

KAPITTEL 7

Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen

Ingrid Bjørkøy

Dronning Mauds minne høyskole for barnehagelærerutdanning

Abstract: The profession of early childhood education and care (ECEC) is particularly oriented around relations in a creative, performative and changing everyday life in kindergarten. Qualifying ECEC teacher students to use song in their interactions with children and suggest song in educational interplay and pedagogical leadership, involves perspectives on early childhood education that reflect the relational complexity in the context of kindergarten. The chapter is based on parts of the doctoral dissertation *Singing as a Performative for Interaction in Early Childhood Pedagogical Practice* (Bjørkøy, 2020) and on interdisciplinary perspectives such as pedagogy and art. Art-based performativity is suggested as an educational dimension in early childhood education for professionally oriented and practical teaching of pedagogical leadership in light of song interplay.

Keywords: early childhood education, post-human and arts-based performative teaching, creative pedagogy, song interplay

Innledning

Pedagogisk ledelse er et gjennomgripende tema i barnehagelærerutdanningen (UHR-Lærerutdanning, 2018). Gjennom tverrfaglige emner utdannes barnehagelærerstudenter til profesjonsrettet og praksisnær pedagogisk ledelse. I doktoravhandlingen *Sang som performativ for*

Sitering: Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 7, s. 165–182). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch7>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

samspill i småbarnspedagogisk praksis (Bjørkøy, 2020) understrekes sang i samspill med de yngste barna i barnehagen som en stor relasjonell og kommunikativ kapasitet. Å synge i samspill med barn knyttes her både til en samspillsform og til barnehagelærerens pedagogiske ledelse. I dette kapitlet, som baserer seg på doktoravhandlingen (Bjørkøy, 2020), utfordres mer tradisjonell undervisning om og i pedagogisk ledelse med et forslag om en performativ tilnærming til læring. I kapitlet foreslår jeg en gjen-tenkning av profesjonsrettet og praksisnær undervisningspraksis der aspekter som relasjon, kontekst, prosess og foranderlighet (T.-P. Østern et al., 2021), er særlig framtrepende. Kapitlet består av tre deler. I del 1 rammer jeg inn undervisningskonteksten som performativ og kreativ. I del 2 gjør jeg rede for hovedlinjer i kunnskapsbidragene i ph.d.-studien om sangsamspill (Bjørkøy, 2020). I del 3 løfter jeg fram potensielle konsekvenser som undervisning i sangsamspill i barnehagelærerutdanningen kan ha dersom undervisningen baserer seg på posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Del 1: Performativ undervisningspraksis

Performativitet er et vidt begrep med et mangefasettert meningsinnhold, som det i ulike fagdisipliner finnes ulike forståelser av (Gergen & Gergen, 2018). Det kan også være utfordrende å skille meningsinnholdet knyttet til performativ, performance og performativitet (T.-P. Østern et al., 2021). I dette delkapitlet vil jeg løfte fram noen hovedlinjer i det jeg betrakter som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen (Kryss. Ref. Knudsen & Kryss. Ref. Klungland). Disse hovedlinjene baserer seg på verdier som sentrerer seg om læring i utdanning og studentens posisjon som lærende. Jeg har kombinert perspektiver som performativitet i posthumanistisk performativitet, kunstbasert forskning og utdanning (Barad, 2003, 2007; Haseman, 2006; T.-P. Østern et al., 2021; A.-L. Østern & Knudsen, 2019) og kreativ pedagogikk (Biesta, 2014, 2016). Mot slutten av del 1 vil jeg prøve å flette sammen disse tre perspektivene i forståelsen av performativ undervisning.

Post-kvalitativ performativitet

Jeg begynner i post-humanistisk performativitet og Barads agentiske realisme (2003, 2007). Agentisk realisme er et transdisiplinært prosjekt som er utviklet i en samtenkning av kvantefysikk, poststrukturalistisk, feministisk, queerteoretisk og postkolonial tenkning samt feministiske teknologi- og vitenskapsstudier (Juelskjær, 2019). «Matter and meaning are not separate elements» (Barad, 2007, s. 3) er et sitat som oppsummerer agentisk realisme. Med agentisk realisme forstås verden som en levende, prosessuell størrelse der mennesket kommer verden i møte. Det som skjer, agentialitet, skapes ikke av mennesket alene, men av det som skjer i møter mellom: «Agentialitet er indlejret i en kompleks sammenveving af komponenter, som sammen bliver til specifikke, midlertidige enheder» (Juelskjær, 2019, s. 11). Hvordan vi skaper vår virkelighet, er avhengig av hvordan vi utforsker verden. Det innebærer en sammenveving av væren og viten, der epistemologi og ontologi forstås som uløselig forbundet. I agentisk realisme kaller Barad (2007) denne sammenvevingen *ethico-onto-epistemology*, som også innbefatter en etisk forpliktelse. En deling av epistemologi og ontologi forstås som en etterklang fra en forståelse av en dikotom tenkning om iboende ulikheter mellom mennesker og ikke-mennesker, subjekt og objekt, hode og kropp og mening og diskurs. Agentisk realisme ligger til grunn i en forståelse av hvordan menneskelige, ikke-menneskelige, materielle, diskursive, naturlige og kulturelle faktorer i vitenskapelige og andre sosial-materielle praksiser er integrert i hverandre.

