, 1918). Eng var opptatt av hvordan det å la kunst gjennomsyre skolen kan ha betydning for hvordan folk flest vil erfare og anerkjenne kunst og kultur. I det videre vil jeg presentere Eng og denne over 100 år gamle boka, som jeg mener har en relevans for dagens skole for så å se disse i relasjon til kontemporær kunstpedagogisk og pedagogisk teori nevnt innledningsvis.

Kunst som overordnet prinsipp i samfunn og skole

Helga Eng (1875–1966) var den første i Norge som tok doktorgrad på et psykologisk emne, og var den tredje kvinnen som tok doktorgrad i Norge. Mest kjent er hun for sine langtidsstudier av barns tegneutvikling, et arbeid som baserte seg på undersøkelser av tegningene til hennes egen niese Margrethe fra hun var 10 måneder til hun var 24 år (Eng, 1923, 1944). Boka *Kunstpedagogik – Nutidspædagogik* (1918) har et annet fokus, og er en grundig redegjørelse, analyse og kritikk av kunstpedagogikk og den kunstpedagogiske bevegelsen, hvor spesielt norske og nordiske forhold blir viet oppmerksomhet. I boka skriver Eng om hva hun mente vektleggingen av kunst og praktisk arbeid kunne tilby den da dominerende puggeskolen. Hun var opptatt av å ta barna på alvor, og mente sanselivet,

følelser og fantasi burde prege deres skolehverdag. Videre var hun opptatt av at undervisningen måtte speile samtiden og livet selv.

Eng bruker store deler av boka til å vise til andres tanker om kunst og pedagogikk. Det første kapitlet: «Kunstpædagogikkens røtter i fortiden og samtidens liv. Schillers 'Briefe über die ästhetische Erziehung'» vies til den tyske poeten Freidrich Schillers sentrale verk fra 1795 (Schiller, 1991). Den første setningen legger føringer for boka: «Tanken om en oppdragelse gjennom kunsten for kunsten og derigjennem for livet kan bare spire frem av en æstetisk verdensopfatning» (Eng, 1918, s. 5). Schiller var opptatt av en estetisk folkeoppdragelse, en estetisk revolusjon, som kunne bidra til å knytte sammen følelser og fornuft, det ubevisste og det bevisste, siden mennesket instinktivt søker en harmoni i dette spenningsfeltet. Eng skriver også om kunstkritikeren og kunstneren John Ruskins altomfattende kunstbegrep og hans tanker om hvordan «kunstopdragelse» bør prioriteres fremfor «kundskapsopdragelse» (s. 17). Disse og andre radikale idéer om hvordan estetikken og kunsten bør være omdreiningspunktet for menneskers liv generelt og i skolen spesielt, bidrar til Engs syn på den kunstneriske oppdragelsen som fagovergripende. I *Kunstpædagogik* gjennomgås også kunstens relasjon til alle fag i skolen. Eng mener det er behov for en radikal omforming av hele undervisningsmåten fra barnehage til universitet. Hun er opptatt av at de praktiske og estetiske fagene, og av at alle andre fag må ses i sammenheng med hverandre. Hun er som Schiller og Ruskin opptatt av å sette en estetisk tilnærming til livet og oppdragelsen gjennom kunst i sentrum – også i skolen.

I sitatet «Kunsten skal i undervisningen ikke være noget fag, men et princip» (s. 151) gjengir Eng H. Wolgasts uttalelse på et lærermøte i Chemnitz. Hun siterer fra det samme møtet et utsagn av E. Weber som mente all undervisning burde ha et «kunstnerisk islæt» (s. 152). En følge av et syn på kunst som prinsipp var at læreren og eleven skulle anses som kunstnere, og hver time skulle være et kunstverk: «Oppdragelse opfattes altsaa som kunst» (s. 152). Eng mener at hver time bør være et uttrykk for lærerens kunstnerpersonlighet, og hun omtaler dette som en «didaktisk kunstform» (s. 153). Lærestoffet må være levende i lærerens ånd. På den måten kan undervisning «tænde liv i elevenes sind» (s. 153). I overensstemmelse med en forståelse av undervisning som en didaktisk kunstform,

argumenterer Eng (1918) for en undervisning som ikke er helt klar, men er «tilslørt og hemmelighetsfuldt som livet selv» (s. 154). Hun er også opptatt av den undervisningen som handler om det «å øve sig op i at gi æstetisk form til et stof som gjør motstand» (s. 154–155).

Oppsummert kan vi si at Eng trekker frem betydningen av lærerens rolle, sanselivet, følelser og fantasi, det vi ved hjelp av Simon O’Sullivan (2001) og Brian Massumi (2015) kan omtale som affekt, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Eng fremhever også betydningen av å tilby motstand når hun argumenterer for at det estetiske skal gjennomsyre vår tilnærming til verden og måten vi underviser på. En undervisning som yter motstand er sentralt i det den nederlandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta (2017a, 2018) omtaler som «a worldcentered approach to teaching». Å initiere motstand er også sentralt i min argumentasjon for dissensens potensial for utdanning (Skregelid, 2016).

I det følgende vil jeg utforske nærmere hva som både ligger bak Engs argumentasjon for kunst som prinsipp, og se dette i relasjon til Biestas forståelse av en verdenssentrert utdanning (2017a, 2018). Først en liten introduksjon til min egen forståelse av dissens som tilnærming til undervisning, da utforskninger av og koplinger mellom Eng og Biesta gjøres for å videreutvikle denne området.

