

Fra nøster til baller

En studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt.

Monica Klungland

Veileder

Lisbet Skregelid

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Fra nøster til baller

En studie av elevers møte med håndverks og materialer
i et felles, utendørs veveprosjekt

Monica Klungland



Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om det didaktiske potensialet i kunst- og håndverksundervisning i skolen. Innholdet i skolens kunst- og håndverksfag er for tiden under debatt. Det foreligger et forslag fra departementet om å skille kunst og håndverk fra hverandre. Kunstdimensjonen og håndverkstradisjonen kan på mange måter ses på som hverandres motsetninger. Å lære seg å beherske et håndverk handler om å tilegne seg bestemte måter å gjøre ting på. Det handler om å ta til seg kunnskap og ferdigheter, som er knyttet til tradisjoner og systemer. Kunstens mål er å sprengte seg ut av bestemte måter, å flytte grenser og å utfordre tradisjoner. Jeg argumenterer i denne oppgaven for at arbeid med materialer og utførelse av håndverk i et fellesskap, kan bære i seg et potensiale som flytter det inn på kunstens område.

For å få dette frem satte jeg i gang et veveprosjekt med elever på 3. og 4.trinn på en skole i Kristiansand. Vi skulle veve oss en hytte i en treklynge på skolens uteområde. Jeg var selv i lærerrollen, og samlet mine data gjennom deltakende observasjon, film- og lydopptak, fotografier, elevenes tegninger og tekster og i samtaler med elevene. Jeg fant ut at den *motstanden* elevene opplevde i utførelsen av håndverket og i møte med hverandre, og *flertydigheten* i uterommet og i materialene, utgjorde premisser for mulige *subjektiveringshendelser*. Jeg forstår da subjektivering som hendelser som utfordrer bestemte tenke- og handlemåter. Elevenes håndtering av motstand og flertydighet utfordret min foreskrevne måten å veve på. Dette førte til en endring, en ny måte å veve på, som var inspirert av elevenes lek med materialer og av samtidskunst. Jeg fant altså ut at elevenes *deltakelse* i prosjektet handlet ikke bare om veving. Alt de gjorde, gjorde de som deltakende. Det var i forstyrrelsene det didaktiske potensialet kom til syne.

At potensialet ligger i forstyrrelsene stiller store krav til læreren. Langt fra alle forstyrrelser bør få utfolde seg. Læreren må ha evne til å bedømme hvilke som kan ha verdi. Dette krever lærere som både er dyktige klasseledere, og har god fagkompetanse.

Forord

Denne masteroppgaven er en fortelling om et utendørs veveprosjekt gjennomført av elever og lærere på en barneskole i Kristiansand. Gjennom en høst og en vinter vevde og vevde og vevde vi. Til slutt så ble det på en måte et hus. Jeg takker elevene for at dere viste meg nye måter å tenke og handle på!

Jeg skylder min veileder Lisbet Skregelid stor takk. Du har løftet og båret prosjektet frem. Sent og tidlig har du vært tilgjengelig på mail. Du har øst av din kunnskap og vist meg nye, spennende muligheter. Alltid hadde jeg nytt mot og økt tro på prosjektet når jeg gikk ut fra kontoret ditt. Hver mail fra deg inneholdt oppmuntrende ord. Det har vært en stor glede for meg å arbeide sammen med deg. Takk også til veileder Pelle Brage som stilte gode spørsmål og ivret for praktisk arbeid, heller enn å bruke tiden på å skrive.

Den største takken går til min kjære Erik. Du er en dyktig håndverker som verdsetter kvaliteten i godt utført arbeid. Takk for at du inspirerer meg gjennom å vise verdien av håndverksmessighet i praksis. Takk også for at du har vært en interessert lytter, og for dine reflekterte og kritiske spørsmål underveis. Takk for all teknisk hjelp! Det er fint å ha en IT-konsulent i huset, som også stiller opp som fotograf og lydtekniker. Takk for at du har holdt motet oppe når tvilen har vært stor! Du har med all tydelighet vist at du hadde tro på meg og prosjektet mitt.

Takk til Annika, Espen og Irlin som har vist meg den uforutsette fremtid. Med stor frimodighet legger dere verden under deres føtter. Takk for at dere tar leken med dere inn i voksenlivet og bolttrer dere i ekstremsportens verden. Mamma er redd for at noe skal skje, men vet at det er i leken mennesker føler frihet. Takk også til Irlin for fotografering, filming og redigering, og for at du brukte dine fridager til veveprosjektet mitt.

Takk til rektor Øyvind Torkildsen for velvillig tilrettelegging for veveprosjektet, og til mine fine kolleger som var deltakere. Takk til rektor Brynjulf Korsmo og undervisningsinspektør Jon Karlsen for at dere har lagt til rette for mine studier og tilpasset min stilling slik at jeg har klart å gjennomføre dette. Takk til Tormod Wallem Anundsen og Helene Illeris for den forstyrrende pedagogikk jeg ble møtt med på masterstudiet i kunsthøgskolen ved Universitetet i Agder. Ikke minst vil jeg takke medstudenter for godt reisefølge på den reisen dette studiet har vært, og kollokviegruppen med Hanne Aamodt, Stina Therese Lorås Hessaa, Christine Albeck og Tine Wulff for uvurderlig støtte og hjelp. Jeg takker også Arnhild

Egeland fra Randesund Bygdekvinnelags vevstue for at du velvillig delte materialer med oss, og Signe Trengereid som tålmodig underviser meg i vevehåndverkets uante muligheter. Takk til mine gode kolleger og venner Kolbjørn Andersen og Glenn Tore Jensen som har brukt sin dyrebare tid til å lese korrektur for meg. Til sist sender jeg en stor takk til min kjære søster Unn Morland som hele tiden har inspirert, støttet og oppmuntret meg!

Monica Klungland

Kristiansand, 2.mai, 2016

Innhold

Sammendrag	I
Forord	III
Kapittel 1 - Innledning	1
1.1 Målet med denne masteroppgaven: potensialet i skolefaget kunst- og håndverk.....	2
1.2 Bakgrunn for forskningsspørsmålene	3
1.2.1 Hvorfor vev?	3
1.2.2 Hvorfor fellesskap?.....	4
1.2.3 Hvorfor ute?	5
1.3 Strukturen i oppgaven.....	6
2 Veveprosjektet – Fra nøster til baller	7
2.1 Drømmestedet	7
2.2 Dette kommer til å bli den lengste dagen i verden.....	9
2.3 Gå renning	12
2.4 Neste gang gruer jeg meg til	12
2.5 De som bor der oppe.....	14
2.6 Hva skal vi gjøre?	14
2.7 En avgjørelse må tas.....	16
2.8 «Hva hvis alle vil veve?»	17
2.9 Nøster og baller	20
2.10 Et sted tar form	22
2.11 Vi vever og vever og vever....	22
2.11.1 Spørsmål 1: Hvordan er det å veve ute i trærne?.....	23
2.11.2 Spørsmål 2: Hva synes du om det vi har laget?	23
2.12 Lærere lager planer	24
2.13 Vev på normal måte	25
2.14 Arbeid og lek.....	26
2.15 Den vidunderlige leken.....	27
2.16 En rar ting å gjøre	28
2.17 Med baller i luften	31
2.18 Avsluttende kommentarer til kapittelet	34
Kapittel 3 – Håndverk og kunst	35
3.1 En stemningsrapport fra vevstuen	35
3.2 Tekstilhåndverket løftes frem	36
3.3 Tekstilhåndverk i samtidskunsten	37

