

Å gi rom for nye begynnelse:

Demokratisering og dekolonisering gjennom arbeid med estetiske læringsprosesser og samiske perspektiver i høyere utdanning

Authors: Kristin Gregers Eriksen, Åse Lund, Anne-Line Bjerknes, Jocelyne Von Hof & Terese Wilhelmsen

Affiliation: Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Contact corresponding author: Kristin Gregers Eriksen, kristin.eriksen@usn.no

Sammendrag

I denne artikkelen utforsker vi hvordan estetiske læringsprosesser kan bidra til endring i kunnskaps- og læringssyn i høyere utdanning. Det empiriske grunnlaget for artikkelen er kollektive autoetnografiske refleksjoner gjort i forbindelse med arbeid med samiske perspektiver i barnehagelærerutdanninga ved et norsk universitet. De autoetnografiske vignettene løfter fram erfaringene og læringsprosessene våre som undervisere, og setter dem i sammenheng med strukturelle, kulturelle og politiske faktorer. Analysene viser at estetiske læringsprosesser, gjennom å åpne for det uforutsette og gi rom for nye begynnelse, er særlig velegna for å stimulere demokratisering og dekolonisering. Dette kom til uttrykk i arbeidet gjennom emosjonelt engasjement, nedbrytning av asymmetriske maktrelasjoner, økt sjørefleksjon og kunnskaps- og perspektivutvidelse. Samtidig belyser artikkelen hindre i arbeidet med å fremme slike prosesser i et *akademia prega* av nyliberalistiske føringer og målbarhetsidealer.

©2024 Kristin Gregers Eriksen, Åse Lund, Anne-Line Bjerknes, Jocelyne Von Hof & Terese Wilhelmsen. 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 share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Eriksen, K. G., Lund, Å., Bjerknes, A.-L., Hof, J. V. & Wilhelmsen, T. (2024). Å gi rom for nye begynnelse: Demokratisering og dekolonisering gjennom arbeid med estetiske læringsprosesser og samiske perspektiver i høyere utdanning. *Forskning og Forandring, Special issue: Engageret forskning og demokrati på arbeidsplassen*, 7(1), 6–25. <https://doi.org/10.23865/fof.v7.5780>

Nøkkelord

dekolonisering; estetiske læringsprosesser; samisk; barnehagelærerutdanning; autoetnografi

Abstract

Providing Space for Emergences: Democratization and Decolonization through working with Aesthetic Learning Processes and Sámi Perspectives in Higher Education

In this article, we explore how aesthetic learning processes may contribute towards enabling change in the outlook on knowledge and learning in higher education. The empirical point of departure is collaborative, auto-ethnographic reflections that were made in relation to a development project on Sámi perspectives in early childhood teacher education at a Norwegian university. The auto-ethnographic vignettes highlight our experiences and learning processes as teachers, and connect these to structural, cultural, and political factors. The analyses imply that aesthetic learning processes, through giving space for the unforeseen and enabling new beginnings, are particularly well-suited to stimulate democratization and decolonization. This potential of enabling change was expressed through the work with emotional engagement, deconstruction of asymmetric power relations, increased self-reflexivity and expansion of the understandings of knowledge and learning. At the same time, the article shed light to obstacles encountered when striving to promote such processes in an academic system entrenched in neoliberalist logics and ideals.

Keywords

decolonization; aesthetic learning processes; Sámi; early childhood education and care; higher education

Innledning

Nyliberalistiske strømninger og økende vektlegging av økonomisk rasjonalitet i akademia bidrar til press på at læring i høyere utdanning skal være kontrollerbar, målbar og tidseffektiv (Lund et al., 2022). Et slikt læringssyn gir lite rom for demokratiserende utdanningsprosesser, som kjennetegnes av åpning for det uforutsigbare. Ifølge Biesta (2014) er utdanningas demokratiske karakter og det å skape endring tett sammenvevd. Hvis utdanning skal bidra til forandring både i individet og i samfunnet, må vi som undervisere ta risikoer og åpne for det uforutsette. Dette kan ikke planlegges, men må bli til i konkrete læringssituasjoner der mennesker møtes og samhandler. Dekoloniale perspektiver understreker at reell demokratisering av kunnskap krever en underliggende maktkritikk, både av hvem som får tilgang til å definere kunnskap og læring, og hva som regnes som gyldig. Dagens universitet er tufta på ensidige forståelser av kunnskap og læring som utelukkende forankra i en vestlig/moderne epistemologisk forståelse (Eriksen et al., 2023).

I denne artikkelen utforsker vi hvordan vi som profesjonsutøvere i barnehagelærerutdanninga ved et norsk universitet prøver å utfordre rammene for undervisning i høyere utdanning. Utgangspunktet for artikkelen er kollektive autoetnografiske nedtegnelser og refleksjoner gjort i forbindelse med et prosjekt der vi jobba med

integrering av samiske perspektiver i utdanninga gjennom estetiske læringsprosesser.¹ Vi inviterer leseren inn i læringsprosessene våre og profesjonsutviklinga vår som barnehagelærerutdannere og diskuterer spørsmålet:

Hvordan kan arbeid med estetiske læringsprosesser i høyere utdanning bidra til dekolonisering og demokratisering av kunnskap og læring?

Ved hjelp av analytiske verktøy fra dekolonial teori (Santos, 2018; Zembylas, 2021) og perspektiver på kunstens rolle i læringsprosesser (Krosshus, 2023), argumenterer vi for at arbeid med estetiske læringsprosesser kan fremme dekolonisering og demokratisering. Det kan skje ved å bryte ned asymmetriske maktrelasjoner mellom lærere og studenter, ved å stimulere til perspektivutvidelse gjennom kritisk tenkning og sjølfleksjon (Albers et al., 2019; Dewey, 1934) og ved å utvide kunnskaps- og læringsbegrepet (Kuokkanen, 2008). Basert på ønsket om å utøve motstand mot begrensende strukturer forsøkte vi å legge til rette for nye praksiser ved å gi rom for det spontane, og dermed gjøre nye *begynnelser* mulig (engelsk: *emergences*) (Santos, 2018; Zembylas, 2021). I et dekolonalt perspektiv viser begrepet *begynnelser* til praksiser der kunnskapsformer som ikke er anerkjent ved universitetet, gjøres gyldige, og til radikalt nye og kreative måter å konstruere og overføre kunnskap på (Santos, 2018, s. 28). Hvis det skal være rom for slike prosesser i akademia, må vi frigjøre oss fra en instrumentell forståelse av formålet med utdanning.