Dissens som tilnærming til undervisning

Dissens som pedagogisk tilnæringsmåte tar i bruk og kjennetegnes av kunstens egenskaper og tar sikte på å utfordre og forstyrre det som forventes. Denne tilnærmingen til undervisning er utviklet ved hjelp av den fransk-algeriske filosofen Jacques Rancière (2010, 2012) i samspill med kunstpedagogiske studier i ulikartede sammenhenger som spenner fra skole- og kunstmuseumskontekst (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020a), DKS og lærerutdanningskontekst (Skregelid, 2020c, 2021a) og kunstutdanningskontekst (2020b).

Fra et kunstfilosofisk utgangspunkt fremholder Rancière (2012) kunstens forstyrrende karakter. Han ser på kunst som dissens og som et brudd i det sanselige, som bidrar til at vi ser på oss selv og omverdenen på nye måter: «Dissensen setter på spill både det åpenbare i det som kan sanses, tenkes og gjøres» (s. 75).



Figur 2. Initiering av dissens i en skolekontekst? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjø skole 2019. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

En måte å initiere dissens på kan være å introdusere skoleelever for kunstuttrykk og kunstneriske arbeidsmåter som de ikke er fortrolige med. Utarbeidingen av dissens som undervisningstilnærming foregikk nettopp i en slik kontekst (Skregelid, 2016). I en generell pedagogisk sammenheng kan dissens være en praksis som kontrasterer normen og forstyrrer det forventede, der man bruker kunstens prosessuelle og uklare væremåter som et utgangspunkt for undervisningspraksisen. Det kan for eksempel være å vektlegge åpne arbeidsmåter, som ikke rettes mot et bestemt utfall eller en bestemt måloppnåelse. Det kan være å skape undring, å stille mer spørsmål enn å søke gitte svar. Dette bruddet med normen kan føre til motstand, som jeg i mitt arbeid ofte ser på som en ressurs som fører til ny anerkjennelse av ens oppfatninger og holdninger. I min forskning argumenterer jeg for dissens som en relevant tilnæringsmåte i utdanning som muliggjør det jeg kaller for «subjektiveringshendelser» (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c).

Gjennom artikkelen ses bilder fra DKS-prosjektet *Teiporama* av den svenske kunstneren Sandra Norrbin. *Teiporama* og Norrbin er en del av

prosjektet *pARTiciPED: Empowering student teachers for cross-sectorial collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools* støttet av Norges forskningsråd. I delprosjektet *Lab for initiating dissensus and exploring the edges between art and education*, får lærerskolestudenter delta i DKS-produksjoner på samme måte som elever i skolen. I prosjektet anses DKS-workshopen som en forstyrrelse. I avsnittet om betydningen av motstand kommenteres prosjektet ytterligere. I avslutningen av dette kapitlet argumenterer jeg for å introdusere lærerskolestudenter for slike forstyrrende kunstpraksiser for å realisere kunst som overordnet prinsipp.

Argumentasjonen for dissensens relevans i utdanning er som nevnt inspirert av Rancière. Hans pedagogiske filosofi og argumentasjon for ukonvensjonell undervisning, som redegjøres for i boka *Den uvidende lærer* (2007), blir slik jeg ser det en eksemplifisering av hvordan dissens kan praktiseres. I boka fremheves en undervisning hvor elevene lærer noe læreren ikke selv kan. Videre fremholdes et radikalt likhetsbegrep som en sentralt premiss. Rancière (2012) introduserer ideene sine om et politisk subjekt når han kommenterer dissens. Rancière er opptatt av at de som tidligere ikke har hatt en stemme får komme til orde og får komme til syne, og at disse ofte nekter å tale eller handle i tråd med dominerende oppfatninger eller la seg redusere til sin tildelte plass eller sine evner. Ved å ytre sine meninger som forstyrrer den normale og heterogene orden, og ved å handle på måter som går på tvers av normen, kan det skisseres «en ny topografi av det mulige» (s. 49). Det vil si, å eksistere som politisk subjekt handler mer om hvordan du er, hva du gjør og hvordan du handler, og ikke så mye om hvem du er, hvilke kompetanser du har og slikt. Rancières måte å forstå det politiske subjektet kan ses i sammenheng med forståelser Biesta (2006, 2014), men også andre, har av subjektet. Biesta vektlegger «subjektiveringsdimensjonen» i utdanning (Biesta, 2014, s. 156), det vil si å være opptatt av hvordan man kan eksistere som uavhengige og ansvarlige mennesker utenfor etablerte ordener, systemer og tradisjoner.

Biestas teorier om subjektet og forstyrrende undervisning har bidratt til min måte å se dissens som et premiss for subjektiveringshendelse, og også dissens som noe som kan initieres (Skregelig, 2016, 2019c). I en

diskusjon om hva kunst som overordnet prinsipp kan være, og hvordan Engs over 100 år gamle tanker kan ha en aktualitet i dag, er det også relevant å se på hva det Biesta omtaler som en verdensorientert tilnærming til utdanning kan tilby.

