

Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellommenneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen

Tone Cronblad Krosshus
Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Sammendrag

Hva skal en barnehagelærerstudent lære at mellommenneskelige fenomen er? Og hvordan skal en barnehagelærerutdanner undervise i mellommenneskelige fenomen? I denne artikkelen undersøker jeg disse spørsmålene ved å utvikle tvisyn som didaktisk begrep og estetiske læreprosesser som relevant undervisningspraksis for barnehagelærerutdanningen. Prosjektet bygger på en praksisledet forskningstilnærming hvor forholdet mellom praksis og teori forstås relasjonelt, og hvor viten konstrueres gjennom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap. Tvisyn utvikles som didaktisk begrep ved at jeg først definerer det teoretisk som en evne, en kvalitet og en form for klokskap, for deretter å forklare det ut ifra et paradoksalt perspektiv der polyfoni av ulike og motstridende deler gis betydning. Begrepet settes så i spill ved at jeg anvender det på et undervisningsforløp kalt *Kunst som kunnskapsåpner*, der tvisyn kan sies å bli aktivert. Undervisningsforløpet defineres i artikkelen som en performativ estetisk læreprosess, der premisset er at en utvidet kunstopplevelse skal skape kunnskapsprosesser. De utvidete kunstopplevelsene blir skapt gjennom filmen *Moonrise Kingdom* og performative arbeidsformer, og kunnskapsprosessene består av utforskninger av mellommenneskelige fenomen som flertydige, inkongruente og bevegelige.

Nøkkelord: *performativ læring; lærerprofesjon; tverrfaglighet*

Summary

Art as knowledge opener: On tvisyn as a didactic concept, interpersonal phenomena, and aesthetic learning processes in early childhood education

How are preschool teacher students to understand interpersonal phenomena? And by what means should preschool teacher educators teach interpersonal phenomena? This article examines these questions by developing *tvisyn* as a didactic concept and by considering aesthetic learning processes as relevant teaching practices in preschool teacher education. This article is grounded in a

Korrespondanse: Tone Cronblad Krosshus, e-post: tone.c.krosshus@usn.no

© 2023 T. C. Krosshus. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. C. Krosshus. «Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellommenneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Special issue: *Estetiske læringsprosesser*, Vol. 7(1), 2023, pp. 56–70. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v7.3975>

practice-led research approach. Relationships between practice and theory are understood relationally, and the construction of knowledge is taken to occur through experience-based and theoretical knowledge. Here, *tvisyn* is developed as a didactic concept, first by defining it theoretically, described as an ability, a quality, and a form of wisdom. It is explained from a paradoxical perspective, where a polyphony of different and conflicting components is given importance. The term *tvisyn* is then put into action, activated through application in the teaching event *Art as Knowledge Opener*. This teaching event is defined as a performative aesthetic learning process, based on the premise that art experiences can initiate knowledge processes. Combined with performative teaching methods, art experiences are triggered by means of the film *Moonrise Kingdom*. The ensuing knowledge process is an exploration of interpersonal phenomena as ambiguous, incongruent, and ephemeral.

Keywords: *performative learning; teaching profession; interdisciplinarity*

Mottatt: Juni, 2022; Antatt: Mars, 2023; Publisert: Mai, 2023

Introduksjon

Hva skal en barnehagelærerstudent lære at mellommenneskelige fenomen er? Og hvordan skal en barnehagelærerutdanner undervise i mellommenneskelige fenomen? Fordi vi er mennesker, har vi erfaringer med for eksempel trygghet, diskriminering, tilgivelse, fellesskap, respekt, utenforskap, krenkelse, solidaritet og omsorg. I barnehagelæreryrket tilhører disse mellommenneskelige fenomenene den profesjonelle sfæren, og de oppramsede fenomenene er vesentlige begreper i barnehagens verdigrunnlag som beskrives i *Rammeplan for barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I barnehagelærerutdanningen er en praktisk, kritisk og reflekterende forståelse av mellommenneskelige fenomen en del av profesjonsdannelsen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §1–§3). For en barnehagelærerutdanner er derfor didaktiske spørsmål knyttet til undervisning i disse fenomenene viktig.¹

Denne artikkelen bygger på en oppfatning om at barnehagelærerstudenter kan utvikle en sammensatt forståelse for mellommenneskelige fenomen ved å trene seg på å «sjaa med eit Augnekast liksom Retta og Vraga paa Livsens Vev, soleides at me lettare kunne liksom graata med det eine Augat og læ med det andre» (Vinje, 1993, s. 136). I dette sitatet beskrives *tvisyn* av journalisten, dikteren og vandreren Aasmund Olavsson Vinje. Filosof og kunstkritiker Kjetil Røed (2019) hevder at kunst kan gjøre oss *tvisynte*. Røeds påstand kan knyttes til et kjerneområde innenfor det utdanningsvitenskapelige forskningsfeltet estetiske læreprosesser, der koblingen mellom kunst og estetikk og dannelses- og læreprosesser studeres (Austring & Sørensen, 2006, 2019; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Høhr & Pedersen, 1996; Illeris, 2012; Lindstrand & Selander, 2009). Denne artikkelen plasseres i dette forskningsfeltet ved at den tar

¹ Mellommenneskelige fenomen brukes i denne artikkelen for å løfte de frem som helhetlige, bestående av filosofiske, praktiske og relasjonelle sider. Betegnelsen mellommenneskelige fenomener brukes også for å romme det erfarte, det situerte og det observerte i ulike sammenhenger, som for eksempel kunst og pedagogisk praksis. Lignende forståelse og bruk av ordet fenomen er brukt innenfor sykepleie (Klette et al., 2016).

utgangspunkt i undervisningsforløpet *Kunst som kunnskapsåpner* og tematiserer de innledende spørsmålene ved å undersøke hvordan tvisyn kan gjøres til et virksomt begrep og hvordan estetiske læreprosesser dermed kan forstås som betydningsfulle prosesser i barnehagelærerutdanningen. Den konkrete problemstillingen er todelt: *Hvordan kan tvisyn forstås som didaktisk begrep, og hvordan kan estetiske læreprosesser aktivere tvisyn på mellommenneskelige fenomen?*

Fordi prosjektet kunst som kunnskapsåpner både er utgangspunktet for den tenkingen som presenteres i artikkelen, og fordi undervisningsforløpet med samme navn presenteres som et praktisk eksempel på estetiske læreprosesser, der begrepet tvisyn er i spill, skal jeg først presentere prosjektet.