I agentisk realisme finner vi flere sentrale begreper som er verdt å klargjøre her. *Intra-aksjon* er det første begrepet og som relateres til sammenveving, *entanglement* (Barad, 2007). Det kommer fra fagfeltet fysikk og henviser til relasjonen mellom alle typer organismer og materialer. Intra-aksjon flytter fokuset bort fra intra-personlige og interpersonlige relasjoner til en intra-aktiv, sammenvevd, relasjon mellom alle levende organismer og fysiske omgivelser, som gjenstander og artefakter, rom og tid. Det er ikke bare mennesker som har agentskap, handlekraft eller evne til å intervenere og påvirke andre og verden. Det materielle får agentskap, betydning, i en relasjon hvor det endres og omdannes kontinuerlig gjennom gjensidig intra-aksjon (Taguchi, 2010). En intra-aksjon

er dermed ikke justert etter eller styrt av menneskets intensjonalitet eller subjektivitet og agens er noe som skapes i en intra-aksjon av likestilte og gjensidige komponenter. *Performativ agent* er det andre begrepet som forstås som deler av en performativ handlende produksjon der delene står i en gjensidig intra-aktiv relasjon (Taguchi, 2012) som sammen skaper agentskap. Performativ agent kan forstås som materialitet i vid forstand (Magnusson, 2017), og det kan være menneskelige så vel som ikke-menneskelige uttrykk, handlinger, bevegelser, artefakter, ytringer, tid og fysiske rom som spiller seg inn og som bidrar til agentskap. En intra-aksjons agentskap er en sammenveving av performative agenter. En intra-aksjon er dynamisk og skiftende og muliggjør hvordan meningsskaping er relasjonelt og kontekstuel avhengig. Verken de performative agentene eller intra-aksjonen eksisterer på forhånd, men intra-aksjonen mellom ulike agenter skaper sammen intra-aksjonens agentskap. Et fenomen eksisterer ikke *før* en intra-aksjon. Det er gjennom spesifikke agentiske intra-aksjoner at grenser og deler av komponenter blir bestemt og at bestemte konsepter skaper mening eller får mening (Barad, 2007). *Diffraksjon*, som også er hentet fra kvantefysikk og fysikkfilosofi, er det tredje begrepet og ser på hvilken betydning ulikheter skaper (Barad, 2007). Det handler om å se på noe ved/gjennom noe annet i et forsøk på å se på hvordan ulikheter relaterer seg og virker sammen. En diffraktiv tilnærming har oppmerksomheten på det relasjonelle mellom ulikheter og undersøker hvilke ulikheter som er av betydning.

I figur 1 illustreres sentrale begreper i posthumanistisk performativitet med vekt på forståelse som relasjonelt og kontekstuel avhengig, agentskap som bevegelig og dynamisk ut fra hvilke performative agenter som intra-agerer og hvordan både menneskelig og ikke-menneskelig materialitet har handlekraft.

Kunstbasert performativitet

Kunstbasert performativitet betoner det bevegelige, dynamiske, relasjonelle og foranderlige framfor en beskrivelse av likheter og mønstre,

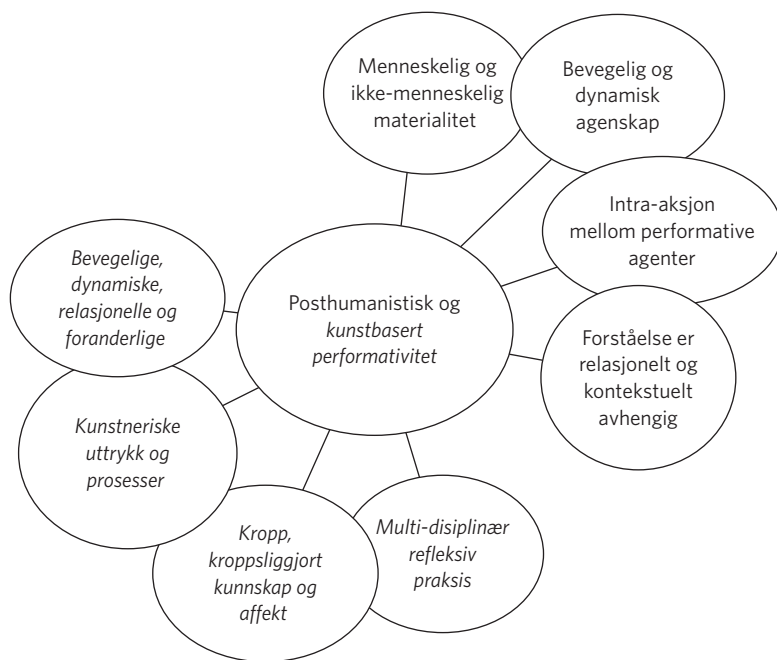


Figur 1. Aspekter ved posthumanistisk performativitet.