3.3.1 Anne Wilson	37
3.3.2 Toshiko Horiuchi.....	39
3.3.3 Karoline H. Larsen.....	40
3.3.4. Cirkus Cirkör og Knitting Peace	42
3.4 Strikkegraffiti og garnbombing.....	42
Kapittel 4 – Presentasjon av begreper	45
4.1 Overordnede begrep	45
4.1.1 Subjektivisering og subjektiviseringshendelser	45
4.2 Underordnede begreper	47
4.2.1 Deltakelse	47
4.2.2 Motstand	48
4.2.3 Flertydighet	48
Kapittel 5 – teoretisk bakgrunn.....	51
5.1 Antakelser om fagets didaktisk potensiale basert på teori	51
5.1.1 Den politiske debatten om faget.....	51
5.1.2 Felleskapet og Gert Biesta.....	52
5.1.3 Håndverket og Richard Sennet.....	53
5.1.4 Mine tanker om potensialet i en kombinasjon av håndverk og fellesskap	53
5.2 Tidligere forskning: subjektivisering gjennom medbevegelse og i kunstmøter.....	54
Kapittel 6 – Metodologisk tilnærming.....	57
6.1 Mål, perspektiv og metode	57
6.1.1 Spørsmål som trer frem	57
6.1.2 Mål og metode	58
6.1.3 Forskningsperspektiv og bruk av teori	60
6.2 Forskningsdesign	61
6.2.1 Utvalg	61
6.2.2 Informasjon og samtykke	62
6.2.3 Innsamling av data	63
6.2.4 Etske overveielser.....	64
6.3 Analyseprosessen – hvordan noe begynner å vise seg.....	67
6.3.1 Gjennomgang og organisering av datamaterialet	67
6.3.2 Beskrivelse av empirien - Fortellingen <i>Fra Nøster til baller</i>	68
6.3.3 Tilbake til feltet – en dynamisk prosess	68
6.3.4 Analysere mot teori.....	69
Kapittel 7 – Analyse av datamaterialet	71

7.1 En invitasjon til deltakelse – sammen om et sted.....	71
7.1.1 Deltakelse på mine premisser	71
7.1.2 Det estetiske objektet	71
7.1.3 Noe må stå på spill	72
7.2 Et kontrollert sted	73
7.3 Elevenes møter med håndverk og materialer.....	75
7.3.1 En foran og en bak – utholdenhet og konsentrasjon.....	76
7.3.2 «Ååh! De henger sammen!» – å møte motstand	77
7.3.3 Baller og sukkerspinn – å øke kompleksiteten.....	78
7.4 Møter i fellesskapet – det relasjonelle.....	80
7.4.1 «Hvordan gjør du det?» - om risiko og ansvarlighet.....	80
7.4.2 Vi lever i denne verden sammen med andre – Er det plass til meg?.....	82
7.4.3 Elevenes egne tanker om veveprosjektet	83
7.5 Flertydigheten i uterommet	84
7.5.1 Utkanter og utydelige grenser	85
7.5.2 Flertydige pausetidspunkt.....	86
7.5.3 Alt som skjedde teller med.....	86
7.6 Lekens potensial	87
7.6.1 Arbeid eller lek?	87
7.6.2 leken og utvikling av håndverksferdigheter	88
7.6.3 De voksnes vurdering av hva som har verdi	88
7.7 Lærerens maktfulle posisjon og behovet for ledelse	89
7.7.1 Makt og autoritet	89
7.7.2 Lærerens dømmekraft og behovet for ledelse	90
7.8 En vending	92
7.8.1 En oppdagelse i filmmaterialet	92
7.8.2 Hva oppdagelsen fordret av læreren	93
7.9 Et fritt sted.....	93
7.9.1 Noe var endret og noe var likt	93
7.9.2 En forstyrrelsens pedagogikk	94
7.9.3 Fra det kontrollerte til det frie stedet – en forbedring?	95
Kapittel 8 – Å runde av når det akkurat har begynt.....	97
8.1 Hva oppstod i veveprosjektet?.....	97
8.1.1 Motstand og flertydighet som premisser for subjektiveringshendelser	98
8.1.2 Betydningen av deltakelse	98

8.2 Et didaktisk bidrag til kunst- og håndverksfaget	99
8.3 Perspektivering – muligheter for videre forskning	101
Litteratur.....	103
Bidliste	107
Vedlegg.....	109

Kapittel 1 - Innledning

Et nytt nøste ble funnet frem. Nå ble det testet ut på en dristigere måte. Et fint kast opp i luften og så et spark. Nøstet trillet ut på fotballbanen. Det kunne dribles. Snart var nøstene i luften. Høye kast opp, igjen og igjen. Jammen hadde de sprett i seg også. De traff bakken og spratt opp igjen. Dette måtte testes. Det var ulik sprett i de ulike nøstene. Nøster var slett ikke så dårlige baller!

Denne oppdagelsen ble gjort underveis i det veveprosjektet som denne masteroppgaven er bygget på. En skoleklasse arbeidet med å veve seg en hytte. Gutten som gjorde oppdagelsen var blitt lei. Han hadde lydig fulgt instruksene som var blitt gitt og hadde bidratt i det felles arbeidet. Han hadde vevd og vevd. Nå var vevingen blitt kjedelig og strevsom, og det var om å gjøre å drøye tiden litt før han gikk tilbake til arbeidet. Han begynte å leke med materialene. I dette møtet mellom gutten og materialene oppstod det noe som siden skulle vise seg å føre til en vending i veveprosjektet.

Datamaterialet til denne masteroppgaven er samlet på en barneskole i Kristiansand. Det er brukt strategier fra metoden aksjonsforskning, og data er innsamlet ved hjelp av deltakende observasjon, filmopptak, lydopptak, egne notater og elevers tegninger og tekster. Jeg var både lærer og forsker og satte i gang et veveprosjekt utendørs. Hensikten med prosjektet var å sette elevene i en situasjon der de både måtte håndtere hverandre i et fellesarbeid og samtidig tilegne seg hvordan de skulle bruke redskaper og materialer. Jeg var interessert i å finne ut av hvordan formidling av håndverk kunne gjøres på en måte som åpnet opp for nye muligheter i faget. Men jeg ønsket å gå åpent inn i prosjektet. Jeg ville at det som oppsto underveis, skulle få være med å prege veien videre. Ut fra disse tankene formet jeg følgende forskningsspørsmål:

- **Hva oppstår i møtet mellom elever, håndverk og materialer i et utendørs veveprosjekt?**
- **Hvordan kan disse møtene synliggjøre kunst- og håndverksfagets didaktiske potensial?**

Jeg vil i fortsettelsen komme med en presentasjon av målet med mine studier og konteksten rundt dem. Deretter vil jeg presentere bakgrunnen for min interesse for forskningsspørsmålene.

1.1 Målet med denne masteroppgaven: potensialet i skolefaget kunst- og håndverk

Innholdet i skolens kunst- og håndverksfag er for tiden under sterk debatt. Diskusjonen står for en stor del om de ulike fagtradisjonenes rolle i faget sett i forhold til kunstdimensjonen. Tilegnelse av ferdigheter i å produsere objekter diskuteres opp mot den psykologiske og personlighetsutviklende dannelse som kan ligge i fritt, skapende arbeid (Utdypes i kapittel 5.1.1).

Kjetil Sømoe fra Høgskolen Stord/ Haugesund har i tidsskriftet *Form* gitt en meningsytring om skolefaget kunst- og håndverk. Han kaller det å forankre faget solid i materialer og objekter for den eneste måten å utløse fagets fagovergripende potensiale på (Sømoe, 2015, s.19). Jeg kan med min interesse for materialer og håndverk gjerne si meg enig i dette. Argumentasjonen høres absolutt fornuftig ut. Verktøy, teknikker og materialer må læres og beherskes. Men er det den eneste måten å utløse fagets potensial på?