Teoretisk rammeverk: Dekolonisering, demokratisering og estetiske læringsprosesser

Dekoloniale perspektiver er en samlebetegnelse på teoretiske retninger som gjør det mulig å analysere kolonialitet (Eriksen & Jore, 2023). I akademia kommer kolonialitet til uttrykk som en vestlig/moderne definisjonsmakt over vitenskapen. Vi finner kolonialitet både i leselister og pensum som er dominert av vestlige, hvite, mannlige tenkere, og i posisjonen til vestlig/moderne epistemologi som en universell norm for vitenskap (Quijano, 2000). Kolonialitet kan føre til epistemologisk blindhet overfor andre tradisjoner enn den vestlig/moderne, noe som gjør det umulig å anerkjenne andre kunnskapsregimer (Eriksen & Jore, 2023). Dekoloniale perspektiver oppløser skillet mellom analyse og praksis og handler dermed både om å kritisere koloniale strukturer og prosesser og om å praktisere alternativer. Det siste er særlig vesentlig for hvordan vi forstår dekoloniale perspektiver i dette arbeidet. En relevant dekolonial strategi for å oppnå endring gjennom praksis, er ideen om *avvisning* (engelsk: *refusal*).

1 Målet med prosjektet var å fremme integrering av samiske perspektiver både i utdanninga og som del av studentenes framtidige profesjonsutøvelse. Prosjektet var støtta av *Dembra*, en politisk satsing for å forebygge rasisme og antisemittisme og å fremme demokrati gjennom utdanning, finansiert av Kunnskapsdepartementet, og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) ved Nord universitet.

Avvisning innebærer ikke nødvendigvis å gå i et bevisst opposisjons- eller konfliktforhold med undertrykkende systemer. Avvisning kan like gjerne handle om å unngå dem og heller bruke krefter på å skape alternativer (Zembylas, 2021). Slik kan en åpne for utforskende prosesser som kan legge til rette for kunnskapsutvidelse, her beskrevet som nye begynnelse (Santos, 2018).

Den dekoloniale kritikken har et grunnleggende demokratisk formål når den fremmer en utvida forståelse av kunnskap og vitenskap og skaper rom for flere stemmer, perspektiver og økt meningsbrytning (Studentenes og akademiskernes internasjonale hjelpefond [SAIH], 2020). Det dekoloniale perspektivet målbærer et kollektivt syn på kunnskap som innebærer en dekonstruksjon av maktstrukturer. Når kunnskap skapes og forvaltes i fellesskap, eies den ikke av én individuell akademiker, og slik kan også maktrelasjoner mellom student og lærer utfordres. I et dekolonialt perspektiv innebærer en reell demokratisering av kunnskap ikke bare å inkludere minoriteter, men også å utvide kunnskapssynet slik at andre tilnærminger til kunnskap, som samisk kunnskap, anerkjennes som faktisk kunnskap. Dette krever ofte en avlæringsprosess hos majoriteten der man går inn for å sette forforståelser til side og å lære fra «den andre» (Kuokkanen, 2008). For at majoriteten skal kunne utvide perspektivet sitt i møte med «den andre», er det nødvendig å utfordre egen sjølførståelse og sjølfleksjon.

Estetiske læringsprosesser viser både til opplæring i kunstfaga og til lærings- og dannelsesprosesser som oppstår gjennom kunstneriske og estetiske læringsformer (Krosshus, 2023). I arbeidet vårt var det den siste dimensjonen som var sentral. Vi forstår også estetiske læringsprosesser som noe som skjer gjennom erfaring. Når man blir bevisst på relasjoner mellom seg sjøl og andre gjennom estetiske læringsprosesser, får man en mulighet til å utforske og utfordre egen posisjonalitet (Illeris, 2012). Estetiske tilganger kan aktivisere læringsprosesser som overskrider tradisjonelle faggrenser, noe som er vesentlig for demokratisering av kunnskap (Willberg, 2019). Koblinga mellom kunst, læring og demokrati blei etablert av en av demokratiutdanningas nestorer, John Dewey. Dewey (1934) argumenterte for at estetiske erfaringer tilbyr integrerte læringsopplevelser som engasjerer flere sanser og bidrar til å utvide evnen til å forestille seg. Slike læringsprosesser er dermed særlig velegna til å stimulere sjølfleksjon og å utfordre det epistemologiske repertoaret i tråd med dekolonial teori. Estetiske læringsprosesser som tilnærming til utviklingsarbeid blant lærere fører til et følelsesmessig engasjement som tidligere studier har sett at gir bedre forutsetninger for endring av undervisningspraksis (Albers et al., 2019).

Kontekst: Samisk innhold i barnehage og barnehagelærerutdanning

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i undervisning i et valgfritt fordypningsemne i interkulturell kompetanse (30 studiepoeng) gjennomført siste semester av en tre-årig barnehagelærerutdanning. Sentrale læringsutbytter i emnet er at studentene skal tilegne seg kunnskap om samer og nasjonale minoriteters nyere historie og kultur, og kunnskap om hvordan kulturelt mangfold kan anvendes i pedagogisk arbeid med

barn. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning framhever samisk kultur som et kjernetema (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 6), og alle barnehager i Norge skal synliggjøre samisk kultur og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Slike føringer kan forstås som eksempler på at utdanningssystemet i Norge har som et sentralt prosjekt å fremme demokrati, likeverd og menneskerettigheter (Imsen et al., 2017). Samtidig veit vi også at sosiale forskjeller og monokulturelle, andregjørende og rasistiske diskurser og praksiser reproduseres i det samme utdanningssystemet (Eriksen, 2021; Fylkesnes, 2019). En reell integrering av samiske kunnskaper i akademia krever også en maktkritisk inngang til og utvidelse av kunnskapssynet som gir rom for samiske kunnskaper på egne premisser (Eriksen & Jore, 2023; Kuokkanen, 2008).

Metode og materiale: Kollektiv autoetnografi

Metoden i denne artikkelen er forankra i en kollektiv og samarbeidende autoetnografisk tilnærming (Acosta et al., 2015; Eriksen et al., 2023). Autoetnografisk metode bryter ned forestillinga om et skille mellom forskeren (subjektet) og objektet, og knytter sammen det subjektive og erfaringsmessige hos forskeren med en etnografisk forståelse av den sosiale, kulturelle og politiske konteksten (Ellis et al., 2011). I en autoetnografisk tilnærming forstås fortellinger med utgangspunkt i egne erfaringer ikke som rein gjenfortelling av situasjoner slik de var, men også som sosiale konstruksjoner som fletter det personlige, det sosiale og det historiske sammen (Dowling et al., 2015). Autoetnografi gjør det derfor mulig å bruke egne erfaringer til å forstå og tolke forbindelsen mellom seg sjøl og andre.