Kunst som kunnskapsåpner

Kunst som kunnskapsåpner startet som et delprosjekt under *Utviklingsområder i barnehagelærerutdanningen 2018–22*, på Universitetet i Sørøst-Norge, der målet var å skape innovasjon, fornying og forbedring av undervisningen i barnehagelæreutdanningen. Det ble skapt av artikkelforfatteren sammen med tre kollegaer fra fagene norsk, pedagogikk og drama og teater.² Målet var å undersøke hvordan kunst kunne danne utgangspunkt for barnehagelæreres profesjonsdannelse ved å utvikle og prøve ut et undervisningsforløp som tok utgangspunkt i filmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012). I prosjektet undersøkte vi hvordan en kunstopplevelse kunne gi utvidet forståelse av mellommenneskelige fenomen, ved at studentenes tidligere erfaringer, holdninger og verdier ble aktivert og utfordret. Forløpet gikk over to dager og ble prøvd ut med to ulike studentgrupper som en del av et tverrfaglig profesjonsseminar, en gang i 2019 og en gang i 2020. Etter at selve prosjektperioden formelt ble avslutta, har jeg alene og sammen med andre i prosjektgruppen, gjennomført undervisningsforløpet i ulike versjoner, flere ganger.³ Kunst som kunnskapsåpner eksisterer i dag som en pågående kunstdidaktisk undervisningspraksis som utforskes kreativt og skapende, og som forskning der deler, aspekter og perspektiver ved prosjektet begrepsliggjøres, noe denne artikkelen er et eksempel på.

Fra en praksisorientert utforskning til teoriorientert undersøkelse og tilbake igjen

Mens den praktiske kunstdidaktiske utforskningen av undervisningsforløpet kan beskrives som performativt ved at det var – og er –, åpent, relasjonelt, estetisk og

² Elisabeth Hovde Johannessen: førstelektor i norsk og underviser i kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk*; Anne Torill Kimerud: universitetslektor i pedagogikk og underviser i kunnskapsområdet *barns utvikling, lek og læring*; Ingvild Margrethe Birkeland: førstelektor i drama og teater og underviser i kunnskapsområdet *kunst, kultur og kreativitet*.

³ For eksempel på *Temaverksted for estetiske læreprosesser* på Grunnskolelærerutdanningen 1–7, nett- og samlingsbasert på Campus Notodden, Universitetet i Sørøst-Norge.

preget av diversitet i metoder, teorier og fagtradisjoner (Østern & Knudsen, 2019), kan denne artikkelen forstås som en teoretisering av enkelte aspekter ved det erfarte undervisningsforløpet. Kunnskapen som utvikles teoretisk forutsetter en praktisk erfaring med undervisningsforløpet samtidig som aspektene, etter hvert som de skrives teoretisk frem, igjen får betydning for videre utvikling i den praktiske utforskningen. Metodologisk bygger artikkelen på en praksisledet forskningstilnærming der avhengighetsforholdet og spiralvirkningene mellom praksisorienterte og teoriorienterte undersøkelser vektlegges (Rasmussen, 2013; Smith & Dean, 2009). I kunst som kunnskapsåpner erfarte jeg noen kvaliteter som var avgjørende for valg av filmen, arbeidsformene og justeringene underveis. Disse kvalitetene hadde noe med diversitet, mangefasetterthet, pluralitet, mangfoldighet og åpenhet å gjøre, men lot seg ikke artikulere med et begrep uten å redusere den kompleksiteten de erfarte kvalitetene rommet. Da jeg i 2020 leste boka *Kunsten og livet*, der Røed (2019) presenterer tvisyn som en karakteregenskap ved kunst som gjør at vi kan øve oss i verdier i møte med kunst, ante jeg at dette kunne bli et didaktisk begrep som kunne brukes for å forklare de erfarte kvalitetene.

I denne artikkelen skriver jeg frem *tvisyn* som didaktisk begrep ved å bruke tekster fra samtidige litterater og filosofer og Vinje selv (Kjelen, 2021; Moi, 2018, 2021; Røed, 2019; Vesaas, 2018; Vinje, 1993; Åslund, 2021). Det er ikke bare Røed (2019) som har aktualisert Vinjes begrep tvisyn, og som bruker begrepet i dag. Vinje er på mange måter revitalisert, noe Toril Moi (2018, 2021), som leser Vinje for første gang, er et eksempel på. I Vinje-året 2018 ble det holdt en rekke seminarer, og et av dem resulterte i antologien *Tvisyn, innsyn, utsyn* (Åslund et al., 2021). Mens Røed (2019) anvender tvisyn for å si noe konkret om hvorfor kunst har verdi, knytter Kjelen (2021) og Åslund (2021), som skriver i den nevnte antologien, begrepet til opplysning, didaktikk og dannelsingsprosesser. Som vi ser har tvisynet blitt koblet til kunst og dannelsingsprosesser, men koblingen mellom tvisyn og estetiske læreprosesser er ikke skrevet frem eksplisitt før.

Etter den teoretiske begrepsutredningen utvikler jeg tvisyn videre som didaktisk begrep ved å anvende det på kunst som kunnskapsåpner og undersøker hvordan filmen og arbeidsformene aktiverte tvisyn. Jeg bruker slik begrepet på (deler av en) praksis, mer enn å vise frem praksisen, selv om disse henger sammen. I fortsettelsen starter jeg med å presentere undervisningsforløpet, som dannet utgangspunkt for denne artikkelen, for så å diskutere hvordan det kan bli forstått som en estetisk læreprosess.