Kunstkritikeren og kuratoren Nicolas Bourriaud lanserte på 1990-tallet begrepet relasjonell estetikk for å definere kunstpraksiser i samtiden. Han kaller kunst for en møtetilstand (Bourriaud, 2007, s. 23). Han sier at det som er essensielt i den relasjonelle kunstpraksisen er opprettelse av relasjoner mellom subjektene, og han kaller det enkelte kunstverk for «et forslag til hvordan verden kan bebos sammen» (ibid, s. 29). Venke Aure er førsteamanuensis ved fakultet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I boken *Konsten som læranderesurs* argumenterer hun for det hun kaller *et relasjonsorientert læringssyn*. I et slikt læringssyn vektlegges relasjonene mellom verk, aktører, situasjonen og konteksten. Hun beskriver sine tanker om hvordan læring konstrueres i møter, hvor alle deltakerne er medskapende (Aure, 2009, s. 212). Jeg mener at det er aktuelt å stille spørsmål ved om hvordan et slikt læringssyn kan påvirke skolens kunst- og håndverksfag. Hvilke muligheter gir det hvis undervisningssituasjonen betraktes som et møtested der alle deltakerne er medskapende?

Målet med denne oppgaven er å vise noen eksempler på elevers møter med håndverk og materialer i et fellesskap, og finne svar på hvordan det som oppstår i møtene kan være med på å fremme fagets potensiale. Jeg vil i fortsettelsen si noe om hva som er bakgrunnen for min interesse for disse spørsmålene.

1.2 Bakgrunn for forskningsspørsmålene

Jeg valgte altså å la elevene veve i stort format utendørs, i et fellesprosjekt. Når jeg nå skal beskrive bakgrunnen for dette valget, velger jeg å gjøre det gjennom å besvare tre spørsmål: hvorfor vev, hvorfor fellesskap og hvorfor ute?

1.2.1 Hvorfor vev?

Her må jeg først og fremst nevne min egen interesse for tekstile håndverk. Jeg har gjennom flere år hatt glede av å utforske ulike materialer og teknikker innenfor tekstilfeltet. De siste årene har jeg brukt tid på å fordype meg i vevehåndverk. Ved en tilfeldighet ble jeg spurt om jeg ville overta en vevstol. Jeg takket ja og bestemte meg for å finne ut av hvordan den kunne brukes. Jeg begynte på egen hånd, men skjønnte fort at jeg måtte ta kontakt med folk som kunne faget. Det førte til at jeg begynte å gå ukentlig i en vevstue og motta undervisning. Dette har jeg nå gjort over en periode på to år. Noe av det som motiverer meg mest, er at det er forholdsvis komplisert å lære seg å sette opp en vev, å forstå hvordan de ulike bindinger og mønstre kommer frem og å utføre vevarbeid med kvalitet. Det krever flere års praksis og erfaring, og det har gitt meg en enda større respekt for hva som ligger bak det å beherske et håndverk.

Med denne interessebakgrunnen startet jeg på dette masterstudiet med en tanke om at det viktigste i kunst- og håndverksfaget var at elevene skulle lære å beherske teknikker og materialer. Praktisk arbeid med å produsere objekter er for meg helt vesentlig i faget. Jeg tenkte at det ville være urimelig overfor elevene å be dem om å tegne, uten først å undervise dem i hvordan man kunne tegne. Eller å be dem om å lage skulpturer, uten først å undervise dem i og la dem øve på å bruke redskaper og teknikker. Det ville være som å be noen om å uttrykke seg i et språk de ikke kunne.

I emnet kunstfagformidling ble jeg utfordret av professor Helene Illeris, som stilte spørsmål ved mine tanker om betydningen av formidling av håndverkskompetanse. Hun stilte spørsmålet *Hvorfor?* Hvorfor skulle elevene lære å veve? Hvorfor var det viktig? Dette spørsmålet trigget en nysgjerrighet hos meg. Jeg opplevde det som et irriterende spørsmål. Jeg hadde tatt min utdanning på dette fakultetet, som tradisjonelt har vært opptatt av håndverk og materialitet. Nå satt jeg altså vegg i vegg med fakultetets velutstyrte verksteder sammen med en professor som stilte spørsmål ved betydningen av håndverk og materialer. Det føltes absurd.

Det var også på dette studiet jeg ble presentert for Bourriaud og begrepet *relasjonell estetikk*. Undervisningen vi fikk var i stor grad inspirert av den relasjonelle estetikken. Jeg valgte å gå inn i dette begrepet med min interesse for håndverk og materialer. Det førte til at jeg sammen med en elevgruppe på en skole utenfor Kristiansand gjennomførte prosjektet «Å veve er å leve!». Jeg ville gjøre et forsøk på å undervise i tekstile håndverk på en relasjonell måte. Sammen med elever på 4. trinn vevde jeg da en hytte med vegger og tak. Vi spente opp renning mellom trærne, og vevde med filler i renningen. Dette prosjektet er omtalt i det fagdidaktiske tidsskriftet *Form* (Klungland, 2015, s. 26-27). Det var under dette arbeidet min interesse, for det utvidete potensialet som muligens kan ligge i faget, ble vekket. Jeg har derfor valgt å la dette prosjektet være et pilotprosjekt for min masteroppgave.

I tillegg til at jeg var interessert i vevehåndverk og tekstile materialer, var altså min nysgjerrighet blitt vekket i forhold til det relasjonelle. Jeg vil derfor videre si noe om hvorfor det var viktig for meg at elevene skulle veve i et fellesskap.



Figur 1 Vevhytta fra Å veve er å leve!

1.2.2 Hvorfor fellesskap?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg henvise til teori som fikk øynene mine opp for hva det relasjonelle egentlig handler om. Under arbeidet med «Å veve er å leve!» ble jeg gjort oppmerksom på pedagogen og teoretikeren Gert Biesta. Biesta er opptatt av skolen som

arena for at barn kan lære å leve sammen. Han kaller spørsmålet om hvordan man kan leve sammen i en verden preget av mangfold og forskjeller for et av livets «mest påtrengende problemer» (Biesta, 2014, s. 56). I langt større grad enn tidligere må alle i dag forholde seg til mennesker med ulike levemåter, livssyn og kulturer. Biesta bruker begrepet *subjektivering*. Hans forståelse av subjektivering handler om hvordan barn utvikler seg til frie og selvstendige individer, på samme tid som de lærer å leve ansvarlig sammen i verden. Han mener at subjektivering foregår i samhandling, i møter mellom mennesker (ibid, 2014, s.171). På samme tid som han er opptatt av at dette er noe pedagoger bør ha fokus på, er han tydelig på at subjektivering ikke kan produseres gjennom utdanning. Det han mener læreren kan gjøre er å sørge for at elevene settes i situasjoner der de på ulike måter må reagere overfor hverandre. Det er likevel utenfor lærerens kontroll hvordan de reagerer (ibid, s.174). Jeg hadde gjennom den relasjonelle estetikken blitt inspirert til å la elevene arbeide i fellesskap, men Biestas tanker om subjektivering styrket idéen min. Dette viser til en arbeidsmåte som har preget mitt masterprosjekt. Jeg har beveget meg mellom det praktiske arbeidet i feltet og aktuelle teorier. Teoriene har bidratt med begreper til det jeg interesserte meg for i materialet mitt.

1.2.3 Hvorfor ute?

Pilotprosjektet *Å veve er å leve!* hadde vært en god opplevelse. «Den beste dagen, ever!», som en av elevene uttrykte det. Jeg undret meg i etterkant over hva det skyldtes. Hadde opplevelsen av å være ute og kunne bruke kroppen i store bevegelser betydning? Var det følelsen av at vi gjorde noe sammen, i motsetning til å løse oppgaver hver for seg? Eller var det mulighetene for lek som gjorde dagen til den beste?