Når utforskinga av egne fortellinger og perspektiver gjøres i samspill og dialog med andre, tilføres den autoetnografiske analyseprosessen dybde og validitet. Fordi autoetnografi har som formål å bidra til økt bevissthet om samspillet mellom forskeren og sosiale strukturer og relasjoner, beskrives den gjerne som transformativ fordi den kan skape endringer i sjølførståelsen. Metoden anses derfor å være særlig godt egna for forskning som har et mål om endring av praksiser i ulike profesjoner (Noel et al., 2023). Kollektiv autoetnografi kan derfor i denne artikkelen både forstås som en forskningsmetode og som en strategi for å stimulere til endring og utvikling av undervisningspraksiser i kollegiet. Ved å åpne opp for at personlige erfaringer blir gjenstand for kollektive analyser, kan de individuelle fortellingene omdannes til en felles læringsprosess som bidrar til utvikling av profesjonskompetanse (Tholin & Øhra, 2019).

Det empiriske materialet som danner grunnlag for artikkelen, består av feltdagbøker, notater, bilde- og videodokumentasjon fra undervisning og samtaler mellom forfatterne av artikkelen. Materialet blei samla inn i forbindelse med et undervisningsprosjekt som pågikk over en periode på omtrent to måneder (2023). Prosjektets kjerne var å veilede og støtte studentene i planlegging og gjennomføring av et arrangement og en tilhørende utstilling for lokale barnehager i forbindelse med samisk nasjonaldag 6. februar. Sammen med studentene deltok vi i et verksted med samiske kunnskapsbærere der vi og studentene blei kjent med den samiske tilnærminga til estetisk arbeid og erkjennelse

(duodji), samisk fortellertradisjon, musikkuttrykk (joik) og språkleik og sang på samisk. Bakgrunnen for å invitere de samiske kunnskapsbærerne var både praktisk grunna manglende kompetanse i barnehagelærerutdanninga, men også relasjonelt basert på det dekoloniale prinsippet: «Ingenting om oss, uten oss» (Smith, 2012). Materialer blei kjøpt inn av samiske produsenter i samarbeid med kunnskapsbærerne (bilde 1).



Bilde 1. Noen av de samiske materialene som blei kjøpt inn til verkstedet. Her sees blant annet pyntebånd, glassperler, reinsskinn, skallebånd og metallringer.

I prosjektets neste fase veileda vi studentenes utvikling av utstillinga med støtte fra kunnskapsbærerne. Etter at studentene gjennomførte utstillinga med barnehagebarn, gjennomførte vi refleksjonssamtaler. I analysen i denne artikkelen konsentrerer vi oss om utvalgte vignetter som representerer noen av fortellingene om erfaringene våre med prosjektet. Vi er opptatt av de konkrete, hverdagslige handlingene som utgjør undervisningspraksisen vår, og hvordan vi kan forstå disse i dialog med overordna sosiale prosesser, strukturer og rammevilkår i høyere utdanning.

I fortolkning av vignettene bruker vi utvalgte teoretiske verktøy fra dekoloniale perspektiver og teori om estetiske læringsprosesser. Vi erkjenner samtidig, i likhet med Dowling et al. (2015), at fortellingene er uløselig knytta til biografiene. Fortolkninga representerer derfor mulige fortolkninger av læringssituasjonene som har blitt til i samspill med våre fag- og erfaringsbakgrunner. Vi som er forfattere av denne artikkelen, utgjør et tverrfaglig kollegium med akademisk bakgrunn og undervisningsfokus innafor samfunnsvitenskap (Kristin), språkvitenskap (Åse), naturvitenskap (Anne-Line) og pedagogikk (Jocelyne og Terese). Kristin har inngående fagkunnskap om og en tilknytning til samisk kultur gjennom familiehistorien sin. Jocelyne definerer seg som melaninrik kvinne med innvandrerbakgrunn, og de øvrige forfatterne definerer seg alle som hvite, majoritetsnorske cis-kvinner. Vignettene vi har valgt ut, representerer erfaringer som forundra oss, bevega oss, eller på andre måter førte til en erfaring med perspektivutvidelse. Med andre ord representerer fortellingene på ulike måter våre møter med nye begynnelser.

Autoetnografiske fortellinger: Nye begynnelser

Å utfordre maktstrukturer når kunnskap blir til i fellesskap

Jeg står i halvsirkel sammen med en gruppe studenter klare for å delta i joike-verksted. Den samiske kunnskapsbæreren som er leid inn for å gi studentene et lite innblikk i samisk sangkultur, leder oss gjennom kjente barnesanger på nordsamisk. Vi gjentar en og en linje etter henne av Guovža oadđá (Bjørnen sover) for å få riktig uttale. Mens vi strever med uttalen av den stemte affrikaten (som i engelsk gene og bridge) i guovža, blir en polsktalende student oppmerksom på at den samme lyden finnes i polsk (f.eks. i dziękuję (tak)). Når vi synes Guovža oadđá sitter, går vi videre til Bea, bea, lábbážan (Bæ, bæ, lille lam). Kunnskapsbæreren forteller oss at morfemet žan i lábbážan (lille lam) og mánážan (lille barn) betyr liten, og jeg lurar på om samisk har diminutiv, en avledning av et ord som viser til en mindre form enn det det opprinnelige ordet viser til, og viser med eksempler fra tysk og spansk (f.eks. Brötchen (lite brød) og niñito (liten gutt)). Dette utløser en samtale blant studentene om hvilke språk de kan som har diminutiv. Det er flere, og det har de aldri tenkt på før! Her er noen av studentenes eksempler som viser at diminutiv også har andre funksjoner enn å vise til noe som er lite (f.eks. som kjæleform): Marysia (polsk: lille Maria), kedicik (tyrkisk: kattunge), obaa-chan (japansk: kjære bestemor), Aisha djan (pashto: kjære Aisha). (Åse)