kategorisering, stabilisering og konformitet (A.-L. Østern & Knudsen, 2019). I utforskning og læring muliggjør kunstbasert performativitet bruk av kunstneriske uttrykk og prosesser og utforsker kapasiteten i ekspressive former (Barone & Eisner, 2012). Disse formene er ikke overflødige eller uvesentlige tillegg til de skriftlig artikulerte prosesser, men skaper ulike forståelser av et fenomens kompleksitet som igjen gjenspeiles i kunnskap som kontekstuell og relasjonelt avhengig. Eisner og Powell (2002) framhever kropp, kroppsliggjort kunnskap og affekt som et potensial for å skape en økt sensorisk og emosjonell erfaring og en somatisk form for kunnskap, og som en kapasitet både i læringsprosess og i utøvelse av kunnskap (A.-L. Østern et al., 2021). Kunstbasert forskning gjør bruk av ulike kunstneriske uttrykk og prosesser (Barone & Eisner, 2012) og utforsker kapasitetene i ekspressive former (Knowles & Cole, 2008). Å søke kunstbaserte innganger verdsetter mening og forståelse framfor fakta og potensial, og muligheter framfor klare svar (Vist, 2016). Disse formene er ikke overflødige, men skaper ulike forståelser av et fenomens kompleksitet, som igjen gjenspeiles i kunnskap som kontekstuell og relasjonelt avhengig. Kunstnerisk performativitet forstås som multi-disiplinær og som noe som omfatter arbeid med kunstnerisk og reflektiv praksis og

artikulering, konseptualisering og skapende teoretiske formuleringer i ulike prosesser og formater.

Om jeg bygger videre på figur 1 om aspekter ved posthumanistisk performativitet og innlemmer kunstbasert performativitet i kursiv skrift, ser det slik ut, figur 2.



Figur 2. Aspekter ved posthumanistisk og kunstbasert performativitet.

Både posthumanistisk og kunstbasert performativitet betoner det bevegelige, relasjonelle og kontekstuelle. Kunstbasert performativitet tilfører betydningen av å være i prosess og av å gjøre bruk av kunstbaserte uttrykksformer, som bidrar til å skape konturer av form på performativ undervisning. I det bevegelige og det dynamiske i intra-aksjon mellom performative agenter som virker sammen og skaper en forståelse, er det åpninger for det usikre, uforutsigbare og muligheter til å gjøre avveininger. I neste avsnitt skal jeg derfor løfte fram deler av en kreativ pedagogikk (Biesta, 2014, 2016) med vekt på subjektivering og svakhet.

Kreativ pedagogikk og betydningen av hendelse

Biesta har særlig i senere tid hatt stor betydning i pedagogisk virke, der hans arbeid er et sterkt bidrag til å forstyrre etablerte praksiser og rette et kritisk blikk på temaer som kan oppsummeres som utdanningens verdier, etikk og hensikter (Biesta, 2014, 2016). Biestas arbeid både befinner seg i et sjikt mellom og strekker seg inn i pedagogikk og filosofi, og det kranser om grunnlagstemaer i utdanning som danning, medborgerskap, demokrati, ansvar, lærers dømmekraft og deltagelse. I boken *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (Biesta, 2016) framsetter han at pedagogiske prosesser og praksis alltid foregår i tre overlappende områder som han kaller kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014) utdyper han området subjektivering, og det er dette jeg legger til grunn i forståelsen av performativ undervisning med vekt på *hendelse* (se kap. 4, Klungland). Hendelsesbegrepet knyttes til avveininger og hvordan pedagogikk er flerdimensjonal og prosessuelt betont: «Utdanning er aldri endimensjonal når det gjelder intensjoner og ambisjoner, men innebærer alltid vanskelige avveininger» (Biesta, 2014, s. 8). Biesta knytter avveining til risiko, som han løfter som en sentral ingrediens i alt pedagogisk arbeid, og en dimensjon «som gjør pedagogiske prosesser og praksiser nettopp pedagogiske» (Biesta, 2014, s. 8). Biesta ser til Jacques Derrida:

Man må akseptere at «det» (den andre, eller hva nå enn «det» måtte være) er sterkere enn en selv, for at noe skal skje. Jeg må mangle en viss styrke, jeg må mangle den i tilstrekkelig grad, for at noe skal skje. Hvis jeg er sterkere enn det andre eller sterkere enn det som skjer, ville ingenting skje. Der må være svakhet ... (Derrida, 2001, s. 64)

Risiko knyttes til denne svakhet og det Biesta kaller en *svak eksistensiell kraft*. Denne svakheten tillater at hendelser kan oppstå. Denne formuleringen har en etisk forankring om hvordan subjektivitet eksisterer, framtrer og manifesterer seg. Mennesket som subjekt og som et vesentlig sentrum for mening og initiativ, utfordres. Subjektivitet i svak eksistensiell forstand derimot desentrerer mennesket som et fast subjekt. Subjektivitet omhandler hva og hvem man blir i møte med den Andre (Biesta, 2014). Den Andre skrives med stor bokstav for å presisere en

likeverdighet mellom ulike deltagere og aktører i et samspill. Denne likeverdigheten bidrar til å løse opp en hierarkisk samspillsstruktur og en subjekt/objekt-dikotomi. Det er handlinger og deltagelse i relasjoner til andre som stadig skaper subjektivitetshendelser. Videre skriver Biesta at subjektet alltid er og allerede er involvert i «en etisk relasjon, preget av et endeløst og uforbeholdent ansvar for den Andre» (Biesta, 2014, s. 41–42). Ansvaret for den Andre innebærer holdninger som tålmodighet, tillit til både den Andre og sin egen deltagelse og den Andres frihet (Biesta, 2014). En subjektivitetshendelse forutsetter derfor at man har et engasjement for å gå åpent inn i et samspill med andre aktører, med tanke om den Andre, og å sette både seg selv og den Andre i spill og håpe at samspillet vil fungere.

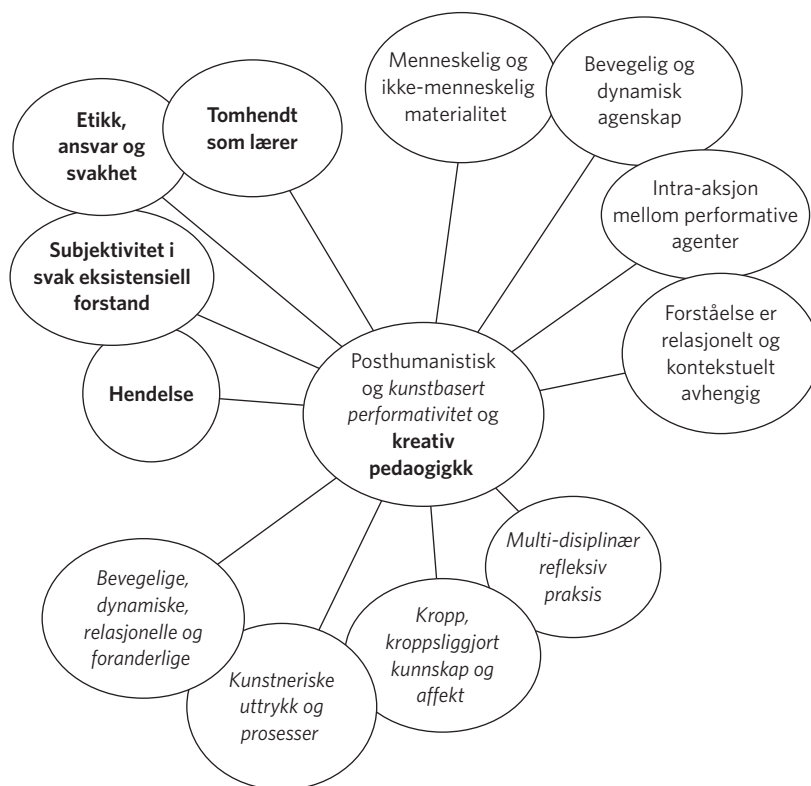
Samspill som en subjektivitetshendelse innebærer et *risikofylt mulighetsrom* med en svak eksistensiell kraft (Biesta, 2014) med tillit til den Andres bidrag.

Tolker vi subjektivitet som en etisk hendelse, står vi på et vis tomhendte igjen som pedagoger. Likevel er det min påstand at det er nettopp denne opplevelsen av å være tomhendt som kan hjelpe oss til å forstå hva en svak forståelse av utdanningens rolle i subjektivitetshendelsen kan innebære. (Biesta, 2014, s. 35)

Å stå tomhendt som pedagog innebærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen samspillsform som alltid involverer en risiko for at intensjonen med en aktivitet ikke oppnås. Så snart en pedagog forsøker å styre samspillet eller aktiviteten i en eller annen retning, eller vil påvirke subjektivitetens framvekst, anses ikke samspillet som en subjektivitetshendelse, og hendelsen vil ikke finne sted (Biesta, 2014).