Normalt foregår undervisningen i klasserom. Posisjonene er lagt. Læreren har sin rolle, og elevene har sin rolle. Lærerens posisjon er mer maktfull enn elevenes. Dette er ytterligere diskutert i publikasjonen «Å veve er å leve!» (Klungland, 2015, s. 26-27). Ved å flytte undervisningen ut av klasserommet ønsket jeg å rokke ved disse fastlagte posisjonene. Jeg ønsket å gi elevene mulighet for store bevegelser i et friere rom. Jeg ønsket å legge til rette for at elevene skulle kunne bevege seg. Mitt håp var at ved å gjennomføre prosjektet på en arena som normalt er barns lekearena kunne leken få en sterkere posisjon. Sosiologen Richard Sennet skriver om den flertydigheten som skal håndteres med en slik type uklare grenser, og det potensialet som ligger i å lære seg å håndtere den (Sennet, 2009, s. 233-237). Jeg ønsket å spille på de uklare eller flertydige grensene mellom undervisningsarena og

lekearena, og muligheten for lek og store bevegelser. Derfor valgte jeg å gjennomføre veveprosjektet utendørs.

1.3 Strukturen i oppgaven

Jeg har i nå presentert noen sentrale emner og spørsmål som har gitt retning til utforskningsarbeidet mitt. Spørsmålene mine var hva som ville oppstå i elevenes møter med hverandre og med håndverk og materialer i veveprosjektet, og hvordan disse møtene kan synliggjøre det didaktiske potensialet i faget. Jeg vil i fortsettelsen forsøke å svare på disse spørsmålene ved å analysere mine data mot valgt teori.

I kapittel 2 gir jeg en utførlig beskrivelse av selve veveprosjektet. Det er her jeg presenterer min empiri. Jeg har valgt å lage denne beskrivelsen i fortellingsform. Dette er et valg jeg delvis har gjort for å gjøre materialet fra forskningen tilgjengelig for de små elevene som har bidratt. Jeg vil at de skal kunne lese om og kjenne igjen det de har vært med på. Dette kapitlet skal kunne løftes ut av oppgaven, og bære sin egen mening som fortellingen om veveprosjektet. Jeg velger å presentere empirien før jeg sier noe om feltet, begreper, teori og metode. Dette er fordi jeg ønsker å løfte frem det praktiske prosjektet som den viktigste delen av masteroppgaven min. Jeg vil ta leseren med på en reise inn i lærerens og elevenes praktiske virkelighet, før denne virkeligheten løftes videre inn i den akademiske verden. Det er også på denne måten jeg har jobbet med masterprosjektet mitt. Jeg startet med å gjennomføre et praktisk veveprosjekt, og skrev deretter ned en fortelling om prosjektet. Gjennom å lese teorier satt jeg begreper på det som oppsto i fortellingen.

I kapittel 3 setter jeg veveprosjektet inn i konteksten av det som i dag foregår i håndverks- og kunstfeltet. Kapittel 4 og 5 inneholder en presentasjon av begreper jeg benytter meg av i analysen og de teoriene jeg støtter meg til. Den metodologiske tilnærmingen og forskningsdesignet blir redegjort for i kapittel 6.

I kapittel 7 knytter jeg fortellingen om veveprosjektet til teori og analyserer ulike hendelser i lys av de begrepene jeg har presentert i kapittel 4. Jeg kommer her inn på hvordan enkelte episoder kan forstås som mulige subjektiveringshendelser. I kapittel 8 vender jeg tilbake til forskningsspørsmålene og trekker noen tråder mot det som var målet mitt med oppgaven. Jeg gjør meg også her noen tanker om videre utforskningsmuligheter.

Kapittel 2 – Veveprosjektet: Fra nøster til baller

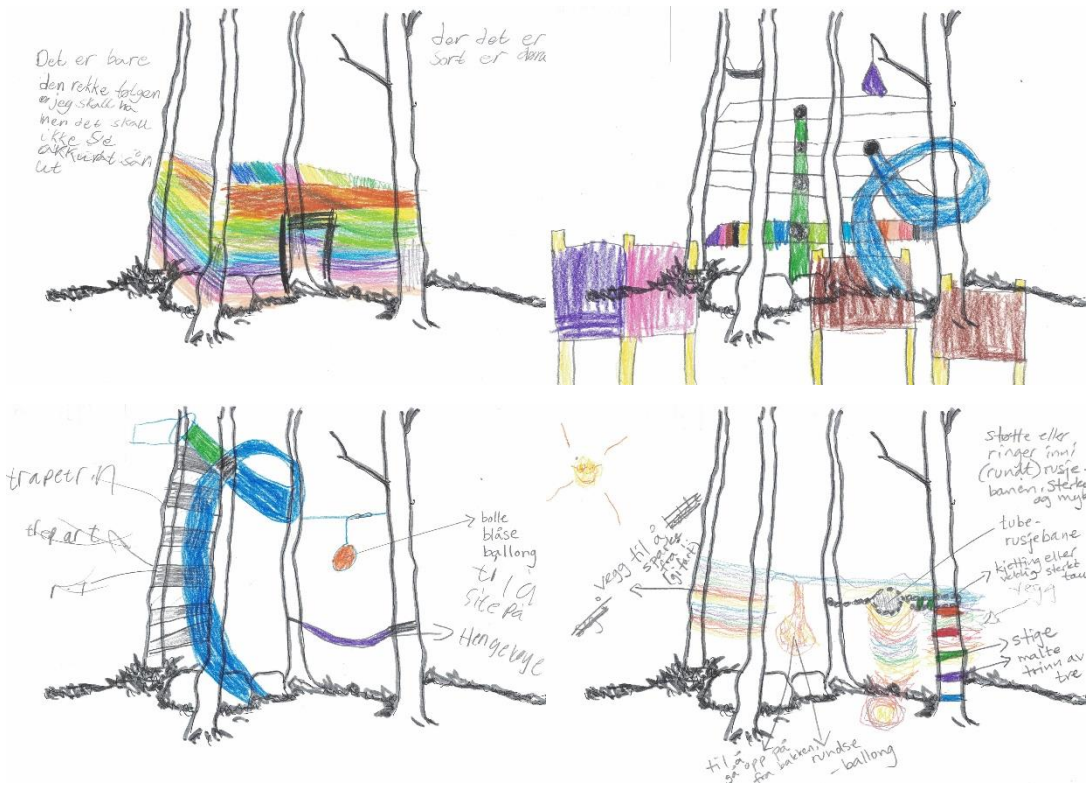
I dette kapitlet beskriver jeg veveprosjektet slik som jeg opplevde det. Beskrivelsen bygger på det jeg sanset ved å være tilstede, og på min tolkning av filmopptak, lydopptak, fotografier, notater og elevenes tegninger og tekster. Prosjektet ble gjennomført på en liten barneskole i Kristiansand sammen med sytten elever fra 3. og 4.trinn, to pedagoger og en skoleassistent. I tillegg hadde jeg med meg en assistent som filmet og fotograferte. Jeg hadde selv rollen som både lærer og forsker. Når jeg i beskrivelsen bruker betegnelsen *læreren* er det meg selv jeg henviser til. De andre pedagogene og assistenten var aktive deltakere i prosjektet. De deltok i det praktiske arbeidet med å veve, og de veiledet elevene når de selv så at det var behov for det. Beskrivelsen er ført i fortellingsform. Det har vært mitt ønske å være tro mot empirien, samtidig som jeg har forsøkt å få frem stemningen i situasjonene. Av den grunn bruker jeg mye replikker med beskrivende kommentarer til.

2.1 Drømmestedet

Det var en liten skole med en stor skolegård, og noen få elever. Skolegården hadde fotballbane med kunstgress og to mål. Der var et klatrehus, en rutsjebane og noen runser. De hadde små hytter og en lavvo, og mellom noen trær var der strukket opp kraftige tauer til å klatre i. Der var litt asfalt og noen trehjulssykler med tilhengere som de kunne sykle på. I utkanten av skolegården var det en bakke og en liten skog. I skogen var det en klynge med trær, og i disse trærne så læreren en mulighet for å lage en hytte. En hytte som læreren og elevene kunne være sammen om. Et riktig drømmested.