Beskrivelse av undervisningsforløpet kunst som kunnskapsåpner

Beskrivelse av filmen

Moonrise Kingdom er en romantisk dramakomedie fra 2012, regissert av Wes Anderson. Den handler om den upopulære speidergutten Sam og den ensomme Suzy. De er begge venneløse, og ingen av dem finner seg til rette i sine omgivelser. Da de møtes på

sommerleir, blir de kjærestere. De bestemmer seg for å rømme sammen. Suzy rømmer fra familien sin, mens Sam rømmer fra speiderleiren sin. Filmen handler også om flere voksenkarakterer som har ulike forbindelser med de to barna: Sams speiderleder, som ønsker alt godt for Sam; barnevernsdamen som vil hente Sam til barnevernet; fosterforeldrene til Sam som ikke vil ha han likevel; politimannen som er ensom og som ser noe i Sam, samt foreldrene til Suzy. Moren til Suzy er for øvrig utro med politimannen som ender opp med å adoptere Sam. Filmen har også en forteller som formidler fakta om den fiktive øya handlingen utspiller seg på. Filmens form kan beskrives som leken og teatral, men stram og konstruert, mens filmens innhold behandler mellommenneskelige fenomen på overraskende og uvante måter. Både form og innhold kan sies å være preget av et «flirande dobbelsyn» (Vinje, 1993, s. 139), eller tvisyn, som jeg snart skal komme inn på.⁴

Beskrivelse av arbeidsformene

Første dag av undervisningsforløpet startet med et anslag der vi lærere iscenesatte fire karakterer fra filmen (Sam, Suzy, Moren til Suzy og Fortelleren). Hensikten med anslaget var å inspirere og skape nysgjerrighet. Etter anslaget så studentene filmen. Etterpå arbeidet de individuelt med skriveoppgaver: *Hurtigskrivning*⁵; *Svar kort*⁶; *Fokustekst 1*⁷ og *Fokustekst 2*⁸. Her fikk studentene mulighet til å sortere, fokusere og artikulere opplevelsene sine uten påvirkning fra medstudenter og lærere. Deretter ble studentene satt i grupper der de delte hvilke scener, karakterer og temaer de synes var interessante. Dette skrev de ned på lapper. Det ble tre lapper fra hver student: en lapp der de skrev hvilke hovedtema de mente filmen hadde, en lapp der de skrev hvilken karakter de synes var mest interessant, og en lapp der de skrev hvilken scene som vakte motstand eller som de likte godt. Slik fikk vi lærere tilgang til deler av studentenes første opplevelser av filmen, og dette ble materiale for den videre utforskningen neste dag.

Dag to begynte med at vi presenterte de seks temaene som de fleste studentene synes var de mest interessante. Studentene valgte så ett av disse som de ønsket å undersøke nærmere. Vennskap og kjærlighet gikk igjen begge årene. Ellers var temaene i 2019 eventyrlyst, anerkjennelse, barndom og omsorg, mens det i 2020 var tilhørighet, ensomhet, følelser og aksept. Deretter skulle studentene se filmen igjen og observere hvordan deres tema kom til syne i situasjoner, handlinger og karakterer.

⁴ Offisiell trailer av *Moonrise Kingdom* er tilgjengelig på https://youtu.be/_eOI3AamSm8

⁵ Oppgaven *Hurtigskrivning* besto av at studentene skulle skrive hva filmen handlet om.

⁶ Oppgaven *Svar kort* besto av spørsmålene: (a) Hvilken scene likte du godt? (b) Hvilken scene vakte motstand? (c) Hvilken karakter synes du var mest interessant? (d) Hvilken scene i filmen fikk deg til å assosiere videre? (e) Hvilke følelser vakte filmen hos deg?

⁷ *Fokustekst 1* besto av at studentene skulle ta utgangspunkt i den scenen de likte godt, og hva det var som gjorde at de likte denne scenen så godt.

⁸ *Fokustekst 2* besto av at studentene skulle ta utgangspunkt i den scenen som vakte motstand, og skrive hva det var som gjorde at denne scenen vakte motstand.

Etter å ha sett filmen for andre gang, gikk studentene i temagrupper der de sammen skrev ned alle observasjonene. De skulle så velge ti observasjoner som de skrev om til setninger. Dette ble studentens felles påstander om tema. Etterpå hadde gruppene en høytlesning av de ti setningene. Videre arbeidet vi med *Kroppen tar stilling*, der studentene måtte plassere seg på en verdiskala fra 1–6 ut fra hvor enige de var i ulike påstander om studentenes valgte tema. Undervisningsforløpet ble avslutta med at fortelleren (som studentene hadde møtt i anslaget) leste opp hvor mange ganger studentenes valgte temaer nevnes i rammeplanen.⁹

Kunst som kunnskapsåpner som estetisk læreprosess

Estetiske læreprosesser kan forstås ut fra to ulike dimensjoner. Den første er knyttet til kunstfagenes didaktikk, og kan beskrives som opplæring i kunstfagene (norsk, kunst og håndverk, musikk, drama og teater, dans), mens den andre kan kobles til læreprosessene (eller dannelsesprosessene) som skapes gjennom kunstneriske og estetiske arbeidsformer (Brekke & Willberg, 2017; Fink-Jensen & Nielsen, 2009; Lindstrand & Selander, 2009). Kunst som kunnskapsåpner tilhører den siste dimensjonen, der målet var at studentene skulle få utvidet forståelse for mellommenneskelige fenomeners kompleksitet. Læringsmålene var ikke knyttet til kunst og estetikk, selv om det var forutsetningen for læreprosessene.