Om vi bygger videre på figur 1 og 2 og innlemmer kreativ pedagogikk, i uthevet skrift, i møte med posthumanistisk og kunstbasert performativitet, så ser figur 3 slik ut:

Biesta (2014) bringer i særlig grad inn et fokus på lærerens rolle i møte med studentens læring og løfter det som en etisk fordring. I denne figuren ser vi en sterk kobling mellom Biestas (2014) kreative pedagogikk og performativitet med særlig vekt på det deltagende, skapende og tilblivende og hvordan ulike komponenter virker sammen i forståelse. Når Biesta



Figur 3. Aspekter ved posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagoggi.

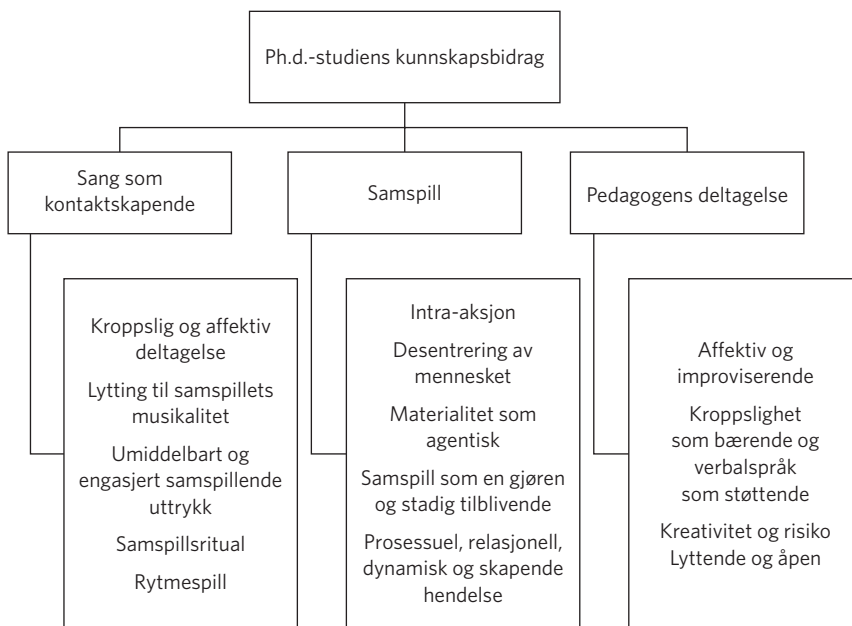
løfter fram svakhet og å stå tomhendt som lærer åpner det for studenters subjektivering av undervisningstemaet.

Gjennom figuren løftes fram noen grunnleggende aspekter ved performativ undervisning, som jeg vil komme tilbake til i del 3. Før vi kommer dit, vil jeg i del 2 fortelle utdrag fra konseptet sangsamspill (Bjørkøy, 2020) med hensikt til både å gi et innblikk i konseptet og som et utgangspunkt for en mulig formulering av performativ undervisning.

Del 2: Sangsamspill

Konseptet sangsamspill er et sentralt resultat i doktoravhandlingen *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* (Bjørkøy, 2020). Sangsamspill oppstår i både strukturerte og organiserte

hverdagsaktiviteter i samspillet og som spontane samspillsøyeblikk i aktiviteter som har preg av lek. Sang er både et utgangspunkt, en impuls, for at samspillene skjer, og samtidig et omdreiningspunkt i samspillene. I det følgende fokuserer jeg på de kunnskapsbidrag fra arbeidet med avhandlingen, som omhandler sang som kontaktskapende, samspill og pedagogens deltagelse.



Figur 4. Kunnskapsbidrag fra studien *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* (Bjørkøy, 2020).

Kontaktskapende sang innbefatter at sang både starter spontant og at sangen synges spontant og umiddelbart i en samspillshendelse. Kontaktskapende sang har sterke aspekter av kroppslighet ved seg, som sanglige moduler i stemmen (Bjørkvold, 1998) og bruk av stemmens klang, tonehøyde og volum. Stemmen er kontaktskapende i forhold til hvordan syngingen skaper stemninger, forestillinger, og som en form for inntonning og lytting i en samtidighet med å synge. Sangen er også kontaktskapende i form av bevegelser og gester, som underbygger både musikalitet og stemning i samspillet (Malloch, 1999), sensitivitet (Bonnár, 2014; Winther, 2012). Dette knyttes til affekt i hvordan sangens gjøren har et

umiddelbart kroppslig uttrykk (Hovik, 2014). Sangens affektive eller kroppslige uttrykk er relasjonelt orientert og knyttes til handlinger, samspillskontekst, artefakter, lyder og bevegelser (Rossholt, 2018).