Elevene fikk en tegning av læreren. Det var en tusjtegning med fire trestammer. Mellom stammene på bakken var det en forhøyning, to store steiner. Hvordan kunne elevene se for seg at dette stedet kunne forvandles? De fikk fargeblyanter og tid til å tegne og skrive.

I forkant hadde læreren og elevene sett på bilder og film. De hadde sett kunstnere som arbeidet med garn. Det var dansere som beveget seg med tråder i hendene. Trådene bygde seg langsomt opp over hverandre og ble til en skulptur. Filmene viste artister som bevegde på kroppene sine og strikket i store bevegelser, med fart og lek. Elevene hadde fått se en kunstner som lagde store, strikkede installasjoner, som det gikk an å leke og huske i. De hadde sett bilder av tråder og tekstiler mellom trær i naturen.



Figur 2 Elevenes tegninger av drømmestedet

Ut fra dette inspirasjonsmaterialet utfoldet drømmestedet seg på tegningene. Elevene ville at det skulle trekkes mange tråder, som kunne bli til fargerike vegger mellom trærne. Regnbuefargene skulle være helt ned til bunnen. Steinene skulle få en hette av fargerikt garn. På bakken skulle der være et gulvteppe, og den ene veggen skulle ha en dør. Ned fra en grein skulle det henge en huske, og på baksiden av veggene kunne det være en klatrevegg. Veggen var til å sparke fra i for å få fart på husken. Elevene ville ha en tuberutsjebane hengende i en kjetting eller et veldig sterkt tau. Opp til rutsjebanen skulle det være en stige av malte trinn i tre. Mellom trærne kunne man ha en hengekøye. Taket skulle være blått.

2.2 Dette kommer til å bli den lengste dagen i verden

«Tusen takk for alle tegningene!» sa læreren. «Jeg har sett så nøye på dem, og jeg synes de er så bra. Nesten alle har tegnet vegger så det kan vi begynne med, for det er lett for alle å jobbe med samtidig.»

Elevene satt på en rekke i et steinamfi. Læreren sto foran dem og snakket: «Jeg har noe som jeg vil vise dere. Det var jo noen som hadde tegnet en runse». Læreren snudde seg og løftet opp en stor blåse som var delvis kledd med et heklet trekk. En elev rakte hånden i været og viftet med armen, forsøkte å få lærerens oppmerksomhet. «Hadde du tegnet runse?» smilte læreren. Flere hender viftet, det var visst ikke bare han. Læreren så dem: «Det var mange som hadde tegnet runse, så det begynte jeg bare å lage. Jeg må jo lage litt jeg også, så kan vi henge den opp når den er ferdig».

Det var mer spennende å se på tegningene. «Noen hadde tegnet hengekøye. Det høres gøy ut, så det må vi se om vi kan få til!» To elever snudde ansiktene mot hverandre i fryd. Læreren fortsatte: «Så er det mange som har tegnet rutsjebane. Det høres så vanskelig ut, men vi får se hva vi kan få til. Kanskje det går med en tunnel?». Elevene jublet og klemte hverandre: «Jaa! Tunnel kan vi ha, tunnel kan vi ha!» En elev reiste seg, gikk noen skritt frem og sa: «Du jeg vet det! Vi kan ha to rom, så kan vi ha tunnel inn til det ene rommet!»

Læreren fortalte så til elevene at for at alle skulle kunne jobbe samtidig så hadde hun tenkt ut en plan. Alle skulle få hvert sitt nøste i hånda. Deretter kunne alle gå fra tre til tre med tråden sin. Trådene skulle knyttes rundt trærne og strammes godt. Etter hvert ville trådene vokse oppover, og veggene bli så høye som vi ville ha dem. Læreren minnet om filmen med danserne som bevegde seg langsomt med tråder i hendene. Elevene fikk deretter hvert sitt nøste i hånden. De gikk i en ordnet og fin rekke fra steinamfiet bort til



Figur 5 En blåse blir til en runse



Figur 3 Stramme godt rundt stammen og knytte



Figur 4 Å gå renning



Figur 6 Mange hender i arbeid på de samme trådene



Figur 7 Fingrene arbeidet

treklyngen, og stilte seg i kø ved det første treet. Læreren viste dem hvordan de skulle gå. Først skulle de knytte i det første treet, deretter gå fra tre til tre og snurre tråden rundt stammen og til slutt bort til det siste treet og knytte fast. Når det var gjort var det bare å stille seg i kø igjen.

De første elevene i køen begynte på runden. Men fra bakerst i køen kom et dypt sukk: «Dette kommer til å bli en lang, lang dag!» Kameraten sa seg helt enig: «Dette kommer til å bli den lengste dagen i verden!»

2.3 Gå renning

Så gikk de da, fra tre til tre, med hvert sitt nøste i hånda. Det var stort alvor over det hele. Det kunne leses i ansiktene. Blikket var fokusert. Høyre hånden holdt stramt om tråden. Nøstet hvilte i venstre hånden. Iblant måtte mer tau snurres ut. Hendene arbeidet. Øynene fulgte med. Ikke et smil var å se på leppene. Det var fokus og konsentrasjon: «Rundt stammen, stram godt opp. Sånn! Gå videre til neste tre».

Men det fantes en annen historie også. I køen var stemningen annerledes. Der var det lyd, og der var det latter. Iblant var det også en aldri så liten krangel. Og det var sang: «*Dei, dei, dei!*» Svaret kom, med en liten vri: «*Dei, dei, dei, e, e, e!*» Det falt ikke i smak: «Nei, det er ikke *e, e, e!*». Sangen fortsatte med de ordene den startet med. Ikke noe *e, e, e*. De sang og de hoppet. Barn hopper. Det gjør de også når de står i kø. «Hvis man hopper, hvis man hopper, se hvis man hopper!» Klokken gikk og veggene vokste. Nøstene ble brukt opp, og nye nøster måtte tas i bruk. Snart var veggene så høye at det var blitt et rom. Det var blitt vegger man kunne søke ly mellom eller skjule seg bak. Hytta tok form. Vårt eget sted.

2.4 Neste gang gruer jeg meg til

Det ble satt frem store sekker med fillenøster, i alle regnbuens farger. Elevene ble igjen samlet i steinamfiet. «Dere kan selv velge hvilken farge dere vil bruke, og dere kan bestemme hvor dere vil begynne,» sa læreren. Så fulgte en liten forklaring om hvordan man skulle gå frem: «Det går jo ikke an å veve mellom de tette trådene med et helt nøste. Man må ta av litt og surre det rundt en papp, eller bare bruke en remse. Filleremsen skal tres mellom renningstrådene, annethvert foran og bak. Får man det ikke til er det bare å be om hjelp!» Elevene stormet til fillesekkene! De valgte seg sin farge, snurret opp litt på en papp, og fant veien tilbake til renningen mellom trærne. Klare for innsats!

Alle startet med friskt mot. Noen hadde vevd før, og kom raskt i gang. Det var mange hender i arbeid og fokus i blikket. Filleremsene ble tredd inn mellom renningstrådene. Fingrene arbeidet, førte remsen foran og bak renningstrådene. For andre var det mer strevsomt! Det var vanskelig å komme i gang, og ikke så lett å forstå hva som skulle gjøres. De voksne var hjelpere, og ga støttende kommentarer: «En bak og en foran, hele veien. En bak og en foran! Sånn, ja!» Etter hvert gikk det bedre: «Nå begynner jeg å skjønne det!» Men selv når man forsto hvordan det skulle gjøres, var det ikke så lett. Det var mange hender som arbeidet med de samme trådene: «Hallo, det er noen som drar dem ned!» Det ble behov for å forklare seg: «Ja, men noen av trådene er jo så tette, det går jo ikke an hvis ikke!» Hendene fortsatte likevel, foran og bak, foran og bak. Sakte, sakte bevegde fingrene filleremsene fra bunnen mot toppen av renningen. Snart nådde førstemann toppen: «Ferdig!» Første innslag i renningen var plukket inn. En etter en gjorde seg ferdig med første innslag. Sytten elever betydde sytten innslag på en gang! Vi var i gang! Men fra en av elevene kom et dypt sukk: «Åh!» Han var bare halvveis på sitt innslag!