Hohr og Pedersen (1996), Austring og Sørensen (2006, 2019) og Illeris (2006, 2009, 2012) plasserer alle estetisk form som omdreiningspunkt for estetiske læreprosesser, men presenterer ulike perspektiver på hva estetisk form kan være. Mens både Hohr og Pedersen og Austring og Sørensen definerer estetiske læreprosesser som læring gjennom symbolsk form, tar Illeris utgangspunkt i sitt samtidskunstneriske perspektiv for å utvide hva estetisk form kan være, der det relasjonelle og sanselige er konstituerende for formen. Illeris (2006, 2009, 2012) er kritisk til inntrykk-uttrykk-perspektivet på estetiske læreprosesser som hun mener den symbolske forståelsen av estetisk form har skapt. Hun påpeker at dette perspektivet implisitt formidler en essensialistisk forståelse av kunst, estetikk og kunnskapsproduksjon, der kunst, estetikk og kunnskap er noe som finnes, som lar seg overføre i form av et inntrykk, som omedieres til et uttrykk. Hun presenterer *performative estetiske læreprosesser* som et forslag til hvordan inntrykk-uttrykksforståelsen kan utfordres, og argumenterer for å bruke estetiske former (som for eksempel performance) der subjektivisering og posisjonering kan utforskes (Illeris, 2012). Illeris bruker subjektivisering for å forklare at dagens unge stoler på opplevelsene sine som sanne, og forslår posisjonering som en pedagogisk handling der studentene får mulighet til å utfordre egne sannheter.

⁹ I 2020 sa fortelleren: «Dette er rammeplanen. I denne benevnes kjærlighet 0 ganger, vennskap 7 ganger, aksept 0 ganger, tilhørighet 11 ganger, ensomhet 0 ganger og følelser 6 ganger. Denne representerer overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Dette er et politisk dokument som er forhandlet frem av ulike fagpersoner med ulike personlige erfaringer fra ulike forskningstradisjoner.»

Kunst som kunnskapsåpner består av flere bestanddeler som til sammen skaper en estetisk form. Undervisningsforløpet består av et kunstuttrykk (*Moonrise Kingdom*) og ulike performative arbeidsmåter der resepsjon og produksjon ikke kan sees på som adskilte prosesser. Undervisningsforløpet kan forstås som performative estetiske læreprosesser der den estetiske formen skapes gjennom studentenes subjektivering og posisjonering. I undervisningsforløpet utforskes subjektivitet ved å aktivere studentenes følelser, tanker, holdninger og meninger – individuelt i opplevelse av filmen, og gjennom noen performative arbeidsformer. Det utforsker posisjonering, ved å undersøke og utfordre denne subjektiveringen i fellesskap. Fordi filmen er omdreiningpunktet skulle man kanskje tenke at filmen gir studentene et inntrykk som ommedieres gjennom de ulike arbeidsformene som kontekstualiserte den. Slik er det ikke. Kunstopplevelsen kan ikke beskrives som et inntrykk eller lineært, men må forstås performativt, der meningen ikke gis av filmen eller lærerne, men skapes gjennom studentenes individuelle og kollektive utforskninger. Filmene har i seg noen muligheter for seerne til å oppdage mellommenneskelige fenomen som komplekse, men det er undervisningens performative arbeidsformer som skaper en utvidet kunstopplevelse der individuelle meninger, følelser og holdninger møter andre individuelle meninger, følelser og holdninger.

Et viktig aspekt ved estetiske læreprosesser er at det som læres, ikke kan bli lært på en annen måte. At kunst kan gi erfaring og erkjennelse, er ingen ny tanke, og det er mange som på ulike måter har formulert hvordan kunst rommer en spesiell type kunnskap (Cassirer, 1994; Hohr, 2013; Røed, 2019, 2021). Hohr (2013) viser til Cassirers (1994) sammenligning av den kunstneriske og den vitenskapelige erkjennelsesformen som argumenterer for at kunst og vitenskap har ulike mål med virksomheten. Hohr (2013) skriver at mens vitenskapens mål er teoretisk innsikt, er kunstens mål kunnskap om tingenes form. Tingenes form er et pedagogisk-filosofisk begrep som ikke nødvendigvis lar seg artikulere som et konkret undervisningsmål. Jeg anskueliggjør det likevel ved å foreslå at tingenes form i kunst som kunnskapsåpner kan være mellommenneskelige fenomen. Før jeg undersøker hvordan undervisningsforløpet aktiverte tvisyn, skal jeg først skrive frem en forståelse av tvisyn som didaktisk begrep.

Tvisyn

Tvisyn – en evne og en kvalitet

Åslund (2021) påpeker at Vinje selv bare bruker benevnelsen tvisyn i sin reisebeskrivelse *Ferdaminne*, i kapittelet «Hovudstadsfolk», der han omtaler kroningen av kong Karl XV. Her sidestiller Vinje tvisyn med dobbeltsyn og forteller om hvordan hovedstadsfolk skiller seg fra andre byfolk ved at de har dette dobbeltsynet. De tar kroningen på alvor og følger de ritualer kroningen krever, samtidig ser de komedien i ritualene. Vinje skriver også at fjellfolk har evne til tvisyn. Mens fjellfolk har fått det fra naturen, har noen byfolk, som ikke har vokst opp i naturen, også utvikla denne

evnen. Det interessante her er at tvisynet omtales som en evne. Selv om det er uvisst hvordan hovedstadfolka, som ikke har fått evne til tvisyn fra naturen, har tilegna seg denne. Kanskje er det gjennom kunst?

I «Hovudstadfolk» viser Vinje til flere kunstverk som inneholder tvisyn (Vinje, 1993). Han skriver at dobbeltsynet gjennomsyrrer Ludvig Holberg og Johan Herman Wessels beste skrifter og William Shakespeares kunstnerskap. Vinje påpeker også at mens de opplyste og tenkende som overvæerte kroninga hadde tvisyn, hadde ikke hoffpoetene det. Så det er ikke slik at alle kunstnere og kunstverk har denne kvaliteten. Han forteller for eksempel om hoffnarrer, som verken ser ut til å ha evne til tvisyn eller til å lage kunst som har denne kvaliteten. Vinje beskriver ikke hvordan tvisyn kan forstås som en kvalitet, ut over at det er preget av et dobbeltsyn, men fremhever at det er en kvalitet som skiller den dårlige poesien fra den gode. Tvisyn kan altså knyttes til den som ser og det som blir sett. Åslund (2021) argumenterer også for dette, når han sier at tvisyn har en subjektiv og en objektiv side. Det er den som ser som har, eller ikke har, evne til tvisyn, mens det er det som blir sett, som har, eller ikke har tvisyn. Tvisyn kan slik forstås som en evne hos mennesker og som en kvalitet ved kunst.