En verdensorientert tilnærming til utdanning

I boka *Letting Art Teach* (2017a) stiller Biesta spørsmål ved kreativitetsretorikken, den ekspressive og barnesentrerte tradisjonen i kunstundervisningen og begrunnelser som knyttes til ytringsfrihet og uttrykksmuligheter, det han omtaler som «expressivist justifications of the role of the arts in education» (s. 37). Biesta er skeptisk til de selvcentrerte aktivitetene som har vært og fremdeles er en del av den kunstpedagogiske diskursen. Han stiller flere «what if»-spørsmål: «What if the voice that expresses itself is racist? What if the creativity that emerges is destructive? What if the identity that poses itself is egocentric [...]?» (s. 56). I stedet for det han omtaler som en «egological» tilnærming, taler Biesta med støtte fra Hannah Arendt for en kunstpedagogisk praksis som beveger fokuset fra individet og mer mot verden.

Et premiss for en verdensorientert tilnærming til utdanning, ifølge Biesta, er å møte motstand. Når våre intensjoner, handlinger og initiativer møter motstand, kan vi enten presse på med ambisjonene våre, eller vi kan reagere med tilbaketrekning. Vi kan også forsøke å balansere, og bli i den utfordrende mellomgrunnen «the middleground» (s. 65), å være i en pågående dialog. Å møte kunst og å gjøre kunst er en slik dialog uten rett og galt, det Biesta kaller en «never ending exploration of what it might mean to exist in and with the world» (s. 66). Å introdusere motstand er å sette noe «i veien» (s. 87). Denne betydningen av motstand som Biesta snakker om kan ses i sammenheng med hvordan jeg ser dissens som en ressurs for undervisning.

Så hva er sammenhengene mellom Engs forståelse av kunst som overordnet prinsipp i skolen og Biestas omtaler av en verdenssentrert tilnærming til utdanning? Og hva kan dette bidra med i utviklingen av dissens som pedagogisk ledemotiv? Jeg vil i det følgende se disse ulike perspektivene i sammenheng ved hjelp av det som omtales som en «plug

in»-metodikk (Jackson & Mazzei, 2012). Hensikten er å se på muligheten for å revitalisere Engs radikale tanker om kunstens plass i skolen.

Koplinger mellom ulike teoretiske perspektiv

Å omtale en metode med noe så hverdagslig som å «plug in» kan høres ganske uvitenskapelig ut. I boka *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives* (2012) gjøres likevel dette. I boka innleder Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei med Gilles Deleuzes lek med sikk-sakk-metaforen for å vise hvordan man kan utfordre kvalitativ forskning med metoder som motsetter seg fortolkning, koding og å finne mening som hovedstrategier. Selve «plugging-in»-frasen har de hentet fra *A Thousand Plateaus*: «When one writes, the only question is which other machine the literacy machine can be plugged into, *must* be plugged into in order to work» (Deleuze & Guattari, 1987, sitert i Jackson & Mazzei, 2012, s. 4). Jackson og Mazzei anser tekster som maskiner, og det å plugge inn som en prosess. De bruker benevnelsen *assemblage* som en meto-disk prosess som handler om å: «arranging, organizing, fitting together» (s. 1). Denne assemblagen kommer som et resultat av nettopp å bli koplet opp mot hverandre. Jackson og Mazzei fremhever betydningen av å ikke bare lete etter sammenhenger. I dette kapitlet er det mine egne og Biestas tekster som plugges sammen med Engs. Kapitlet blir en assemblage hvor ikke bare sammenhenger synliggjøres, men hvor også forskjelligheter kan tilføre hverandre noe. Det er et poeng at det er rundt 100 år mellom tekstene som bidrar inn i forståelsen av hva kunst som overordnet prinsipp kan være i dag. Assemblagen har som mål å synliggjøre ressursene i både Engs kunstpedagogiske tanker fra 1918, Biestas forståelse av en verdens-sentrert utdanning og hvilken betydning dette kan ha for forståelsen av kunst som overordnet prinsipp i dag, og dissens som undervisnings-strategi. På den måten kan forbindelser mellom fortid og nåtid dannes.

Jeg orienterer i det følgende denne drøftingen av sammenhenger og forskjelligheter rundt betydningen av *lærerens regi og tid*, betydningen av *motstand*, betydningen av *skapende tilnæringsmåter* og betydningen av *affekt*. Disse overskriftene tar utgangspunkt i Engs forståelser av kunst som overordnet prinsipp.



Figur 3. Kan tekstanalyse anses som en lek? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

Betydningen av lærerens regi og tid

Som vi så i gjennomgangen over er den læreren som Eng beskriver en kunstnerlærer – hun ser læreren som en kunstner og undervisningen som et kunstverk. Læreren Eng beskriver har prosessuelle og improviserende tilnæringsmåter til undervisningen i motsetning til mer analytiske og rasjonelle:

Ingen stive forskrifter eller skemaer maa bestemme undervisningens gang; det som skal lede den, er lærerens følende opfatning av hvad hans elever netop nu trenger og kan ta mot, og hvordan det maa bli git dem for at kunne bli til formende kraft i deres aand. Kunstopdragerne forkaster den vanlige læregang i spørsmal og svar, fordi den bare virker et overfladisk spil i barnets intelligens, men hindrer en dyp og inderlig tilegnelse, da den ved kravet om en øieblikkelig

opfatning og gjengivelse binder oppmerksomheten til den ytre fremstillingsform, og desuten berøver den barnets dets glæde over hvad det faar se og høre. Mer værdifuld er den dype og stille vekst, selv om den ikke gir saa glimrende resultater verken i øieblikket eller ved eksamen. (s. 153–154)

En sentralstyrt skole som vektlegger måling, testing, «glimrende eksamensresultater» samt klare forbindelser mellom undervisningsstoffet og elevenes utbytte, er noe annet enn den skolen Eng her gir bud om.