I fortellinga viser jeg hvordan joik som felles opplevelse kan aktivere studentenes egne språklige erfaringer og føre til interessante samtaler om språk som ellers får lite plass i barnehagelærerutdanninga. Språkteori er en del av profesjonskunnskapen studentene skal tilegne seg i løpet av utdanninga, og for å gjøre den relevant for barnehagen er eksempler på barns språkbruk flittig brukt i både undervisning og pensumlitteratur. Eksempelene studentene møter, er i all hovedsak fra barn som utvikler norsk som eneste morsmål, og gjenspeiler den underliggende enspråklige normen lærerutdanningene kan sies å bygge på (Alstad, 2022). Flerspråklighet blir tematisert, men tradisjonelt har temaet blitt framstilt i egne kapitler i fagbøkene, og flerspråklige barn er ofte fraværende der barns generelle språkutvikling omtales. Norsk dominerer også min egen undervisning fordi jeg ofte bygger eksemplene jeg bruker, på egne erfaringer med barns språk. Som majoritetsspråklig lærer bidrar jeg dermed til å reprodusere en monoglossisk språkideologi (f.eks. García, 2009). Den enspråklige dominansen i lærerutdanningene kan forstås som en form for kolonialitet når videreføringa av en tradisjonell/vestlig konstruksjon av språk tas for gitt (Quijano, 2000).

I møtet med samisk språk i sang og joik var det ikke lenger bare jeg som faglærer som eide kunnskapen om språk. I likhet med studentene brukte jeg egne språklige og kulturelle erfaringer i møte med det samiske, og i denne situasjonen var derfor studentenes ekspertise like viktig som lærerens (eller viktigere!). Kunnskapen vi skapte i fellesskap i det estetiske møtet med samisk språk, kan derfor sies å utfordre de tradisjonelle maktrelasjonene i høyere utdanning. Da studentene satte ord på hvordan de brukte egne språklige erfaringer for å skape kunnskap om samisk, tok de i bruk et mangfold av språklige og semiotiske ressurser. Dette blei de gitt muligheten til fordi det blei skapt et transspråkingsrom som åpna for en dynamisk språkbruk (García & Li Wei, 2019). Den multimodale teksten som oppstod da vi så sangteksten med ukjente skriftbilder og bokstaver på lerretet, hørte de samiske fonemene og uttalte dem sjøl med toner fra en kjent barnesang, førte til at studenten i fortellinga henta fram hele sitt språklige repertoar for å skape mening. Da en av studentene satte ord på de tversspråklige sammenlikningene hun blei oppmerksom på, var det en unik mulighet for meg til både å løfte fram de språklige erfaringene hennes som verdifulle og gi alle studentene en mulighet til å delta i en metaspråklig samtale om lydsystemer i ulike språk. Den samme muligheten åpna seg da den samiske kunnskapsbæreren viste oss hvordan diminutiv brukes i samisk i *Bea, bea, lábbážan*, og jeg greip muligheten til å sammenlikne med eksempler fra andre språk. Begge situasjonene er eksempler på hvordan læreren kan bidra til å skape «safe spaces for spontaneous purposeful translanguaging» (Mary & Young, 2017, s. 110). I dette spontane transspråkingsrommet klarte studentene å sette ord på funksjonen til komplekse grammatiske strukturer i språk de kan. Dette er kunnskap de ikke har fått mulighet til å uttrykke tidligere i utdanninga, og som jeg ikke ante at de var i stand til. Jeg tror det både handler om at studentenes flerspråklige repertoar sjelden blir sett på som en ressurs i en utdanning

dominert av tradisjonelle forståelser av språk, men også om at det sjelden skapes situasjoner som utløser denne kunnskapen. Jeg vil derfor argumentere for at de estetiske erfaringene studentene fikk gjennom joiken, førte til en demokratisering av kunnskap (jf. Willberg, 2019).

I joike-verkstedet blei kunnskapen utløst av et samspill mellom ulike faktorer. Det samiske språket gjorde lærer og studenter språklig og kunnskapsmessig likestilte, noe som førte til at alle språklige erfaringer kunne bli en ressurs for å skape mening. I motsetning til de planlagte samtalene som er vanlige i ordinær undervisning, blei de metaspråklige samtalene utløst av studentenes spontane språklige oppmerksomhet i møte med samisk og gjennom integrerte estetiske læringsprosesser sentrert omkring sang, joik og lek. Å la studentenes oppdagelser bli en verdifull ressurs i undervisninga krever en oppmerksom lærer med evne til å improvisere, til å avvise egen makt over kunnskapen og til å skape nye *begynnelser* (Santos, 2018).

Å gjøre sjørefleksjon mulig ved å koble på følelser

Jeg gikk inn i et mørkt rom sammen med studentene. Rommet var svakt opplyst av lamper som likna små trær, og på gulvet lå det saueskinnsfeller og fleecepledd, nok til hver og en av oss. Midt i rommet stod en samisk kunnskapsformidler med gákti (samisk folkedrakt), søljer og sjal. På gulvet lå en runeboomme (samisk tromme), og det stod et par samiske dokker kledd i gákti og andre samiske rekvisitter på et lite bord (bilde 2). Umiddelbart senka pulsen min seg. Jeg følte en ro, og jeg kjente at jeg kunne være til stede i meg sjøl. Vi blei bedt om å sette oss og ta over oss pleddene så vi ikke skulle fryse. Så begynte kunnskapsformidleren å fortelle, først litt om seg sjøl, om hvem hun var og om oppveksten som same i Norge. Hun fortalte om opplevelser som å begrave sin egen mor, men ikke få lov til å joike i begravelsen hennes, og det gjorde inntrykk på flere enn meg, tror jeg. Det var helt stille i rommet, og alle fulgte med. Deretter gled den personlige historien over i et samisk eventyr. Samtidig som hun fortalte eventyret med en enorm innlevelse, sendte hun rundt rekvisitter som var med i eventyret, slik at vi kunne ta og føle på dem. Jeg lurte hele tida på hvorfor jeg kjente en sånn varme inni meg.

Da kunnskapsformidleren var ferdig med å fortelle, blei vi bedt om å legge oss ned på ryggen og lukke øynene. Kunnskapsformidleren begynte å synge en rolig joik. Igjen kjente jeg en indre ro, nesten meditativ, og jeg ville helst bare ligge. Da vi blei bedt om å sette oss opp igjen, spurte kunnskapsformidleren hvordan vi opplevde stunden vi hadde delt. Det var flere studenter som delte erfaringene sine, og en av dem gikk virkelig inn på meg. Studenten fortalte at hun opplevde at den døde bestemoren hennes kom til henne da hun lå på gulvet. Like etterpå delte en kollega den samme opplevelsen. Hun møtte også sin døde bestemor. (Anne-Line)



Bilde 2. Samiske artefakter som blei brukt som rekvisitter i fortellerstunden.