Det var bare å begynne på bunnen igjen. Neste innslag. Fremdeles var det vanskelig å komme i gang. En voksen hjalp til: «Nå har jeg gjort det klart for deg! Du kan begynne fra toppen og gjøre annethvert» Men hva i all verden betydde det? Han så undrende på henne: «Annethvert?» Hun viste med sine egne fingre og forklarte: «Se her! Ta ut annenhver tråd og før filleremsen under! Det er lettere!» «Sånn, ja!» Han skjønnte det. Men det gikk likevel ikke problemfritt for seg: «Den krøller seg!» Den voksne måtte holde motet oppe og arbeidet i gang: «Det gjør ingenting om den krøller seg!» Snart kom det fra en annen kant: «Nå er jeg ferdig!» Enda et innslag var gjort, og det var behov for hjelp for å komme i gang igjen. De voksne hadde mange som ventet på hjelp: «Da må du bare vente lite grann!»

Det var også råd og hjelp å få fra medelever: «Jeg gjorde det så fort! Se, dette var mye lurere!» Så ble det stillhet og fokusert arbeid, uten snakking. Mange hender og mange hoder, side om side. Snart var innslag nummer to gjort ferdig, men veving er langsomt arbeid. Det var bare å starte på nytt igjen. Sånn holdt de på. Plukket filleremsene inn mellom renningstrådene med fingrene, foran og bak. Det var et strev. Filleremsene surret seg sammen. Det ble en knute: «Seriøst, de henger sammen! Åh, de henger sammen!» Hendene arbeidet, forsøkte å løse opp i knuten. Nei, det gikk ikke. Det tustet seg bare mer. Blikket var fokusert. Hun prøvde igjen, men det var knute og ble knute. Det var visst på tide med en liten pause Knuten ble forlatt i all stillhet. Hun sa ikke et ord, svinset bare litt rundt, tittet litt

på de andre og tok en sving bortom filmkameraet. Var det så lett for de andre? Var det ingen av dem som fikk knuter og tuster? Det var nok det. Renningen var for slakk og trådene tustet seg. Alle jobbet med å trekke i de samme trådene. Det gikk mot slutten av skoledagen. Snart skulle vi rydde og gå hjem. Men noen hadde allerede begynt å tenke på fortsettelsen. Det kom som et inderlig hjertesukk fra en av guttene: «Neste gang gruer jeg meg til, for da må vi gjøre sånn som dette hele tiden!»

2.5 De som bor der oppe

Vi møttes igjen en uke senere. Noe hadde skjedd i helga. Mellom to av trærne lå de stramme, fine renningstråden i en krøll. Trådene var slitt over, ikke klippet. Det var ikke brukt saks og ingen kniv. De var revet over. Var det hærverk?

Læreren var nysgjerrig: «Hva tenkte dere da dere kom og så det?» Armene kom raskt i været. Elevene hadde tanker om dette: «At det var kjedelig!» Noen tok enda sterkere i: «Jeg ble irritert! Det var veldig slemme at noen ødelegger når de ser at vi har jobbet veldig hardt.» Tanken om at det kunne være et uhell hadde også streifet dem, men de var tvilende: «Jeg tror ikke det kan være noen vind eller noe, siden det er så mange huller.» Tidligere erfaringer ble koblet inn: «Jeg tror det må være noen som har sparket. De som bor der oppe ødelegger veldig mye. Det er ikke gøy! En gang hadde vi laget havfruer i sandkassa for vi lekete at sandkassa var vann, men da vi kom på mandag var alt ødelagt. Det er nok noen naboer som ødelegger.»

Læreren følte for å justere tankene litt: «Alle har lov til å være på denne lekeplassen, og da kan det skje at noe vi har laget blir ødelagt. Det er jo ikke sikkert at det var med vilje. Kanskje det er noen som har prøvd å klatre litt, men så var det ikke sterkt nok? Det kan være at de har sparket en ball, at de ville bruke veggen som mål? Kanskje de ble lei seg nå det skjedde? Vi kan jo ikke vite.»

2.6 Hva skal vi gjøre?

Tanker var delt om hva som kunne ha skjedd. Læreren ledet samtalen videre mot neste spørsmål: «Hva tenker dere at vi kan gjøre?» Hender kom i været: «Vi kan ta bort det som er ødelagt, og spare resten.» Det var flere som ville si noe: «Vi kan lage nytt der som det er gått i stykker.» Det var også ting å glede seg over: «Vår side er helt fin, den som vi lagde.» Læreren lyttet og nikket, og lot deretter blikket gli over rekken: «Er det noen som har tenkt noe annet?» Jo, et forslag til kom: «Vi kan prøve å ta de samme trådene inntil treet, og bare stramme det til». Læreren forsikret seg om at hun forsto: «At vi strammer det opp igjen og



Figur 8 Det var ikke gøy!



Figur 9 Var det hæverk?

fikser det?» Det ble nikked til det, men en betenkning kom fra en annen kant: «Men de er veldig blaute og sånn!» Det var jo sant, og noen hadde også tenkt på et annet problem: «Hvis vi fikser noe og tar bort noe annet, da er det noen som må begynne helt på nytt igjen mens de andre kan fortsette.» Læreren forsøkte å speile: «Ja, så tenkte du kanskje at det var litt urettferdig?» Ikke alle opplevde det som et problem: «Ja, men så kan bare alle veve sammen!» Et nytt lavmælt forslag kommer: «Vi kan kanskje gjøre det på nytt, så prøver vi å lage tauene litt strammere». Læreren fulgte opp: «Ja, og litt sterkere?» Det kom et lite nikk. Enda et forslag fulgte: «Ikke alt er ødelagt, ikke det på toppen. Vi kunne bare tatt bort det på bunnen.» Samtalen vendte igjen tilbake til det der med urettferdighet: «Det var noen som sa at det var urettferdig, hvis noen måtte gjøre om igjen og andre ikke. Vi kan jo bare gjøre det sånn at alle gjør det sammen.» Den tanken syntes læreren godt om: «Ja, at vi hjelper hverandre? Det var lurt!»

Men en frykt var plantet i små hoder: «Hvis vi klarer å gjøre hytta nesten ferdig, så kan det jo være at i morgen er det ødelagt igjen.» Læreren kunne jo ikke benekte det: «Det er faktisk sånn det er. Det kan skje, men vi håper jo ikke det!» Elevene visste jo at det heller ikke var en hvilken som helst dag: «I morgen er det Halloween, og da er det sikkert mange som går her. Kanskje de ser hytta og tenker 'Hva søren!'. Så ødelegger de den!». Det kunne jo også skje ved et uhell: «Kanskje de ikke klarer å se den på grunn av at det er mørkt, så går de rett inn i den.» Samme tanke hadde oppstått i flere hoder: «Ja, så ødelegges den!» Læreren måtte holde motet oppe: «Vi får bare håpe at ikke det skjer! Men det blir også litt sterkere når vi får vevd. For da kommer det tråder begge veier.»

2.7 En avgjørelse må tas

Læreren ville videre, og kom med sine tanker. Hun forsøkte å trekke opp noen mulige løsninger ut fra det som var blitt nevnt. Elevene lo. Øynene deres var ikke lenger rettet mot læreren. De så en katt. Den kom smygende rundt bena til læreren. Tuslet bort og snuste på en båndopptaker som lå på bakken. Smøg seg nysgjerrig videre bort til en bærbar PC som absolutt ikke var plassert i sitt rette miljø på en fuktig høstdag. Latteren tiltok og de voksne lo med. Pus var så fin, og han fikk full oppmerksomhet. Lærerens ord havnet helt i skyggen. Pus mistet etterhvert interessen for både lydopptaker og bærbar PC. Han lusket seg videre over skolegården, og vi måtte finne tilbake dit vi var. Men vi hadde fått le litt sammen, og det er ikke så lite!