I motsetning til Engs betoning av lærerens viktige rolle er den kunstpedagogiske bevegelsen ofte assosiert med barnet i sentrum og en mer tilbaketrukket lærer. Victor Lowenfeld og William Lambert Brittain (1976) mente barn skulle få uttrykke seg fritt og spontant, uten forstyrrelse fra styrende voksne eller strenge målbare kriterier. De gikk så langt som å hevde at læreren kunne gjøre skade ved å ha en for dominerende rolle. De var også engstelige for hvilken påvirkning det å se kunst kunne få for barnas frie uttrykk.

Nå man leser Rancières *Den uvidende lærer* og historien om læreren Jacotot, læreren som kunne undervise i det han selv ikke kunne, så kan man kanskje tenkte at læreren ikke spiller så stor rolle. Biesta (2014) skriver om hvordan læreren fremdeles er sentral med utgangspunkt i historien om Jacotot: «Det Rancière sikter mot, er med andre ord ikke en skole uten lærer, en skole uten skolemestere; det han mener er det største hinderet for frigjøring er 'mesterforklarerens' posisjon» (s. 125). Biesta mener at det fortsatt er rom for autoritet, en form for positiv makt eller vilje, men at denne ikke baseres på forskjell i kunnskap eller innsikt. Han mener også at læreren «bringer inn noe nytt i den pedagogiske situasjonen, noe som ikke var der fra før» (s. 68). I boka *The Rediscovery of Teaching* (2017b) argumenterer Biesta for å fokusere mer på *undervisning* enn læring og rammesetter også undervisning som «dissensus» (s. 82) som forstyrrer «egological ways of being» og som knytter an til emansipatoriske ambisjoner i utdanning. I den forbindelse fremhever og Biesta (2017a) betydningen av tid, «slowing down» og suspension». Man må våge å ikke bare tenke kortsiktige læringsutbytter, men tørre å la kunnskapen modnes.

Både Eng og Biesta betoner lærerens sentrale rolle og er opptatt av å bekjempe det kortsiktige kunnskapsjaget. Det kan ta *tid* før undervisningsinnholdet fordøyes.



Figur 4 og 5. Fra Sandra Norrbins DKS prosjekt «Teiporama», Kringsjø skole 2019.
Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

At kunnskap tar tid å tilegne seg er noe jeg har erfart selv flere ganger. Den umiddelbart opplevde relevansen oppstår sjelden når elever og studenter utfordres på kunstneriske tilnærminger til undervisning og møter en dissensorientert undervisning (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020a, 2020c).

Jeg har også selv sett betydningen av didaktisk ledelse, dømme-kraft og regi og setter dette som premisser for det jeg omtaler som «det estetiske kunstdidaktiske regimet» (Skregelid, 2016). Her anerkjennes læreren som en autoritet, og betydningen av didaktisk regi. Læreren anses som mye mer enn en tilrettelegger. Bruken av regimebenevnelser antyder at utdanning alltid er ideologisk motivert. Regibegrepet hentet fra teaterets vokabular signaliserer også en faglig forankret og tydelig ledelse, samtidig som den scenen man åpner opp for har et spillerom, en frihet. Kunstkritiker Kjetil Røed har pekt på hvordan til og med den sveitsiske filosofen Jean-Jacques Rousseau, som gjerne forbindes med den frie barneoppdragelse, så på læreren som en iscenesetter, en regisor og scenograf (Røed, 2014).

Betydningen av motstand

Eng var opptatt av barnets stemme. Hun mente man skulle lytte til barnet og la det komme til orde. Samtidig kan det synes som Eng er opptatt av å utfordre og forstyrre forståelsen av hva undervisning skal være; at man ikke bare ensidig skal lytte til barna, men tilby undervisning som er tvetydig som mer gjenspeiler livets mange fasetter. Som vi så, trekker hun nettopp frem betydningen av «motstand» i selve undervisningen (Eng, 1918, s. 155).

I min forskning setter jeg forbindelseslinjer mellom dissens og subjektiveringshendelser og argumenterer for betydningen av å møte motstand i undervisningen. Ved hjelp av dissens fra Ranci re (2012) har jeg argumentert for at kunst, møter med kunst og kunstutøvelse har potensial til   forstyrre det etablerte (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020c). På den måten kan kunstens dissenspotensial bli en ressurs for undervisning generelt. Igjennom ulike prosjekter har jeg sett hvordan kunstens prosessuelle, ikke-lineære og uforutsigbare kvalitet har utfordret elever og studenter.