Da vi planla prosjektet om samisk kultur i fordypninga, hadde jeg et ønske om at studentene skulle få oppleve samisk fortellerkunst. Tidligere møter med samisk fortellerkunst har grepet meg, og jeg har i flere tilfeller kjent på et følelsesmessig engasjement som jeg har lurt på om jeg kan klare å vekke hos egne studenter. Følelsesmessig engasjement er viktig for å huske det man lærer, men også for å vekke interesse, undring og nysgjerrighet (Bjerknes et al., 2024; Hadzigeorgiou, 2012; Hinton et al., 2008).

Til tross for at forskning viser at det er viktig å koble på følelser i læringsprosessen, så trenes det lite på dette i lærerutdanningene (Cohen, 2006). Hvordan kan man undervise i «harde vitenskaper» som naturfag og samtidig legge til rette for at følelser kan komme til uttrykk hos studentene eller barna? Det finnes forskning som viser at fortellinger om naturfenomener kan bidra til å gi elever en mer følelsesmessig tilknytning til naturen, og dermed til at undervisning for bærekraftig utvikling blir til noe varig (Ojala, 2013). Men er det bare opplevelsen av å lytte til en engasjerende fortelling som er avgjørende for å koble på følelsene? Jeg tror at det som bidro til at jeg blei følelsesmessig engasjert i fortellerstunden, var at det blei skapt et rom hvor alle fikk være seg sjøl. Hva et menneske føler og sanser, kan ikke vurderes som feil eller riktig, for det er bare personen sjøl som kan eie sine egne følelser. Denne erkjennelsen kan bidra til at vi blir mer åpne for andres erfaringer og aksepterer at de kan være ulike våre egne. Dette vil kunne åpne opp for at flere stemmer, perspektiver og meninger kan uttrykkes og få verdi som kunnskap (SAIH, 2020).

Å være i en læringssituasjon der det ikke er avgjørende hvor du kommer fra, hva du tror på eller hvilken seksuell orientering du har, kan være avgjørende for hvordan man velger å ta imot det som læres. Likeverdigheten og respekten for hverandre som medmennesker som legges til grunn for undervisningssituasjonen, blir avgjørende for om man i det hele tatt kan vekke følelser i læringa (Hoggett & Thompson, 2002). Jeg tror for eksempel ikke at studenten ville delt sin personlige historie om bestemora om hun hadde opplevd den samiske kunnskapsformidleren som autoritær og styrende, eller dersom hun visste at formidleren var fordomsfull. Likeverdigheten i situasjonen skaper en felles sårbarhet som deles av alle (Eriksen et al., 2023). Det kollektive og utforskende formatet i læringssituasjonen inviterer til følelsesmessig engasjement og deling av egne erfaringer.

Å nærme seg «den andres» kultur

Sammen med studentene deltok jeg i verksteder med samiske kunnskapsbærere. Før jeg deltok, hadde jeg lest mye om samisk kultur og hadde dermed med meg en teoretisk forståelse inn i verkstedene. I en samlingsstund med samisk eventyrfortelling, meditasjon og joik lærte jeg allikevel mye nytt og på måter jeg ikke hadde erfart før. Måten eventyret ble fortalt på, vekket følelser hos meg og fikk meg til å reflektere mer over det å kommunisere med naturen og ikke minst hvordan vi kan lære barna å respektere naturen. Å lytte til joik fra en som er samisk sjøl og samtidig se kroppsbevegelsene og mimikken hennes, utvidet forståelsen min for hva joik kan bety for samer. For meg var innlevelsen hennes i joiken, måten hun tok eierskap til lyden på og hvordan det virka som et vesentlig element i den kulturelle identiteten hennes, noe som gjorde dypt inntrykk på meg. Visuelt blei jeg prega av gáktien hennes, emosjonelt hvordan hun omtalte og viste respekt for naturen, kunstnerisk evnen hennes til å bruke sang og et lydbilde som fikk følelsene i spill. Intellektuelt ga det meg en annerledes

og dypere erfaring enn å lese bøker om samiske kulturuttrykk. Deltakelse i verkstedene vekka følelser hos meg som også bidro til en større forståelse av samisk kultur, og ikke minst, nye pedagogiske verktøy og en motivasjon for å undervise om denne tematikken i barnehagelærerutdanninga. Studentene ga også uttrykk for tilsvarende erfaringer etter å ha deltatt i verkstedene.
(Jocelyne)

At de som leda verkstedene, hadde samisk bakgrunn og sjøl fortalte om sin egen kultur, gjorde inntrykk på både meg og studentene. Det blei fortalt hva joik er og betyr for samene før kunnskapsbæreren begynte å joike. Alle studentene var fokusert og lyttende. «Nå føler jeg at jeg kan prøve å joike for barna i barnehagen», sa en av studentene etter joike-verkstedet. Jeg hadde sjøl lest om samisk kultur tidligere, men ville ikke ha turt å joike før jeg deltok i verkstedet. Deltakelse i verkstedene har ført til utvidelse av perspektivene mine om samisk kultur og økt kunnskapen om og tryggheten i formidling av temaer om dette. Med minoritetsbakgrunnen min følte jeg meg spesielt truffet av hendelsen beskrevet over. Det førte til en refleksjon om hvor viktig det er å få mulighet til å kunne fortelle om sin egen historie og kultur i stedet for at andre skal beskrive den (Smith, 2012). Vi har en mangfoldig studentgruppe i barnehagelærerutdanninga der det er vesentlig at hvert individ opplever seg sett, inkludert og verdsatt (Honneth, 2008). Samtidig utgjør hver enkelt en ressurs inn i undervisnings- og læringsmiljøet. Barnehagelærerutdanningas anerkjennelse av studenters ressurser vil være et godt bidrag til et klassemiljø prega av likeverd og solidaritet. Men anerkjennelse tar tid, og det å anerkjenne alle krever at asymmetriske maktrelasjoner mellom lærere og studenter brytes ned først. Gjensidig anerkjennelse kan føre til perspektivutvidelse og utfordre kolonialitet og vestlig/moderne dominans i kunnskap og perspektiver (Quijano, 2000). Den samiske kunnskapsbæreren modellerte slikt arbeid gjennom utøvelse av joik og fortelling.