Sangsamspill forstås som intra-aksjon med støtte i subjektivitetshendelse og kreativ pedagogikk (Biesta, 2014), improvisasjon (Alterhaug, 2006; Lobman, 2005; Sawyer, 2011; Steinholt & Sommerro, 2006) og musicking (Small, 1998). Intra-aksjon betoner i særlig grad sammenveving av ulike deler. Performative agenter – både mennesker og materialer – som konstituerer hverandre i en gjensidig avhengighet. Intra-aksjon er mer orientert om en aktiv handling, som en hendelse i svak eksistensiell forstand, som et mulighetsrom uten forhåndgitte intensjoner og bevegelige relasjoner.

Et forskningsbidrag i avhandlingen (Bjørkøy, 2020) omhandler pedagogens kroppslige nærvær og kommunikative uttrykk og der verbalspråk kun har en støttende eller supplerende funksjon. Kroppslighet er bærende i samspillet. En forlengelse av dette er affektiv kunnskap som en del av barnehagepersonalets profesjonsutøvelse. Affekt knyttes til inntoning og sensitivitet, med vekt på samspillet musikalitet. Dette kunnskapsbidraget betoner i særlig grad betydningen av samspillsformer som vektlegger kroppslige og kunstfaglige uttrykk som kan sies å ligge tett på de yngste barnas egne kommunikasjonsuttrykk.

Et aspekt ved pedagogens deltagelse relateres til Biestas (2014) tenkning om kreativ pedagogikk og hva det vil si som pedagog å gå tomhendt inn i et samspill. Det innebærer en risiko i mangel på kontroll og en åpning for det som kan skje. Det innebærer også en lytting til samspillet, et engasjement for å samspille og en villighet til å sette seg selv på spill i en intra-aksjon med andre/annet. Dette viser seg både i sang som kontaktskapende, i samspill som intra-aksjon (Barad, 2007; Taguchi, 2010) og som subjektivitetshendelse, og også i pedagogens deltagelse med vekt på affektiv kunnskap.

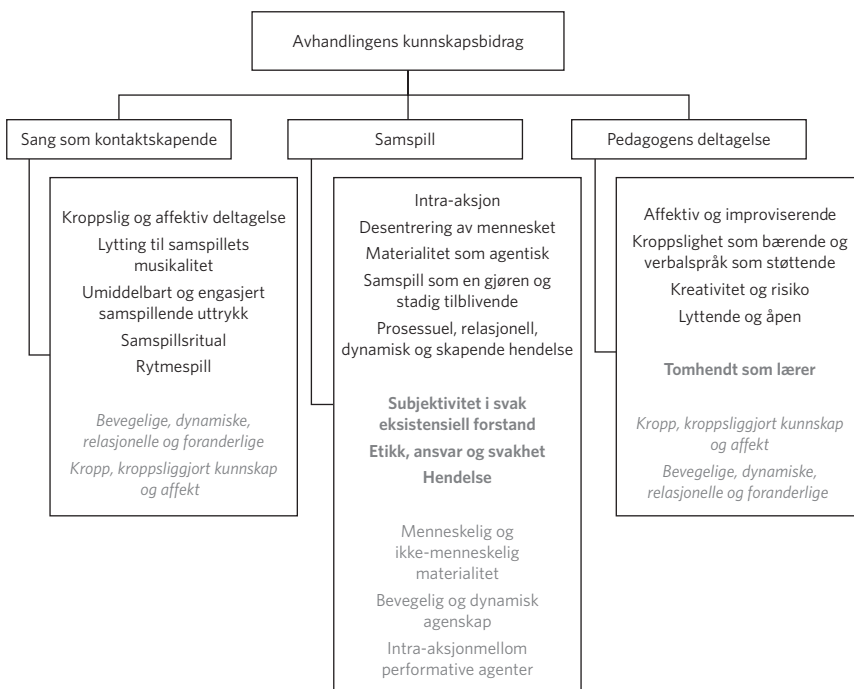
Med denne korte presentasjonen av hovedlinjer fra studiens resultater og kunnskapsbidrag (Bjørkøy, 2020), beveger jeg meg nå inn i kapittelets del 3 som løfter fram konturer av en performativ undervisningspraksis. En performativ undervisningspraksis baserer seg på en sammenveving av sangsamspill som undervisningstema og en undervisningsform basert på posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Denne sammenvevingen løfter fram potensielle konsekvenser i synet på praksis, læring, lærers rolle og i synet på studenten som lærende.