Jeg har allerede nevnt forskningsprosjektet *pARTiciPED* som involverer lærerskolestudenter i DKS-produksjoner. Bildene i denne artikkelen er fra pilotprosjektet da lærerskolestudenter deltok i DKS-workshopen *Teiporama*, hvor de lagde installasjoner med tape sammen med elever ved Kringsjø skole i Kristiansand. Da *Teiporama* ble gjennomført innenfor universitetets vegger så jeg hvordan studentenes forventninger ble forstyrret og til dels skapte en motstand. Workshopen representerte noe nytt og annerledes, noe de ikke hadde gjort før. Friheten var uvant. I artikkelen «Encounters with the World in Cultural Schoolbag Workshops for Teacher Students» (Skregelid, 2021a) diskuteres studentenes respons på workshopen sammen med Biestas (2017a) forståelse av en verdenssentrert tilnærming til undervisning. Når våre intensjoner, handlinger og initiativer møter motstand og blir forstyrret, kan vi enten skru opp ambisjonene våre, eller vi kan reagere med tilbaketrekning. I stedet for å trekke oss tilbake eller eventuelt protestere kraftig mot dette, kan vi også holde oss i «mellomgrunnen» og velge å forholde oss til utfordringene (s. 65). Biesta forstår dette med å stå i utfordringene som en verdenssentrert tilnærming. Å introdusere motstand er å sette noe «in the way» (s. 87). I boka *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) er han opptatt av en utdanning som «tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre (s. 17). Heller enn å tilstrebe minst mulig ubehageligheter kan man anse motstanden som en ressurs.

Skal man i skolen gi barna det de vil ha, eller det de ikke visste at de trengte? Som et innspill til regjeringens kulturmelding for barn og unge skrev vi i forskningsgruppen Kunst og barn & unge: «Men vi skal ikke bare gi barn og unge det de sier de vil ha. Vi må også gi de den kunsten de ikke visste at de trengte» (Skregelid, 2019b). Biesta (2017a) skriver om hvordan forstyrrelser som beskrevet over kan fremstå som noe man ikke ber om (s. 88). Han skriver videre om hvordan man kan håpe på at forstyrrelsen kan verdsettes etter hvert:

What we hope, as educators, is that down the line, the student will turn back to us and will say, express, enact that which 'arrived' as interference, as an intervention they did not ask for, turned out to be helpful, beneficial, perhaps even essential for their attempts at trying to be home in the world. (s. 88)

Utfordringen for lærere i skolen kan være å tørre å tilby motstand, for man er redde for hvordan både elever, kollegaer og ikke minst ledelsen kan reagere. Ønske om kortsiktige resultater og effekter, som nevnt tidligere, kan også hindre lærere å drive med undervisning som innehar en mulig motstand.

Betydningen av skapende tilnæringsmåter

Som vi har sett var Eng (1918) svært kritisk til hvordan regler og forskrifter skulle styre lærerne, og hun beskrev lærerrollen som viktig og skapende. Engs omtaler av læreren som kunstner, og lærergjerningen som en «didaktisk kunstform» (s. 152), er i sterk kontrast til den rollen lærerne har i dag som følge av en økonomisk motivert utdanningspolitikk, med avgrensede kompetansemål og den sterke vektleggingen av aktiviteter som orienteres mot internasjonale tester som for eksempel PISA (Atkinson, 2018; Biesta, 2018; Madsen, 2018). I motsetning til målstyring som ledemotiv snakket Eng (1918) om en «impressionistisk lærekunst» (s. 156) som handler om å ta øyeblikkets inntrykk fra den verden man omgir seg med inn i undervisningen.

Ved å ta i bruk en kunstnerisk, undersøkende og skapende arbeidsmåte i undervisningen, åpnes det opp for å ivareta mulighetene for å forfølge det uforutsette, det man ikke hadde planlagt for at skulle skje. Det er kunstens åpne og uforutsette egenskaper som er utgangspunktet for en utdanning informert av dissens. Som nevnt tidligere kan en slik undervisning oppleves utfordrende, men om man tenker at det å oppleve motstand er et sentralt element i det å være menneske, tilbyr kunst og kunstnerisk praksis nettopp dette.

I teksten «What if?» argumenter Biesta (2018) for kunstens muligheter og kunstens kraft: «the educative power of the arts» (s. 18), siden «art is the dialogue of human beings with the world, art is the exploration and transformation of our desires so they can become a positive force» (s. 18). I en tidligere bok (2006) skriver han om lærerens ansvar for å ta en risiko og å undervise i det man ikke kan forutsette: «The responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come» (s. 124).

Å tenke undervisning som en skapende prosess, som en improvisatorisk kunstform hvor lærerens «følende opfatning av hvad hans elever netop nu trænger» (Eng, 1918, s. 153) står i kontrast til slik skolen praktiseres i dag. Hvor stor mulighet har lærere til å velge bort «stive forskrifter» eller «skemaer» (s. 153)? I hvor stor grad er det rom for følelser og affekt?

Betydningen av affekt

Som vi ser over var Eng opptatt av at lærerens følelser skulle få spille en rolle i undervisningen. Jeg har trukket frem betydningen av lærerens regi og tid. Jeg har også fremhevet betydningen av den skapende læreren. Selv om det kanskje ikke er fremskrevet i verken Engs beskrivelser av kunst som prinsipp, i mine egne omtaler av dissens som tilnærming i undervisning eller i Biestas verdenssentrerte utdanning, synes affektbegrepet å ha en relevans når man skal forstå hva kunst som prinsipp kan bety i dag.