En avgjørelse måtte tas og læreren forklarte: «Nå skal dere følge godt med for nå skal vi ha avstemning. Det er to ting vi skal stemme over. Det ene er om vi skal ta bort det ødelagte og bare ha ei stripe med vegg oppe. Det er forslag en. Det andre forslaget er at vi tar bort det som er ødelagt og trekker nye tråder, sånn at vi får vegg helt ned. Nå skal vi først stemme på forslag en.» Forslaget ble presisert igjen: «Bare litt vegg. Har dere skjønt at det er det vi stemmer på nå?» Ja da, det ble bekreftet fra flere kanter. De hadde forstått. Læreren talte hender: «En, to, tre! Da kan dere ta ned hånden. Det andre forslaget er at vi tar vekk det som er ødelagt og så trekker vi nye tråder helt ned.» Denne gangen ble det talt fjorten hender. Men det kom heftige protester fra den ene kanten: «Nei, nei! Jeg skulle egentlig rekke opp!» Læreren måtte forsikre seg om at det ble riktig: «Det er nå du mener at du stemmer?» Det var det ikke: «Nei, jeg skulle si noe!» Det kunne jo tenkes at det var katten som hadde ødelagt renningen. Det hadde vi ikke tenkt på. Kommer man på noe viktig må man si det mens man husker det, selv om det er midt i en avstemning.

Men så var det avgjort. Et solid flertall ønsket å ta bort det som var ødelagt og trekke nye tråder. Det var bare tre som stemte mot, for som en av dem sa: «Det tar så lang tid!»

2.8 «Hva hvis alle vil veve?»

Så var vi klar igjen! Elevene satt igjen samlet i steinamfiet. Den ødelagte renningen var fjernet. En av de voksne hadde funnet en lur måte å redde den ene veggen på. På den måten bevarte vi mer av den jobben som var gjort forrige gang, enn vi hadde tatt høyde for under avstemningen. Læreren forklarte: «Dere må selv velge om dere vil begynne å veve, eller om dere vil begynne å trekke tråder. Jeg har tatt med meg vevskytler i dag. De gjør det mye lettere å veve. Da surrer du bare litt fyller rundt skyttelen. Så har jeg også noe som heter vevnåler. De har et lite hull som du kan tre fylleremsen i. Disse redskapene har jeg lånt, så de må vi ikke slenge fra oss i skogen, altså! Jeg må levere dem tilbake igjen. Jeg tror skyttlene er best, så jeg tenker at vi satser på dem.»

Elevene lyttet til læreren og tenkte sine egne tanker. Ei hånd ble rullet i været og en bekymret stemme lot seg høre: «Hva hvis alle vil veve?» Men læreren var ikke så bekymret for det: «Ja, da blir det fort vevd!» En annen bekymring kom også frem: «Hvis noen skal veve og noen skal trekke tråder, så kommer de som vever til å være i veien for de som trekker tråder.» Læreren hadde en løsning på dette: «De som vever kan holde seg ved den ene veggen, så skal vi bare trekke tråder på den motsatte veggen i dag.» Det ble nikk for forståelsesfullt. Da ville det gå bra!



Figur 10 Vev med nål



Figur 11 En vev består av mange innslag.



Figur 12 En foran og en bak hele veien



Figur 13 Hender i arbeid og fokus i blikket

Elevene hastet bort til sekkene med filler. Det klirret i skytler. De fant seg hver sin, og løftet på nøstene i sekkene. Skulle de velge grønn, tro? Hva slags farge hadde de andre tatt? Nøster ble valgt og remsene ble surret på skyttelen. Vi gjorde oss klare for innsats igjen. Kanskje kunne veggene bli ferdige i dag? Mange ville veve, og det var plass til mange. Bare en elev valgte å trekke nye tråder.

2.9 Nøster og baller

Man kan jo bli sliten. Stille og rolig fant en av guttene ut at han vil ta en tur bort i klatrestativet. Han klatret opp og var opptatt med armgang. Det gikk ikke lenge før han ble lagt merke til av klassekameratene: «Hva gjør du?» Svaret var realt: «Jeg har en pause!» Det hørtes fint ut: «Kan jeg også ta pause?» Læreren syns det var velfortjent: «Ta en pause om dere trenger det!» Gjett om de trengte? De løp lystige av sted mot klatrestativ og fotballbanen. Noen valgte å fortsette vevingen. De var kommet inn i det og talte innslagene sine: «Jeg har tatt sju!» Sidemannen ble interessert og talte sine: «Jeg skal til på nummer sju». Men noen var helt suverene: «Hun har tatt ti!». De trengte ikke pause ennå!

Det svinges og klatres i tauene. På fotballbanen sentres og dribles det. Det gjorde godt med en pause, men tiden gikk fort. Snart fant læreren på at pausen var over, og hentet arbeiderne tilbake igjen. Det var motvillig. På fotballbanen snakket hun for stumme ører. Ballen måtte ikke gå i mål. Det var fullt fokus på motspillerens trekk. Spillet fortsatte enda noen minutter før læreren kom tilbake og snakket med strengere stemme: «Tilbake til arbeidet!»

Nå var låten en annen. Pausen hadde gjort godt. Det hørtes ingen klager mer. Det var godlyd og sang. Hendene var kommet inn i arbeidet. Nye redskaper ble tatt i bruk. Nålene var bedre. Skytlene ble byttet ut. Arbeidet vokste. Den ene veggen var nesten ferdig. Det ble vekslet litt mellom pause og veving. Noen jobbet litt lenger for de hadde ikke pause i sted. De måtte ha en pause nå. Noen likte bedre å ha pause enn å jobbe. De snek seg til en ny pause. Det var hele tiden noen i arbeid og noen i pause. Det var smil å se i ansiktene. Læreren hentet elevene tilbake når det på ny var forventet en liten innsats med vevingen.

Men gutten som innledet første pausen, trivdes godt med pause. Han var alene på fotballbanen. Han bar tre baller i armene og strevde med å holde styr på dem. Plasserte dem fint på linje foran målet, og scoret. Først en gang, så to og tre. Stilte dem opp på nytt igjen, og scoret. Han var helt rolig og tiltrakk seg lite oppmerksomhet. Lager man lite lyd får man være i fred. Så ble han likevel oppdaget og hentet tilbake til nøstene. Ballene ble med. Han



Figur 14 Veveyhytta og klatretauene



Figur 15 Veveyhytta og fotballbanen

løftet opp et nøste og dro litt i enden, forsøkte å slite over og klarte det. Han vendte tilbake til ballene igjen. Driblet mellom nøstesekkene, og ut på fotballbanen igjen. Etter en runde på fotballbanen gikk han tilbake til nøstene igjen. Han løftet opp et nøste fra en sekk og snurret inn remsen som hang ut. Nøstet hvilte litt i hånden før han kastet det ned i sekken igjen. Det var jo ikke så stor forskjell på nøster og baller! Han kastet et blikk opp i en ny sekk og et blått nøste ble løftet opp. Det var en fin farge. Enden ble surret opp og nøstet ble veid i hånden. Så ble armen løftet opp og ført bak hodet. Han gjorde en elegant kastebevegelse fremover, men nøstet ble værende i hånden. En gang til, en ny kastebevegelse med armen men uten å slippe nøstet. Et nytt nøste ble funnet frem fra en sekk. Nå ble det testet ut på en dristigere måte. Et fint kast opp i luften og så et spark. Nøstet trillet ut på fotballbanen. Det kunne dribles. Snart var nøstene i luften. Høye kast opp, igjen og igjen. Jammen hadde de sprett i seg også. De traff bakken, og spratt opp igjen. Dette måtte testes. Det var ulik sprett i de ulike nøstene. Nøster var slett ikke så dårlige baller!