I verkstedet erfarte jeg også betydninga av følelser i læringsprosessen (jf. Anne-Line sin refleksjon i forrige fortelling), noe som vil videreutvikle meg som person og barnehagelærerutdanner. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan jeg kan skape et læringsmiljø som åpner opp for følelser, erfaringer og ulike identitetsuttrykk basert på studentenes bakgrunn. Jeg lærte noe i verkstedene som satte dype følelsesmessige og intellektuelle spor hos meg, og jeg fikk en opplevelse jeg ikke kommer til å glemme. Det har gitt meg økt trygghet, mer kunnskap om samisk kultur og har gjort meg til en bedre pedagog i formidling av samiske perspektiver i egen undervisning. De estetiske dimensjonene jeg fikk erfaring med, kan derfor sies å ha ført til et følelsesmessig engasjement som ga grobunn for endring av egen undervisningspraksis (jf. Albers et al., 2019).

Å gi rom for det uforutsette ved å gi slipp på kontroll

*Ideen om å la studentene jobbe med samisk kultur gjennom å lage en utstilling resonerer med hvordan jeg tenker om undervisning.
Eller, i alle fall hva slags pedagog jeg ser meg sjøl som i rollen som*

barnehagelærerutdanner: En som legger til rette for studentenes aktive, kreative, skapende, uforutsigbare prosjekter og innspill, og la dem være i prosess. Samtidig kjenner jeg på en tydelig motstand. Når jeg ser studentene jobbe med dramatisering, tegning, filting og sying, får jeg behov for å «akademisere»: oversette aktivitetene til kunnskap som kan beskrives gjennom ord og teorier. Hva om studentene ikke forstår dybden og omfanget av det de jobber med når de som utenforstående skal formidle samisk kultur og historie? Hva om de ikke lærer det de trenger til eksamen? En morgen under prosjektperioden stikker jeg innom studentenes arbeidsrom. På veien opp trappa forbereder jeg meg på at kanskje ikke så mange studenter er til stede. Det er jo det som ofte skjer når ingen av oss lærere er der. Når jeg slår opp døra til arbeidsrommet, blir jeg møtt av et summende og dynamisk rom med studenter som beveger seg rundt med malekoster og filtenåler (bilde 3) som diskuterer, planlegger og måler. Det tar en liten stund før de registrerer at jeg har kommet inn. Noen smiler til meg og hilser, og andre viser fram det de jobber med. Jeg oppdager en student som er i gang med å lage en invitasjonsplakat til utstillinga. Den er imponerende vakker. Jeg tar meg sjøl i å være overraska over at studenten har dette talentet. Hvorfor visste jeg ikke om det? Jeg observerer en stund og lytter til studentenes samtaler. Et par studenter diskuterer om utstillinga gir en mangfoldig nok fremstilling av samisk kultur: Er det sjøsamiske godt nok representert? Andre reflekterer over hvordan de kan vise fram joik med verdighet. Jeg tenker at jeg ikke kan huske å ha opplevd denne typen dype refleksjonssamtaler i «ordinær» klasseromsundervisning. Det er som studentene har skapt sitt eget rom for utforskning og samtale gjennom arbeidet med utstillinga. Jeg smiler tilbake til studentene og trekker meg rolig tilbake. (Kristin)

Gjennom utviklingsarbeidet opplevde jeg flere ganger å bli litt overraska over min egen motstand i prosessen. I utgangspunktet var jeg veldig positiv og hadde faglig sett stor tro på verdien av å jobbe med estetiske læringsprosesser og å åpne for studentenes egne initiativ og uforutsigbarhet i læringa. Det var noe jeg sjøl framsnakka, og ønska. I praksis var det likevel utfordrende. Som akademiker og barnehagelærerutdanner er jeg vant til å ha kontroll i læringssituasjonen og å være en autoritet. Jeg opplever ansvar og press knytta til at studentene når måloppnåelsene som er beskrevet gjennom universitetets emneplaner og styringsdokumenter som konkret og målbart kunnskapsinnhold. Min inngang til å jobbe med estetiske og uforutsigbare læringsprosesser var derfor basert på et eksplisitt ønske om å motsette meg en moderne/kolonial tilnærming til læring og undervisning (Zembylas, 2021) som jeg ikke egentlig tror på, men som jeg likevel er sosialisert til å etterstrebe, bevisst og ubevisst. Følelsene jeg kjenner på når jeg er på vei til å møte studentene, kan derfor knyttes til ubehaget ved å ta risiko i læringssituasjonen, å gi opp kontroll over prosessen, og over å utfordre min egen sjølforståelse som fagperson. Denne følelsemessige erfaringa gjøres mulig nettopp gjennom studentenes praksiser, og deres



Bilde 3. Studentene tok i bruk et mangfold av materialer og teknikker i arbeidet med utstillinga, blant annet filting av ull.

evne til å skape nye begynnelse (Santos, 2018) gjennom å få frihet til å definere egen læringsprosess og uttryksmåte.

Refleksjonssamtalene som jeg hører blant studentene, er på en annen måte enn jeg er vant til. Jeg har hatt utallige tradisjonelle klasseromsundervisninger om samisk kultur og historie tidligere. Det skaper ofte interesse hos mange, men jeg er også ofte skuffa over at det ikke virker som studentene blir så engasjerte, det er akkurat som om det ikke skjer noen bevegelse. I dette rommet, som studentene sjøl konstruerte, med støtte av vår og de samiske kunnskapsbærernes veiledning, foregår det en annen samtale. Kunnskapsutvidelsen som skjer gjennom studentenes samtaler, kan ikke forstås uavhengig av møtet med materialene og de kroppslige og affektive prosessene (Krosshus, 2023). Slik sett blir også mitt perspektiv på læring utvida. Jeg møter også begrensningene i mitt eget utgangspunkt. Sjøl om jeg hadde en teoretisk forståelse av, eller i alle fall normativ inngang til viktigheten av å anerkjenne flere kunnskapsformer enn den teoretisk-akademiske, så var det likevel vanskelig for meg å overføre innsikten

til noe konkret. Jeg opplevde at studentene hjalp meg med dette, at de viste meg hvordan utvidelsen av kunnskapssynet kan se ut gjennom bruk av estetiske læringsformer. Studenten som tegner, bidrar også med et tydelig oversettelsesarbeid for meg. Hun viser meg sin dype forståelse av og respekt for urfolkskunnskap gjennom en modalitet som hun har eierskap til, og som ikke gjøres mulig for alle studenter på lik linje i en tradisjonell forelesningssal. På denne måten insisterer også studentene, gjennom å sjøl være skapende og definere uttrykksformene, på å bygge ned makt-asymmetrien mellom meg og dem.