Affekt er en relasjonsform og en erkjennelsesform, preget av spontane emosjoner, følelser og kroppsliggjorte intensiteter (Kap. 9, Knudsen). To parter påvirker hverandre uten at denne påvirkningen foregår bevisst eller intensjonelt. Den kanadiske filosofen Brian Massumi skriver om affekt:

When you affect something, you are opening yourself up to being affected in turn, and in a slightly different way than you might have been the moment before. You have made a transition, however slight. You have stepped over a threshold. Affect is this passing of a threshold, seen from the point of view of the change in capacity. (Massumi, 2015, s. 110–111)

Når man er i en affektiv relasjon åpner man seg for hverandre og noe tredje oppstår (Illeris et al., under utgivelse). Å møte kunst og å gjøre kunstnerisk praksis kan være å være i en affektiv relasjon. Rancière (2012) snakker i den forbindelse om «mangelen på sammenheng» (s. 86) i intensjon og virkning. Kunsten må, ifølge han, ses som «det tredje elementet» (s. 28) som verken betrakter eller kunstner kan forutse. Slik kan man også se på undervisning og relasjonen mellom lærer og elev/student. I møtet realiseres affektive responser, og erfaringene både eleven og læreren sitter igjen med er kanskje andre enn de som var intendert. Forbindelsene jeg allerede har trukket mellom dissens og subjektiveringshendelser (Skregelid, 2016,

2019a, 2019c) og betydningen av å erfare et brudd, som bidrar til en erkjennende forandring, er i stor grad forankret i affektive og følelsesmessige relasjoner. Affekt er pedagogisk fordi det nettopp innebærer en forandring, en forstyrrelse, en transformasjon til noe annet. Affektbegrepet tas også i økende grad i bruk i didaktisk og performativ forskning for å betone betydningen av kropp, sanselighet og emosjoner, som tilganger for å til egne seg kunnskap (Knudsen, 2017; Østern et al., 2019).

Affekt og dissens, samt en undervisning som tilbyr motstand kan ikke fullstendig planlegges, da man aldri kan vite hvordan det vil responderes. Biesta (2017b) snakker også om *teaching as dissensus* som «asking the impossible» (s. 82). Han snakker om at subjekter ikke kan produseres:

Although Biesta (2014) maintains that subjectivity cannot be produced, he also admits that it is quite easy to prevent events of subjectivation. By not putting ourselves at risk, by not doubting your own practice, there will not be any chance for questioning habits and norms. There will not be any chance for liberating us from the existing state of affairs. (Skregelid, 2020a, s. 173)

Som en forfølgelse av dette kan man tenke at man må se på undervisning som et skapende laboratorium hvor man utforsker, uten å vite hva resultatene vil bli på forhånd, og hvor man tillater seg selv både å bli overrasket og kanskje også rystet. Å åpne opp for det sanselige kan også realisere det den russiske forfatteren og kritikeren Victor Sjklovskij (1991) snakker om i teksten «Kunsten som grep» allerede i 1916: «Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst» (s. 16). Om kunst og estetikk blir en gjennomgripende dimensjon i skolens virksomhet kan det kanskje bidra til at samfunnet generelt blir mer åpent for sanselige opplevelser og dimensjoner. Ved å bli mer sensitive for våre omgivelser vil det automatiserte blikket vi vanligvis har, kanskje bli mer våkent.

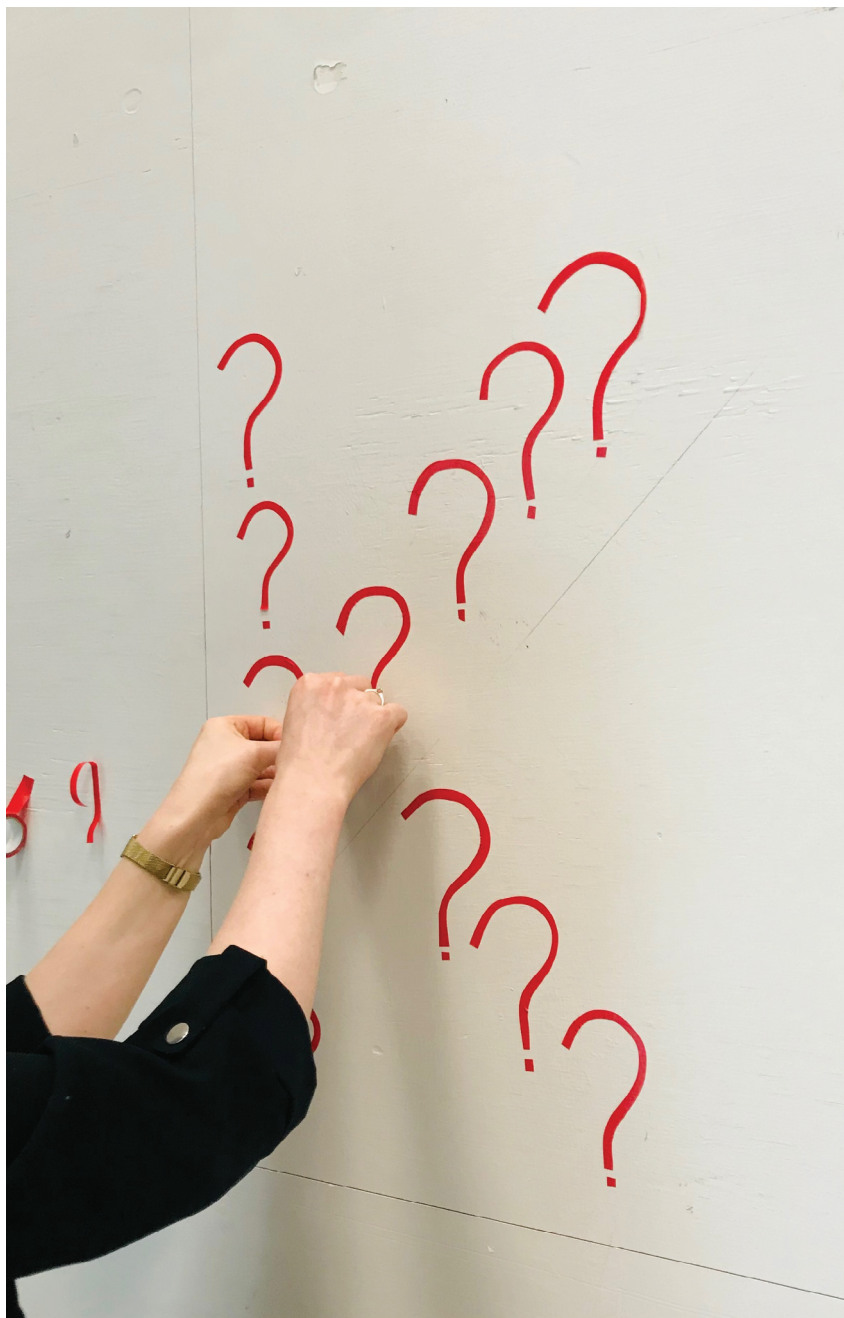
Betydningen av lærerutdanningen for kunst som overordnet prinsipp