Tvisyn – en form for klokskap

Vinje (1993) påpeker også at tvisynet skiller det tenkende menneske fra det ikke-tenkende menneske, og beskriver dermed tvisyn også som en kvalitet ved tenkning. Han sier at tvisyn er forutsetningen for klokskap: «for den som er blind paa eit Vis er det ogso paa det andre, maa vita» (s. 137). Mister du det ene øye mister du mulighet for dobbeltsyn, og dermed også klokskapen. Når Vinje observerer de tvisynte som var samlet på kroningen, skriver han at han aldri før hadde sett så klart at han var av et folk som kunne styre seg selv. Slik kobles også tvisynet til menneskelig autonomi, som Vinje (1993) også uttrykker ved å si at et «slikt Folk kann vere so litit og armt det vera vil, ein Træl verdt det aldri, fyrr det misser dette sit eine Auga» (s. 137). I tillegg, for at tvisyn skal koples til klokskap, må det også forstås prosessuelt. Vinje (1993) beskriver dette ved å sammenligne tvisynets bevegelse med havet. Så lenge den ene strømmen går øst ned med bunnen, og den andre går vest opp mot dagen, råtner den ikke. Slik knyttes tvisyn ikke bare til dobbeltsyn, i form av flertydighet og autonomi, men også til det prosessuelle, bevegelse og flyktige.

Tvisyn – mer paradoksalt enn ironisk

Åslund (2021) viser til Haarbergs undersøkelse av tvisyn som den mest grundige som er gjort. Haarberg (1985) påpeker at Vinje ikke utvikler et teoretisk system om tvisynet, men sier at det brukes med en viss frihet, og at det derfor kan tolkes på flere måter. Jeg har allerede presentert tvisyn som en evne og som en kvalitet ved kunst og tenkning. Men hva er det en person som har evne til tvisyn kan, og hvordan kan det beskrives? Tvisyn og dobbeltsyn kan, som sagt, forstås som synonymmer (Åslund, 2021), men begrepene har et mangfold av betydninger i Vinje-forskningen

(Åslund et al., 2021). Dobbeltsynet kan for eksempel forstås i retning av det ironiske, som igjen kan forstås på ulike måter. Det kan, for eksempel, forstås som redskap «for omgrep og tenkning og er med på å ramme inn eit emne og setje det i perspektiv» (Mortensen-Buan & Askeland, 2021, s. 179), eller som et dialektisk forhold mellom det som blir sagt og det som er intendert (Kjelen i Åslund, 2021, s. 277). Felles for disse forståelsene er at budskapet er entydig, selv om budskapet kan være noe annet enn det det først ser ut som. Det er dette som gjør at Åslund (2021) er kritisk til hvordan tvisynet blir sammenlignet med ironien. Han mener at tvisyn er mest interessant når det ikke kan reduseres til det entydige. Det ironiske perspektivet på dobbeltsynet kan forklares med at du først ser en ting, men så ser du noe annet etterpå. Det er ett budskap og en sannhet, det er bare ikke det du tror det er ved første øyekast.

For å gjøre tvisyn til et didaktisk begrep foreslår jeg en forståelse av tvisyn som heller går i retning av det paradoksale der ulike, gjerne motstridende, uttalelser står ved siden av hverandre og skaper et utsagn. Ironien uttrykker noe, men mener noe annet, og dobbeltsynet kan forstås som lag. Det paradoksale perspektivet på tvisyn vektlegger istedenfor hvordan flere og gjerne motstridende budskap kommuniseres samtidig, mer som deler. Tvisyn forstås da som en polyfoni av sannheter, der budskapet ikke forstås som «dette er både sant og ikke sant», men heller: «Alt dette er sant.» Tvisynet handler med denne forståelsen om at motstridende utsagn er til stede på en og samme tid i det enkelte objekt (et kunstverk) eller tanke. Det paradoksale perspektivet på tvisyn handler om at det er flere budskap og sannheter som skaper et fenomen. Det er dette Moi (2018) også påpeker når hun sier at de tvisynte ikke ser komedien i det tragiske, men at de ser komedien og tragedien på en og samme tid. Tvisyn kan slik beskrives som en helhet der delene er synlige og kan bestå av kontrapunkter. Delene utfyller hverandre, uten å gå opp i noen høyere enhet. Det er denne forståelsen av tvisyn som kan sies å bli aktivert i undervisningsforløpet kunst som kunnskapsåpner.

Tvisyn i *Kunst som kunnskapsåpner*

I *Moonrise Kingdom* og i de performative arbeidsmåtene *Kunst som kunnskapsåpner* består av, kan tvisyn på en rekke ulike mellommenneskelige fenomen sies å bli aktivert flere steder. Jeg skal nå undersøke hvordan tvisyn ved aksept, som var et tema studentene valgte å utforske i 2020, ble aktivert. Å akseptere noen kan handle om å godta, godkjenne eller gå med på noe («Akseptere», u.å.). Å akseptere barn, deres væremåte, deres følelser, deres tanker, meninger og holdninger kan forstås som en del av det å være barnehagelærer. Men hva er egentlig aksept?

Moonrise Kingdom, tvisyn og aksept

Det finnes mange scener i *Moonrise Kingdom* som uttrykker aksept med tvisyn. Jeg har valgt ut to eksempler. Det første eksemplet er hentet fra scenen som jeg har kalt «På stranden». I denne scenen har Sam og Suzy rømt. De befinner seg på en strand

og de har satt opp telt. Sam har piercet Suzys ører med to fiskekroker, og de sitter og snakker om livene sine. Suzy, som synes hun har et kjedelig liv, sier til Sam at hun skulle ønske at også hun var foreldreløs slik at livet hennes kunne bli mer spennende. Hennes naive ønske overrasker Sam, og han erkjenner dumskaperen i utsagnet hennes, men han elsker henne likevel. Begge disse følelsene uttrykker han samtidig ved å si: «I love you, but you dont know what you are talking about» (Anderson, 2012, 41:00–43:00). Denne situasjonen og uttalelsen kan sies å aktivere tvisyn til hva det vil si å akseptere et annet menneske. I scenen viser Sam at han godtar Suzys uvitenhet, og han uttrykker sin aksept gjennom en kjærlighetserklæring, som uttrykker en respektfull og beundrende kjærlighet. Samtidig uttrykker han også en tydelig oppgitthet over hennes dumskap og manglende forståelse for hva det vil si å være foreldreløs. Situasjonens tvisyn handler om at Sam kommuniserer flere budskap på en gang, både gjennom handling og ord.