Diskusjon

Gjennom den kollektive autoetnografiske prosessen blei vi oppmerksomme på hvilken betydning det å bli eksponert for det uforutsette og uforventa hadde å si for hvordan vi reflekterte over egne praksiser og tatt-for-gitt-heter. Adams et al. (2015) beskriver dette som autoetnografiens evne til å synliggjøre «epiphanies – those remarkable and out of the ordinary life-changing experiences that transform us or call us to question» (s. 26). På den måten kan arbeidet med å gi mening til erfaringene og fortolkninger av dem gjennom kollektiv autoetnografi også bidra til endring av praksis. Dette skjer riktignok ikke ut fra teoretisk og kognitivt arbeid og diskusjon aleine, men er avhengig av erfaringa med og møtet med det uforutsette og spontane som vi her har kalt *nye begynnelser*. I vignettene blir det tydelig hvordan de estetiske læringsformene bidro til å åpne for nettopp slike øyeblikk og prosesser.

På bakgrunn av vignettene vi har presentert, vil vi særlig løfte fram tre områder der vi erfarte at arbeidet med estetiske læringsprosesser bidro til å fremme demokratisering og dekolonisering: ved å stimulere til kunnskapsåpning gjennom kritisk tenkning og sjølrefleksjon, ved å fremme en kollektiv tilnærming til læring, og ved å utvide synet på kunnskaps- og læringsbegrepet. De to første poengene gir innspill til en mer overordna profesjonskompetanse for undervisere i høyere utdanning, og viser hvordan estetiske læringsprosesser kan være gode verktøy for å skape demokratisering av læringsprosesser på tvers av fagområder og utdanningsprogram. Det siste poenget er særlig vesentlig når man skal integrere samiske perspektiver i en kontekst prega av majoritetsperspektiv.

Krosshus (2023) beskriver hvordan estetiske læringsprosesser kan fungere som kunnskapsåpnende ved å aktivere studentenes følelser, tanker, holdninger og meninger. Et kjennetegn ved slike læringsprosesser er at de er performative og erfaringsbaserte og oppløser skillet mellom teori og praksis. Et gjennomgangstema i vignettene våre er betydninga av et følelsesmessig engasjement. Særlig i Kristin sin fortelling blir det tydelig at studentenes refleksjon og utvidelse av tidligere forståelser blir til i samspill med det følelsesmessige og kroppslige engasjementet som oppstår i samspillet med materialene og utforskinga av kunstuttrykk. I denne fortellinga skjer refleksjonen over etikk og verdighet i representasjon av samisk kultur, som for studentene representerer «den andre» kulturelt sett, uformelt og ikke tvunget, i situasjoner der

studentene har hovedfokus på det materielle. Slik blir det en del av prosessen i arbeidet med utstillinga og kunstuttrykkene som har egenverdi, og som ikke gjøres med fokus på prestasjon eller vurdering av kompetanse.

Vignettene viser også på ulike måter hvordan estetiske læringsprosesser kan bidra til kollektive og ikke-konkurransfremmende prosesser der studentenes egen konstruksjon av kunnskap anerkjennes (jf. Zembylas, 2021). I fortellingene til Kristin og Åse utfordres makthierarkiet mellom lærer og studenter når studentenes ressurser kommer til syne på nye og uforutsette måter. I sang- og joikesituasjonen kommer de flerspråklige studentenes erfaringsbaserte kunnskap spontant til uttrykk gjennom det felles engasjementet i joiken, og blir slik til kollektive ressurser i læringssituasjonen. I møte med det nye er det ingen som har eierskap til innholdet. Slik åpnes det for alles bidrag. Samtidig er læringssituasjonen avhengig av det spontane og uforutsigbare som skjer i møte med den multimodale teksten som skapes av sang, bilder og skrift. Slik oppstår en uventa og ny læringssituasjon, en ny begynnelse (jf. Santos, 2018), som gir plass til det latente i situasjonen. Som Åse forteller, er denne muligheten sammenvevd med en dekonstruksjon av makthierarkiet fordi det samiske språket er nytt for både lærer og studenter. Likeverdigheten i relasjonene åpner for det trygge rommet for å utforske transspråking, som igjen gir rom for studentenes spontane bidrag.

I Anne-Line sin fortelling blei spørsmålet om hvordan studentene og lærerne opplevde møtet med det estetiske, som her var fortelling, eventyr og joik, tydelig noe som fremma kunnskapsåpning. Det åpne spørsmålet der den samiske kunnskapsbæreren inviterer og anerkjenner erfaringsbasert kunnskap som aktualiserer studentenes sanselege erfaringer i læringsprosessen, kan aldri bli «feil». Når individuell erfaring anerkjennes som kunnskap, kan heller ingen være bedre eller dårligere enn andre, ingen har definisjonsmakt over svaret. Det trygge rommet som bygges opp når maktrelasjoner viskes ut og inviterer til det spontane, bidrar til at studentene også blir trygge på medstudentene og læreren, og viser respekt for hverandre gjennom å være gode lyttere. Å skape erfaring med slike rom for trygge læringsprosesser som fremmer sjølrefleksjon og demokratisering, er vesentlig for studentenes deltakelse og læring i undervisninga også seinere (Damsgaard, 2019). Liknende prosesser foregår i fortellinga til Kristin, der studentene framstår som reelle kunnskapsaktører når de får eierskap til format og modalitet i arbeidet. Slik er det ikke bare den tradisjonelle teoretisk-akademiske kunnskapen som har verdi, og det er ikke lenger læreren som er den eneste eksperten i rommet.

Anne-Line og Jocelyne forteller også om verdien av det uforutsigbare. Som Anne-Line forteller, visste ingen i rommet hva som ville skje, og hva som ville komme fram i etterkant av fortellinga og joiken. Det uforutsigbare øyeblikket bidro til at alle deltakerne blei likestilte. Studentens opplevelse kunne aldri være feil eller riktig, og ingen hadde makt til å definere det. Tilsvarende likestilling mellom lærer og studenter kan man se i Åse sin fortelling, der studenter og lærer utforska samiske barnesanger.

Her kunne læreren like lite som studentene, og de språklige erfaringene studentene hadde med seg, kunne de bruke til å utforske samisk. For studentene var nok dette en gledelig overraskelse og opplevelse av mestring og anerkjennelse av egen erfaringsbaserte kunnskap.