Jeg vil nå vende tilbake til spørsmålet som motiverte denne teksten: *Hva kan kunst som overordnet prinsipp være og bety i dagens skole?* Jeg har

i denne teksten trukket frem fire områder av betydning for forståelsen av kunst som prinsipp og betydning for hvordan kunsten kan «ta over» skolen: betydningen av *lærerens regi og tid*, betydningen av *motstand*, betydningen av *skapende tilnæringsmåter* og betydningen av *affekt*. Dette bidrar inn i min pågående utforskning av hva dissens som tilnærming til utdanning kan være og hva som kan skje om man lar kunstens egenskaper gjennomsyre måten vi underviser på. I denne teksten har jeg også begrenset gjennomgangen av tekster. Det er mange muligheter for videre utforskninger både i eksisterende litteratur, kommende forskning og selvfølgelig i undervisningspraksis. Hvordan kan kunst som prinsipp praktiseres?

For at kunst som prinsipp skal kunne praktiseres er man først og fremst avhengig av en skolepolitikk som muliggjør en reell satsing på kunst og kultur og de estetiske fagene i skolen. Mange ambisjoner på kunstens vegne synliggjøres nå i flere offentlige dokumenter. De kommenterer også betydningen av lærerne og lærerutdanningen. I september 2019 ble strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, lansert av Kunnskapsdepartementet (2019). Her er lærerutdanningen gjennomgående kommentert.

I den nylig lanserte kulturmeldingen for barn og unge kan man lese at «Lærerutdanningene kan potensielt bidra til å styrkje kompetansen om DKS og vise korleis kunst og kultur kan brukast i skolen» (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 148). Her nevnes også hvordan DKS er innført som del av obligatorisk undervisning for alle studenter ved lærerutdanningen ved Universitetet i Agder (UiA). Ambisjonen må være å få tilbakeført praktiske og estetiske fag som en obligatorisk del av lærerutdanningen og å la kunsten være en integrert del av studentenes undervisning. Ordningen ved UiA er et viktig, men samtidig kun et lite skritt på veien. Den foreløpige betydningen av ordningen er allerede omtalt i to artikler som omtaler pilotene til prosjektet: «Tensed Possibilities: The Cultural Schoolbag as Dissensus in Teacher Education» (Skregelid, 2020c) og «Encounters with the World through Cultural Schoolbag Workshops for Teacher Students» (Skregelid, 2021a). Titlene antyder potensial i spenningene som oppstår. Første del av hovedprosjektet *pARTiciPED* er nå i gang. Som del av



Figur 6. Kunst? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», UiA 2021. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

delprosjektet *Lab for initiating dissensus and exploring the edges between art and education* deltar studentene i den allerede omtalte tapeworkshopen til Norrbin (figur 6). Prosjektet vil omtales i kommende publikasjoner. Som et frampek kan jeg antyde at studentene peker både på hva som var positivt med å delta og hva som var utfordrende. Av positive aspekter var blant annet roen, stemningen og muligheten til å skape og lage: «Det var en behagelig opplevelse, det var nytt og spennende siden jeg ikke har gjort noe liknende» (G3). Som en student sier: «På min vei gjennom lærerstudiet er det ikke mye rom for kreativitet» (J8). Det er tydelig at åpenheten i *Teiporama* er uvant. Studentene er vant til å få tydelige rammer for hva de skal gjøre. I samtaler med studentene forestiller noen av dem seg også at elevene trenger mer avgrensede temaer, og de er derfor usikre på hvordan elevene vil forholde seg til dette.