Det andre eksemplet er hentet fra scenen jeg har kalt «I campingvogna». Denne scenen utspiller seg etter at Sam og Suzy er funnet, og skilt fra hverandre. Politimannen har fått beskjed av barnevernet om å passe på Sam til de kommer og henter ham neste dag. Politimannen har derfor tatt med seg Sam til hjemmet sitt, som er en campingvogn. Det er kveld og Sam forteller om hvordan noe hendte mellom han og Suzy da de var på rømmen, noe han ikke kunne forutse, og dette noe er kanskje kjærlighet. Politimannen anerkjenner Sams erfaringer med kjærlighet som mer relevante enn hans egne. Politimannen svarer ærlig på alle spørsmål Sam stiller, men gir ham også motstand ved at han bruker sin posisjon som voksen. Han sier for eksempel: «I cannot argue with anything you are saying, but again, I don't have to, because you are twelve years old» (Anderson, 2012, 52:00–53:55). Politimannen deler også to glass øl med Sam, samtidig som han tar fullt ansvar for å løse opp i de store problemene Sam har kommet opp i, noe han gjennom handling vil vise flere ganger senere i filmen. Politimannen kommuniserer også tydelig at han mener Sam har handlet feil ved å rømme med Suzy, samtidig som han bekrefter feilgrep som noe menneskelig. Han sier: «All mankind makes mistakes, it is our job to stop you from doing the dangerous ones if we can» (Anderson, 2012, 52:00–53:55). Denne scenen formidler tvisyn på hva det vil si å akseptere et barns følelser, av hva en likeverdig kommunikasjon med barn kan være, og hva det vil si å akseptere sin rolle som voksen.

Disse to eksemplene fra filmen fremstiller tvisyn på aksept på ulike måter. Mens det første eksemplet uttrykker tvisyn ved å vise hvordan man kan akseptere noens manglende erfaring og kunnskap gjennom en kjærlighetserklæring, viser det andre eksemplet hvordan sårbarhet og ansvarlighet kan være til stede samtidig i en aksepterende handling. Scenene uttrykker tvisyn ved å vise hvordan motstridene følelser, handlinger og forståelser kan være til stede samtidig i en aksepterende handling eller holdning. Begge scenene uttrykker tvisyn, men ser vi disse scenene sammen, utvides tvisyn på aksept ytterligere. Tvisyn og aksept kunne blitt identifisert i mange flere scener, slik gir filmen oss slik en vifte av betydninger på hva aksept kan være. Jeg går nå videre til de performative arbeidsmåtene som kontekstualiserte filmen.

Performative arbeidsformer, tvisyn og aksept

Filmen *Moonrise Kingdom* kan beskrives som et objekt med tvisyn, men det var ingen garanti for at denne kvaliteten ble observert som det av studentene. I kunst som kunnskapsåpner var derfor de performative arbeidsformene som omsluttet filmen, skapt for at tvisynet skulle aktiveres og erfares. Jeg skal nå se på tre eksempler. Det første eksemplet har jeg kalt «Aksept kan være ...» og er hentet fra oppgavene som ble gitt studentene etter at de hadde sett filmen andre gang. Alle studentene hadde på dette tidspunktet observert sitt tema og individuelt formulert hvordan deres tema kom til syne i karakterer, handlinger og situasjoner. Studentene på akseptgruppen skrev ned alle sine observasjoner av hvordan aksept kom til syne i filmen på et felles stort ark. Det var ingen utvelgelse, og alle observasjonen skulle med. Slik fikk aksept en vifte av betydninger, der alle observasjonene beskrev ulike måter å akseptere på. Studentene måtte dele sine tolkninger av hvor og hvordan aksept ble uttrykt i filmen, og de måtte være vitne til de andre studentenes tolkning av samme tema. Slik ble mange måter å forstå aksept på synliggjort, og studentene fikk tilgang på flere eksempler enn det den enkelte student klarte å observere alene. Eksemplet viser en enkel måte å aktivere flertydighet på der flere og motsetningsfulle tolkninger av aksept kan komme til syne. En slik oppgave forutsetter at det observerte objektet (her filmen) har en rik palett (for å bruke Røeds ord), fordi tvisyn ikke kan projiseres inn i noe som ikke har tvisyn (Åslund, 2021).

Det andre eksemplet har jeg kalt «Aksept er A og Y og Å ...», og er hentet fra oppgavene studentene jobbet med etter at de hadde delt sine observasjoner. Her skulle studentene forhandle om hvilke observasjoner som skulle velges ut til det videre arbeidet. Aksept-gruppen fikk utdelt et ark som hadde ti linjer som startet med «Aksept er ...». På dette arket skulle studentene i fellesskap skrive om observasjonene sine til ti ulike utsagn om aksept. Disse utsagnene skulle gi mening, også for et tenkt publikum som ikke hadde sett filmen. I denne forhandlingen måtte studentene argumentere og ta valg for hvorfor de mente at noen observasjoner skulle omgjøres til utsagn. Nå var det ikke lenger mulig å bare uttrykke mange forslag eller perspektiver på aksept, men studentene måtte argumentere for de situasjonene de mente best uttrykte aksept. Nå ble ikke bare medstudentenes observasjoner synliggjort, men også deres holdninger og verdier ble uttrykt gjennom argumentasjon. Dette kan også forklares som posisjonering, der motforestillinger ble satt i spill. Da alle gruppene hadde forhandlet seg ferdig og formulert sine påstander, skulle disse leses opp for de andre i klassen. Den iscenesatte opplesningen av studentenes utsagn kan beskrives som poetisk fordi den var godt innøvd. Den var iscenesatt med virkemidler som musikk, plassering i rommet, stemme og kropp. Slik ble påstandene gjort viktige. Når de ble lest opp, uttrykte de inkongruens. De ulike gruppens påstander fremsto til tider som paradoksale fordi noen utsagn var motstridende, men påstandene uttrykte til sammen fenomenet aksept, der det ene perspektivet ikke erstattet det andre, men der perspektivene utfylte hverandre.