Innsiktene fra analysene våre tyder på at estetiske læringsprosesser kan stimulere til sjørefleksjon og utvidelse av kunnskapssynet når vi tar høyde for flere erfaringsnivåer enn det verbale. Samtidig virker det å anerkjenne flere kunnskapsformer demokratiserende, særlig gjennom å utjevne maktrelasjoner mellom studenter og lærere. Den kollektive og ikke-konkurranseprega karakteren ved estetiske læringsprosesser gjør det også mulig å skape et trygt rom for å utfordre egne forforståelser i møte med det samiske som «den kulturelle andre». Slikt sjørefleksivt arbeid der man jobber med bevissthet om og avlæring av fordommer hos majoriteten, er en forutsetning for at integrering av samiske perspektiver skjer på etiske premisser (Kuokkanen, 2008).

I denne artikkelen har vi fokusert på det å skape endring i konkrete læringsprosesser og samhandling på mikronivå. Vi vil likevel understreke at det å skape reell dekolonisering i utdanningsfeltet er avhengig av endring av materielle strukturer, økonomiske strukturer og maktstrukturer. Samtidig belyser fortellinga til Kristin hvordan prosjektet innebar møter med strukturelle hindre i en akademisk verden sterkt prega av nyliberalistiske føringer knytta til kontroll, effektivitet, produksjon og vurdering. Hos Kristin var det læreren sjøl som kjente på usikkerhet om egen rolle basert på forventninger, de strukturelle og institusjonelle rammene for utdanninga og ubehaget i det å miste kontroll over læringsprosessene. Dette understreker behovet for en reorientering av strukturer, målstyring og temporalitet i høyere utdanning, for å skape større rom for det utforskende, spontane og uforutsigbare i læringsprosessene.

Om forfatterne

Kristin Gregers Eriksen, <https://orcid.org/0000-0002-8240-2163>, er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for kultur, religion og samfunnsfag. Eriksen leder forskningsgruppa i samfunnsfagdidaktikk, og har en doktorgrad om dekoloniale perspektiver på kunnskapsproduksjon og didaktikk i den norske skolen. Eriksen har en rekke publikasjoner, både vitenskapelige, populærvitenskapelige og læremidler, om antirasisme, kolonialitet og om samiske perspektiver i undervisning og utdanning.

Åse Lund, <https://orcid.org/0009-0006-1927-5882>, er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for språk og litteratur. Lund har lang undervisningserfaring og har engasjert seg med formidling knytta til kritiske spørsmål i barnehagefeltet. Lunds undervisnings- og forskningsinteresser er innafor barns språk, barnelitteratur og språkarbeid i barnehagen, med særlig kompetanse knytta til flerspråklighet og interkulturell kompetanse.

Anne-Line Bjerknes, <https://orchid.org/0000-0002-7129-9789>, er førsteamanuensis i naturfag ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for naturfag og matematikk. Bjerknes har en doktorgrad i pollineringsøkologi, og lang undervisningserfaring fra videregående skole og universitet. Bjerknes har jobba med forsknings-, utviklings- og undervisningsarbeid innenfor en rekke tema knytta til naturfag i barnehage og skole, som bærekraftig utvikling, lek og nysgjerrighet og samiske perspektiver.

Jocelyne Von Hof er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk. Von Hof har undervisnings- og forskningskompetanse innfor interkulturell kompetanse, anerkjennende pedagogikk og anti-rasisme i barnehage og skole.

Terese Wilhelmsen, <https://orcid.org/0000-0002-0062-2868>, er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk. Wilhelmsen har en rekke publikasjoner på tema som inkludering, barn med funksjonsnedsettelse, barns medvirkning og forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagelærerutdanninga.

Referanser

- Acosta, S., Goltz, H. H. & Goodson, P. (2015). Autoethnography in action research for health education practitioners. *Action Research*, 13(4), 411–431. <https://doi.org/10.1177/1476750315573589>
- Adams, T., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Albers, P., Flint, A. S. & Matthews, M. (2019). Transformation of instructional practice through aesthetic experiences. *Global Education Review*, 6(2), 33–54.
- Alstad, G. T. (2022). Preparing teachers for early language education. I M. Schwartz (Red.), *Handbook of early language education* (s. 585–611). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91662-6_22
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerknes, A.-L., Wilhelmsen, T. & Foyn-Bruun, E. (2024) A systematic review of curiosity and wonder in natural science and early childhood education research. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2192249>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigree Books.
- Dowling, F., Fitzgerald, H. & Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: Teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20(8), 1029–1047. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.871249>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290.

- Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." *Interrupting the colonality of Norwegian Citizenship Education* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, K. & Jore, M. K. (2023). (Tapte) muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2), 135–158.
- Eriksen, K. G., Aamaas, Å. & Bjerknes, A. L. (2023). Engaging with Indigenous perspectives in mainstream Norwegian teacher education: Collaborative autoethnography as a path toward decolonial indigenization. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2173168>
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hadzigeorgiou, Y. (2012). Fostering a sense of wonder in the science classroom. *Research in Science Education*, 42(5), 985–1005. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9225-6>
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Hoggett, P. & Thompson, S. (2002). Toward a democracy of the emotions. *Constellations*, 9(1), 106–126. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00269>
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- 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.
- Imsen, G., Blossing, U. & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellommenneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Kuokkanen, R. (2008). What is hospitality in the academy? Epistemic ignorance and the (im) possible gift. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 30(1), 60–82. <https://doi.org/10.1080/10714410701821297>
- Lund, R., Blackmore, J. & Rowlands, J. (2022). Epistemic governance of diverse research practices and knowledge production: An introduction. *Critical Studies in Education*, 63(5), 535–548. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2136226>
- Mary, L. & Young, A. S. (2017). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. I B. A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 108–128). Multilingual Matters.

- Noel, K. T., Minematsu, A. & Bosca, N. (2023). Collective autoethnography as a transformative narrative methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231203944>
- Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.
- Stein, S. (2019). Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 143–161. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9622-7>
- Studentenes og akademikernes internasjonale hjelpefond. (2020). *En introduksjon til avkolonisering av akademia*. <https://www.saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering-NOR.pdf>
- Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 53–74). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-04>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonaleretningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utdanningsdirektoret. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Willbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser: Viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225–239). Universitetsforlaget.
- Zembylas, M. (2021). Refusal as affective and pedagogical practice in higher education decolonization: A modest proposal. *Teaching in Higher Education*, 26(7–8), 953–968. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900816>