De lærerskolestudentene som var med i *Teiporama* i sin opprinnelige kontekst, skolen, fikk se engasjerte elever og lærere som kastet seg ut i det ukjente, de berørte tapen og ble berørt av det som skjedde i samspillet med dem og et stadig mer transformert og omgjort klasserom. De fikk se og være i et klasserom fullstendig tatt over av kunsten. Det er med lærerne og lærerutdanningen man må begynne om den nasjonale ambisjonen om å øke anerkjennelsen for kunstens betydning, også for barn og unge, skal lykkes.

Referanser

- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Springer.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach*. ArtEZPress.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. J. J. Biesta, & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–20). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2020). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 49(3), 39–54.

- Christophersen, C. & Breivik, J. K. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Kulturrådet / Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Gyldendal Akademisk.
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Aschehoug.
- Eng, H. (1923). *Begynnernes forestillingskrets og sprog ved optagelsen i skolen*. Aschehoug.
- Eng, H. (1944). *Margrethes tegning fra det 9. til det 24. året*. Cappelen.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.
- Illeris, H., Knudsen, K. N. & Skregelig, L. (under utgivelse). A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunstfagene. *Nordic Journal of Art and Research*.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Karlsen, K. H., Skregelig, L. & Holdhus, K. (2020, 23. januar). *Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: Velment, men uforpliktende strategi*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laerertdanning-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolenvelment-men-uforpliktende-strategi/227587>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kjosavik, S., Koch, R. H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag – ny praksis?* Telemarksforskning.
- Knudsen, K. N. (2017). *#iLive – konturene af en performativ dramadidaktik i en digital samtid* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2465071>
- Kulturtanken. (2022). *Om Kulturtanken*. <https://www.kulturtanken.no/om-oss/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18 august). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning [Strategi]*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/id2665820/>
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. utg.). Gjellerup.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Massumi, B. (2015). *The power at the end of the economy*. Duke University Press.

- Meld. St. 28 (2015–16). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Opplive, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O’Sullivan, S. (2001). The aesthetics of affect thinking art beyond representation. *Angelaki*, 6(3), 125–135. <https://doi.org/10.1080/09697250120087987>
- Rancière, J. (2007). *Den uvidende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipation* (H. R. Lauritsen). Philosophia.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus on politics and aesthetics* (S. Corcoran, Overs.). Continuum.
- Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer* (G. Ulvsløkk, Overs.). Pax.
- Røed, K. (2014, 17. april). Elevenes frigjøring – fra Rousseau til Rancière. *Kunstløftet*, 34–35. <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-rousseau-ranciere-kjetil-roed>
- Samuelsen, A. M. (2003). *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole: Med vekt på formidlerrollen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl, Overs.). Solum.
- Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Skregelid, L. (2005). «Det var ganske gøy faktisk»: En undersøkelse om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomskoleelever [Hovedoppgave]. Høgskolen i Oslo.
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseums kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skregelid, L. (2019a). Dissens makes sense? Mellom motstand og mening i møter med kunst. I S. Böhnisch & R. Eidsaa. (Red.), *Kunst og konflikt. Teater, visuell kunst og musikk i kontekst*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032344-2019-8>
- Skregelid, L. (2019b, 25. september). *Innspill til barne- og ungdomskulturmelding fra Forskningsgruppa Kunst og barn & unge*. Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c482542984cc47a9bdobe14d5184c6b/universitetet-i-agder.pdf>
- Skregelid, L. (2019c). *Tribuner for dissens: Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skregelid, L. (2020a). A call for dissensus in art education! *International Journal of Education Through Art*, 16(2), 161–176. https://doi.org/10.1386/eta_00024_1

- Skregelig, L. (2020b). Art in crisis and the arrival of the I. I R. Vella, Á. Saldanha, M. Maksimovic & J. Johnston (Red.), *Art education: Conflict and connections* (s. 64–87). InSEA Publications.
- Skregelig, L. (2020c). Tensed possibilities: The cultural schoolbag as dissensus in teacher education. I H. Örtegren & A. Widén, *Lärarytelse- och konstpedagogik: Några Nordiska nedslag* (Rapport nr. 17 2020). Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. https://www.umu.se/contentassets/c87eeac40fcb43069f07c3fb5b980664/tilde_17.pdf
- Skregelig, L. (2021a). Encounters with the world through cultural schoolbag workshops for teacher students. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/information.3596>
- Skregelig, L. (2021b). Zoom in on dry joy – dissensus, agonism and democracy in art education. *Education Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/educsci11010028>
- Skregelig, L., Wergeland-Yates, M., Stoveland, I. M., Skogen, A., Svingen-Austestad, A., Fugli, I., Christensen, J., Takle, T., Klungland, M., Wergeland, T. J., Elnan, M., Herwell, O. K., Illeris, H. & Bjørkvik, A. (2018, 25. januar). Siloen og betydningen av kunstens plass i samfunnet [Kronikk]. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/G1Qqbx/Siloen-og-betydningen-av-kunstens-plass-i-samfunnet>
- Slagstad, R. (2018, 8. november). Når OECD tar makten – om de nye skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge: En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Universitetsforlaget.
- Stafseng, O. (2006). Estetik – pedagogikk – ungdom: En trist historie. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttrykk, intrykk, avtrykk: Læring, estetiske uttrycksformer og forskning* (Vetenskapsrådets rapportserie nr. 4, s. 19–32). Vetenskapsrådet.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions ... concerning the production of subjectivity – on aesthetic practices in art, craft and design* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk*. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341?notatId=680>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdelering. En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.