Det tredje eksemplet har jeg kalt «Aksept i bevegelse», og består av en av de siste arbeidsmåtene i undervisningsforløpet: Kroppen tar stilling. Her ble studentene bedt

om å stille seg på en skala i rommet ut fra hvor enige de var i påstandene som ble opplest om de temaene de hadde valgt. De skulle ikke argumentere for valgene sine, bare forflytte seg. Det var tolv påstander i alt om de ulike temaene. De som (helt konkret) handlet om aspekt var: «Aksept og tilhørighet er det samme; Som barnehagelærer må man akseptere alle sider ved alle barn; Det er mulig å akseptere noe man er helt uenig i.»¹⁰ Lærerens opplesning, og studentenes forflytninger, skapte kollektive, visuelle uttrykk av tvisyn. I denne øvelsen fikk studentene muligheter til å vise hva de mente selv, observere andres meninger, og samtidig uttrykke påstandenes tvisyn. Tvisyn på aksept ble aktivert som flyktig, prosessuell og bevegelig. Det ble også koplet til samtidighet, noe som kan forklares ved igjen å vise til Vinjes utsagn: Der det ene øye ser noe, mens det andre ser noe annet. Studentene skapte og viste at motsetningsfulle og kontrasterende perspektiver/holdninger/meninger kan være til stede samtidig, uten at noe er mer riktig enn noe annet.

Åslund (2021) påpeker at tvisyn handler om hvordan man ser på noe – en form for oppfattelsesevne, og hvordan man ytrer seg – en form for kommunikasjonsevne. I kunst som kunnskapsåpner var filmen kunnskapsprosessens utgangspunkt, og hadde tvisyn. De performative arbeidsformene som utgjorde resten av undervisningsforløpet skulle ikke bare ivareta filmens muligheter for tvisyn, men ytterligere aktivere tvisyn. I de tre eksemplene jeg har vist til fikk studentene trent seg på å synliggjøre tvisyn skriftlig i «Aksept kan være ...», de fikk trene seg på å uttrykke tvisyn muntlig, visuelt, kroppslig og poetisk i «Aksept er A, Y og Å ...» og «Aksept i bevegelse», og de fikk trene seg på å ta valg når det helt tydelig ikke fantes et fasitsvar i «Aksept er A, Y og Å ...» og «Aksept i bevegelse». Ved at tvisyn på mellommenneskelige fenomen ble aktivert i undervisningsforløpet kan det tenkes at studentene fikk muligheter for en erfaringsbasert tilnærming til tvisyn. Og gjennom å trene seg på å oppfatte tvisyn og uttrykke tvisyn, kan man håpe på at evne til tvisyn utvikles.

Tvisyn som didaktisk begrep

Gjennom kunst som kunnskapsåpner har jeg vist at tvisyn er relevant for undervisningens hvordan og hva. Tvisyn kobles til *hvordan*, ved at det er en kvalitet ved undervisningens form, og til *hva*, ved at det er en kvalitet ved undervisningens innhold. Det betyr at måten tvisyn rundt mellommenneskelig fenomener aktiveres, henger sammen med hvordan tvisyn rundt mellommenneskelige fenomen forstås. Studentene dannes med tvisyn, og de dannes til tvisyn. Tvisyn som didaktisk begrep inneholder tvisyn som evne, tvisyn som kvalitet og tvisyn som klokskap. Tvisyn som evne handler om å

¹⁰ Andre påstander 2020 var: Følelser påvirker ikke min rolle som barnehagelærer; Vi legger altfor lite vekt på barns følelser; Følelser er sanne; Det er lett å forstå barns følelser gjennom observasjon; Jeg kan som barnehagelærer gi omsorg uten kjærlighet; Aksept og tilhørighet er det samme; Alle trenger en bestevenn; Barn er venner på andre måter enn voksne; Det er de voksnes ansvar at barn får venner i barnehagen; Vennskap må få utvikle seg på en naturlig måte; Tilhørighet skapes naturlig når man er sammen over tid; Den som er ensom må også selv ta ansvar for å ikke være ensom.

kunne se på fenomener med et dobbeltsyn (tvisynets subjektive side), og det handler om å kunne gjenkjenne kvaliteter ved et objekt, om objektet er mellommenneskelige fenomen, kunst eller pedagogisk praksis (tvisynets objektive side). Samtidig erkjenner jeg at tvisyn er et begrep som ikke enkelt lar seg definere (Åslund, 2021). Jo klarere begrepet defineres, jo mer står det i fare for å bli verdiløst. Jo mer utydelig det fremstilles, jo vanskeligere blir det å kunne bruke det på en betydningsfull måte i didaktisk kontekst. Tvisyn dekker heller ikke all kompleksitet, men det er et forslag til å kunne beskrive deler av den kompleksiteten estetiske læreprosesser har potensiale for å aktivere. I tillegg har tvisyn mange fallgruver. Moi (2018) har to kritiske innvendinger til begrepet og sier at tvisyn kan stå i fare for å skape for stor avstand til det som undersøkes, og at ikke alle fenomen til alle tider preges av dobbelthet, for noen ganger er det tragiske bare tragisk. Røed (2019) understreker også faren ved at begrepet kan skape distanse hvis ikke personlig erfaring gjøres til en viktig del av tvisynet.