Del 3: Performativ undervisningspraksis i sangsamspill

Før jeg foreslår aspekter i en performativ undervisningspraksis, er det verdt å hente fram igjen figur 3 og aspekter over posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Ved å legge aspekter fra posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk inn i avhandlingens kunnskapsbidrag i figur 5, skrevet inn med grått, kommer flere tangerende temaer fram.



Figur 5. Sammenfatning av avhandlingens kunnskapsbidrag og posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Ut fra denne sammenvevingen løfter jeg nå fram fem potensielle konsekvenser som danner konturene av en performativ undervisningspraksis.

Praksis

Undervisning sees på som en gjørende praksis, i vid forstand. Undervisningsform ligger tett på undervisningstema, slik at studenter får mest mulig direkte erfaring med temaet. Undervisningen er en i-praksis og ikke om-praksis. Praksis innebærer også gjørende, skapende prosesser og uttrykk som innbefatter kroppslig læring og variasjon med utgangspunkt i kunstbaserte former hentet fra fagene drama/teater, kunst og håndverk og musikk. Kunstbaserte formater betoner kroppslighet som oppøver sensitivitet, det kjennbare, inntoning til den/det andre. I disse kunstbaserte prosessene vektlegges prosess, det lekne, spontane og kreative, mangfoldige, i en intra-aksjon med performative agenter som medstudenters bidrag, kunstbaserte formater, egne erfaringer, minner og affekter knyttet til ulike tematikker. Aktiv deltagelse er en sentral del av praksis.

Kunstbaserte prosesser og uttrykk gjøres som multi-disiplinære refleksive praksiser som kan fungere som meta-samtaler over og i prosessene. Dette er overskrifter på eksempler på undervisningspraksis som baserer seg på relasjoner og relasjonelle linjer mellom kunnskap som en om-praksis og kunnskap som en i-praksis.

Affekt som kapasitet i læring

Gjennom en undervisningspraksis med vekt på kroppslig læring, kan performativitet bidra med å løfte affekt, inntoning og kroppsliggjort kunnskap som tilnærminger til læring. Affekt løftes fram som kapasitet i læring og hvordan studentens sensitivitet i pedagogisk ledelse av samspill kan oppøves. Affekt underbygger en undervisningspraksis som betoner det kjennbare, intuitive og det uartikulerbare (Hovik, 2015; Massumi, 1995, 2015). Affekt som kapasitet ligger tett på de yngste barnas kroppslige og umiddelbare kommunikasjonsuttrykk. Affekt ligger også tett på subjektivitet i eksistensiell forstand og svakhet (Biesta, 2014). Å jobbe med affekt i undervisningspraksis, kan også være en tilnærming til å forstå og artikulere stemning og affektiv inntoning (Bråten, 2004) gjennom nyansert lesning av samspillsuttrykk i lys av kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009). Å prøve artikuleringer til de mer kjennbare og opplevelsesorienterte sidene ved et samspill, kan skape

et større språklig repertoar og en større refleksivitet over egen og andres deltagelse i samspill, og over hva som skaper samspillet form og innhold i lys av intra-aksjon og performative agenter (Barad, 2007; Taguchi, 2010).

Studenten som lærende

Kunstbasert performativitet baserer seg på en oppfatning av at kunnskap er relasjonelt og kontekstuel avhengig (T.-P. Østern et al., 2021). Dette tangerer Biestas subjektivering i eksistensiell forstand, der intra-aksjon blir et slags uttrykk for Derridas (2001) svakhet. Jeg vil her knytte det til ansvar og tillit. Tillit har i seg etiske aspekter som kan knyttes i særlig grad til Biestas (2014) subjektivitet i eksistensiell forstand og å åpne opp for hva som kan skje om undervisningen setter i spill studentenes egne erfaringer, refleksjoner og kreativitet i møte med sangsamspill i kunstbaserte prosesser og uttrykk. Performativitet i utdanning og kunnskapsproduksjon bidrar dermed med en etisk refleksivitet til hva kunnskap er, samt til hvordan kunnskap produseres og knyttes til studentenes subjektivitet i utdanning og delaktighet i kunnskapsproduksjon (Corlett & Mavin, 2017). Studentene sees på som medproduserende, aktive og deltagende i en bevegelig og samskapende undervisningsprosess og kunnskapsproduksjon.