Med disse innvendingene ønsker jeg til slutt å belyse at tvisyn som didaktisk begrep forholder seg relasjonelt til forholdet mellom teori og praksis. Kjelen (2021) viser til hvordan Vinje kritiserte filosofene for å være for opptatt av abstrakte begrep, og for lite opptatt av praksis. Han sier at «det dreier seg om å ha sans for kairos, altså forståing for kva som er rett handling i situasjonen ein står i» (s. 213). En barnehagelærer kan bruke evne til tvisyn i teoretisk refleksjon og praktisk handling. På samme måte som tvisyn kompliserer tenkning om mellommenneskelige fenomen, kan det også komplisere utøvelsen av dem, slik de praktiske eksemplene fra kunst som kunnskapsåpner har vist. Samtidig er det viktig å påpeke at tvisyn ikke er det samme som relativisme. Tvisyn skal ikke gjøre barnehagelæreren handlingslammet, men handlingsbevisst og handlingsdyktig. Til syvende og sist har verken trygghet, diskriminering, tilgivelse, fellesskap, respekt, utenforskap, krenkelse, solidaritet og omsorg teoretisk betydning for barn. For barn har mellommenneskelige fenomen bare betydning når de oppleves. Men også som opplevde hendelser er mellommenneskelige fenomener prosessuelle, flyktige, flertydige og udefinerbare. Jeg foreslår derfor at både tvisyn og mellommenneskelige fenomen bør behandles prosessuelt, på et mikronivå i hvert møte med barn og studenter, og på et makronivå gjennom hele en barnehagelærers og barnehagelærerutdannens yrkesliv. Og jeg tror at kunst og estetiske læreprosesser kan hjelpe til med det.

Forfatterbiografi

Tone Cronblad Krosshus er førstelektor i drama og teater ved Universitet i Sørøst-Norge. Der underviser hun i drama, teater og estetiske læreprosesser på lærerutdanningene og på bachelorprogram i kunst og design. Hun var med i forskningsprosjektene *Drama, teater og demokrati* (2014–2017) og *Otherness-Togetherness-Aesthetics* (2020–2023). Hun er prosjektleder for piloten *DKS + lærerutdanning = sant* på USN (2022–2023) og for forskningsprosjektet *Den kulturelle skolesekken som læringsarena – fra pauserom til læringsrom* (2023–2024). Hun er også en av to ledere av *Forskningsgruppen for estetiske læreprosesser* (ForEst).

Referanser

- Akseptere. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/akseptere>
- Anderson, W. (Regissør). (2012). *Moonrise Kingdom* [Film]. Indian Paintbrush. Scott Rudin Productions.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tværfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–13 <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Cassirer, E. (1994). *Kulturvitenskapens logikk: Fem studier*. Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1942)
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (Red.). (2009). *Æstetiske læreprocesser: I teori og praksis*. Billesø & Baltzer.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Haarberg, J. (1985). *Vinje på Vrangen: Momenter til revurdering av en nasjonal klassiker*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2013). Estetisk erkjennelse. I A. L. Østern, G. Stavik-Olsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforeningen.
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprocesser i et senmoderne perspektiv. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttrykk, intrykk, avtrykk. Lärande, estetiske uttryksformer och forskning*, (s. 81–93). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf3/1529480529084/Uttryck-intryck-avtryck_VR_2006.pdf
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprocesser som performative handlinger: Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, 115–130. https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/ISTE_16.1_2012.pdf
- Kjelen, H. A. (2021). Geitas didaktikk – Vinjes retorisk-didaktisk skriftpraksis. I A. Åslund, P. Fjågesund, K. Hanto, S. Nordstoga & J. M. Staxrud (Red.), *Tvisyn, innsyn, utsyn: Nærblikk på A. O. Vinje* (s. 199–220). Scandinavian Academic Press.
- Klette, T., Kleiven, T., Kalfoss, M. H., Halvorsrud, L. & Owe, J. (2016). Omsorgens innhold og mangfold – fenomenet omsorg sett fra et flerfaglig perspektiv. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 2(1), 12–23. <https://doi.org/10.18261/ISSN2387-5984-2016-01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiske lærprocesser: Opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Studentlitteratur.
- Moi, T. (2018). *Toril Moi leser A. O. Vinje*. Nasjonalbiblioteket.
- Moi, T. (Foredragsholder). (2021, 6. juli). Gjenhør: Toril Moi leser A. O. Vinje. Del 1 og del 2 [Audiopodcast-episode]. I *Fortidens folkelesning*. Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/historier-fra-samlingen/gjenhor-toril-moi-leser-a-o-vinje/>
- Mortensen-Buan, A. B. & Askeland, N. (2021). «Kunnskapens mark er uendelig». Om lærerar, kunnskap og skule i A. O. Vinjes korrespondentbrev til Drammens Tidene (1851–1859). I A. Åslund, P. Fjågesund, K. Hanto, S. Nordstoga & J. M. Staxrud (Red.), *Tvisyn, innsyn, utsyn: Nærblikk på A. O. Vinje* (s. 175–198). Scandinavian Academic Press.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–272). Universitetsforlaget.
- Røed, K. (2019). *Kunsten og livet: En bruksanvisning*. Res Publica.
- Røed, K. (2021). *Kunsten og døden: En bruksanvisning*. Res Publica.
- Smith, H. & Dean, R. T. (Red.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- Vesaas, O. (2018). *A. O. Vinje: Ein tankens hærermann*. Cappelen Damm.

- Vinje, A. O. (1993). *Skrifter i samling: Band IV: Ferdaminni, Fjellstaven min og Giftermaal*. Samlaget. (Ferdaminni er opprinnelig utgitt i 1861)
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Åslund, A. (2021). Vinjes Ferdaminni i opplysningsdialektisk perspektiv. I A. Åslund, P. Fjågesund, K. Hanto, S. Nordstoga & J. M. Staxrud (Red.), *Tvisyn, innsyn, utsyn: Nærblick på A. O. Vinje* (s. 251–284). Scandinavian Academic Press.
- Åslund, A., Fjågesund, P., Hanto, K., Nordstoga, S. & Staxrud, J. M. (Red.). (2021). *Tvisyn, innsyn, utsyn: Nærblick på A. O. Vinje*. Scandinavian Academic Press.