Lærer som fasilitator

Studenten som medproduserende setter i spill lærerens posisjon som fasilitator i studentens læring og tilrettelegger for at *noe kan skje* (Biesta, 2014; Derrida, 2001). Å legge til rette for læring handler om å bringe inn en svakhet i møte med både studenter og undervisningstema som også handler om lære *med* studentene, åpne opp for at hendelser kan skje og sidestille student og lærer i en samskapt og performativ kunnskaping gjennom undervisningspraksis og distribuerte ressurser (Selander, 2017). Å være fasilitator har aspekter av å stå tomhendt som lærer (Biesta, 2014) og å utøve dømmekraft og klokskap for hele tiden å åpne for at hendelser kan skje. Dette innebærer en tilstedeværelse og et engasjement, både til

det som skjer og for at noe stadig skal skje. I en undervisningskontekst innebærer det å stå tomhendt som lærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen relasjonsform. Denne relasjonsformen er verken en kunnskapsbasert eller en viljestyrt handling fra en parts side, men derimot en etisk relasjon, preget av ansvar og tillit. Å praktisere subjektivitet i eksistensiell forstand innebærer en risiko der utdanningens intensjon aldri kan gis på forhånd eller kontrolleres fullt ut, men snarere være et potensial for kontakt og læring. For en lærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen relasjonsform, forutsetter at læreren ønsker å gå åpent inn i en relasjon med studenten, uten å kontrollere, styre, men heller sette både studenten og seg selv i spill og håpe at relasjonen vil fungere (Biesta, 2014). Å åpne for risiko innebærer at læreren åpner opp for det som er, framfor en ambisjon om noe som kan bli.

Barnehageprofesjonsrettet sang

Til slutt vil jeg løfte fram potensialet som ligger i å bevege seg på tvers av fagdisipliner. Kunnskapsbidragene i studien om sangsamspill (Bjørkøy, 2020), er basert på en teoretisk cross-over-bevegelse som muliggjør forbindelser og samtidig potensielle perspektiver på samspill, sang og pedagogens deltagelse i samspill. Denne cross-over-bevegelsen muliggjør nye perspektiver, forbindelser og nyanseringer, og skaper både en nærhet til og utvider et faglig repertoar som på mange måter både er praksisnært og praksisledet. Tittelen på denne konsekvensen er barnehageprofesjonsrettet sang. I det ligger en forståelse av sang som relasjonell og kontaktskapende. Det er en forståelse som ikke tar opp i seg sangprestasjon, vurdering og ferdighetsnivå. Sangen som løftes i sangsamspill er deltagelse, handling og sanglige møter der deltagerne deltar i et gjensidig og likeverdig kommunikasjonsuttrykk.

Avrundende kommentar

Barnehageprofesjonen er i særlig grad orientert om det relasjonelle i en stadig skapende, performativ og skiftende barnehagehverdag. Å kvalifisere barnehagelærerstudenter til å anvende sang for kontakt, og løfte sang

inn som en pedagogisk ledelseshandling, innebærer et perspektiv på en profesjonsutdanning som kan speile barnehagehverdagens relasjonelle kompleksitet. En performativ undervisningspraksis skaper noen forbindelser som bidrar til en videre tenkning om profesjonsrettet og praksisnær undervisning i pedagogikk i barnehagelærerutdanningen.

Referanser

- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71–94). Cappelen Damm.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (2. utg.). Routledge.
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (5. utg.). Freidig forlag.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2687931>
- Bonnár, L. (2014). *Life and lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage. <http://hdl.handle.net/11250/227479>
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Corlett, S. & Mavin, S. (2017). Reflexivity and researcher positionality. I C. Cassell, A. L. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods: History and traditions* (kap. 23). Sage.
- Derrida, J. (2001). I have a taste for the secret. I J. Derrida & M. Ferraris, *A taste for the secret*. Polity Press.
- Eisner, E. & Powell, K. (2002). Art in science? *Curriculum Inquiry*, 32(2), 131–159. <http://doi.org/10.1111/1467-873X.00219>
- Gergen, J. K. & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (kap. 4). The Guilford Press.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>

- Hovik, L. (2014). Ulike definisjoner av begrepet «affekt» og dets anvendelsesområde: begrepets betydning for samtidens scenekunst og -kommunikasjon. *BARN*, 2(14), 69–83.
- Hovik, L. (2015). Din lytting skal være din sang: Om inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I G. Strømsøe & A. Hammer (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 193–209). Fagbokforlaget.
- Juelskjær, M. (2019). *At tenke med agential realisme*. Samfundslitteratur / Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies*. Sage.
- Lobman, C. L. (2005). Yes and: The uses of improvisation for early childhood professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 305–319. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10901020500371353>
- Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-25316>
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, (31), 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity.
- Rossholt, N. (2018). Thinking in/through movements: Working with/in affect within the context of Norwegian early years education and practice. *Educational Philosophy and Theory*, 50(1), 28–38. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1315801>
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij*. Liber.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Damm Forlag.
- Taguchi, H. L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Taguchi, H. L. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduksjon til intra-aktiv pedagogikk*. Gleerups.
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

- Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Nordisk barnehageforskning*, 13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1371>
- Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.
- Østern A.-L. & Knudsen, K. N. (2019). *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Østern, T.-P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1–18. <http://doi.org/10.1177/14687941211027444>