2.10 Et sted tar form

Den ene veggen ble ferdig. Vi kom i mål med den. Den ble gjenstand for beundrende blikk og kjærlig berøring. Siste finish ble foretatt med flittige fingre. Alle løse tråder ble fjernet. Forsiktig ble de klippet bort. Noen ble tredd forsiktig inn mellom de andre. Ingen skulle henge ned og skjemme synet av den ferdige veggen.

2.11 Vi vever og vever og vever....

Det hadde vært hardt arbeid. Vi hadde stått på! En vegg var ferdig, selv om den var liten. Fortsatt sto det to uferdige vegger igjen. Vi måtte jo nesten fullføre! Men først ville læreren høre hva elevene syntes. Vi møttes for fjerde gang. Det var desember og kaldt ute. Vi startet med en samling inne i klasserommet. Elevene satt stille ved hver sin arbeidsplass. Læreren hadde oppmerksomheten rettet mot seg: «Jeg har et ark hvor det står to spørsmål som jeg har lyst til at dere skal skrive svar på. Det handler om hvordan dere synes det var å veve ute i trærne, og hva dere synes om det vi lagde». Læreren var bekymret for om svarene vil være ærlige, og presiserte for elevene: «Det er ikke slik at jeg blir sur hvis dere skriver noe som dere tror er dumt. Jeg blir glad for alt dere synes!»

Oppgaven ble tatt imot med stort alvor. Det var knappenålsstillhet i rommet. Sytten hoder satt bøyd over papiret. Hånden holdt om blyanten. Noen ord ble skrevet. Blikket ble løftet mot veggen. Elevene tenkte og skrev. En hånd kom i været! Noe måtte avklares med læreren: «Hvordan skriver jeg det?» Det var ingen avbrytelser og ingen forstyrrelser. Etter en

stund ble en blyant lagt på bordet. Det var tegn på at teksten var ferdig. Noen skrev fremdeles men andre tegnet på baksiden. Det var ro til å arbeide og alle fikk gjort seg ferdige. Læreren gledet seg til å lese.

2.11.1 Spørsmål 1: Hvordan er det å veve ute i trærne?

- Det er gøy, fordi det blir fint til slutt, og litt kjedelig.
- Det blir litt trangt.
- Jeg synes det er gøy fordi det er god stemning.
- Det er gøy, fordi jeg synes at det er gøy å klatre i trær.
- Gøy, men litt kjedelig fordi det regnet, og da ble jeg kald.
- Jeg synes det er veldig gøy, fordi jeg synes det er gøy å veve.
- Jeg synes både ja og nei, fordi jeg synes at det er veldig gøy, og litt slitsomt.
- Jeg synes det er gøy selv om vi måtte gjøre det på nytt, fordi jeg elsker å lage nye ting og å være ute.
- Jeg synes at det er gøy og morsomt, fordi det blir på en måte et hus, og det blir koselig å gå inn i det.
- Det er gøy, fordi det er fint i skogen, og det er gøy å veve.
- Jeg synes det var veldig gøy og morsomt, fordi det var veldig spennende å gjøre dette.
- Der er litt vanskelig fordi jeg skjønnte det ikke, men gøy.
- Det var veldig gøy, fordi trådene var litt fra hverandre.

2.11.2 Spørsmål 2: Hva synes du om det vi har laget?

- Jeg synes det er fint, fordi alle har jobbet på det.
- Det er kult, fordi vi har laget det.
- Jeg synes det er veldig fint, fordi det er mange fine mønster og farger.
- Det er fint, fordi vi har laget det.
- Det var fint, men den ene veggen var stygg fordi veggen var kort.
- Jeg synes det er veldig fint, fordi vi er snart ferdige og det er mange fine farger.
- Jeg synes det er veldig fint, fordi det er så mange farger.
- Jeg synes det ble veldig fint og fargerikt, fordi det er så mange farger.
- Jeg synes det er fint og bra. Det er veldig bra samarbeid, fordi vi vever og vever og vever. Det tar på en måte aldri slutt. Etter hvert så blir det et hus.

- Jeg synes det er fint, fordi det er fint å se når alle har laget.
- Jeg synes det var veldig fint, fordi vi har laget det selv.
- Det er fint fordi det er hjemmelaget.
- Jeg synes det ble kjempebra, fordi alle lager litt forskjellig.
- Jeg synes vi har kommet langt, fordi vi er nesten ferdige med prosjektet.
- Det kommer sikkert til å bli fint, fordi det er ganske koselig.
- Jeg synes det er fint, og at vi har kommet langt.

2.12 Lærere lager planer

Læreren hadde fått sine svar, og arbeidet kunne gå sin gang. Elevene lurte på veien videre: «Skal vi ha tak på hytta?» Læreren hadde laget planer, som lærere pleier å gjøre: «Jeg skal si litt om det nå. Resten av planen for i dag er at vi skal få vevd ferdig de to veggene som ikke er helt ferdige». Læreren manet til skikkelig innsats: «Det er jo bare noen striper innimellom som ikke er ferdige. Når alle vi jobber, så tror jeg vi skal klare det i dag.» Det fulgte et løfte med, om alle gjorde en innsats. Når alle veggene var ferdige skulle læreren henge opp husken, som hun hadde heklet.

Men det var jo det med tak, da! Ja, det hadde læreren også tenkt på: «Dere vet at vi blir filmet mens vi arbeider. Da jeg så på bildene og filmen, så fikk jeg noen idéer, bare av å se på hva dere gjør». Læreren hadde sett på filmopptakene at nøstene ble brukt som baller, at de ble kastet opp i luften og tatt imot igjen, at de ble sparket og at de hadde sprett i seg. Det hadde ført lærerens tanker tilbake til kunstnerne som var inspirasjonsmaterialet for prosjektet. Filmklippene ble igjen hentet frem. Vi tok en nærmere titt på bildene av den danske kunstneren med snorjungelen. Læreren hadde tenkt at et slags tak kunne lages ved å kaste nøster frem og tilbake til hverandre: «Det var den idéen jeg fikk av dere, bare fordi dere drev og kastet med nøstene! Vi kan kaste nøster med sterkt tau. Så kan vi lage tak på den måten, nesten som en jungel!» Det kom en betenkning fra en elev: «Men snøen kommer til å gå gjennom taket!» Jo, det var jo en fare for det. Men om man laget snorene tett i tett, så kunne det hende at snøen ville legge seg som en fonn oppå. Det var ikke så godt å vite. Det var andre ting også, som elevene ikke var helt fornøyd med: «Den ene vegg er jo veldig liten!» Læreren har også tenkt på det: «Ja, jeg har en plan, men den venter jeg litt med å fortelle om!»

2.13 Veve på normal måte

Så var vi klare for siste innspurt for å få veggene ferdige. Elevene var nok en gang samlet i steinamfiet. Læreren var nysgjerrig på om noen hadde vevd i mellomtiden, siden sist vi var samlet. Hun fikk et rungende ja til svar i kor fra hele gjengen. Da var det kanskje derfor det var så få vevnåler i utstyret som ble funnet frem? Ja da, de visste hvor de skulle finne resten. Vevnålene ble hentet frem fra gjemmer i skogen, eller fra private hyller i klasserommet. Godt redskap skal man ta vare på! Snart var alle dukket opp igjen. Det var likevel ikke nok til alle. De som ikke fikk veve med nål før pausen, skulle få nål etterpå. Læreren tok styring.

Endelig var alle beskjeder ferdig gitt, og det var klart for å gå i gang igjen. Elevene stormet mot sekkene med fillenøster. En voksen stemme brøt gjennom: «Ikke vær så ville!» Men det var godt å komme i gang. Nå var de erfarne. Det var om å gjøre å finne en nål eller en skyttel, og velge seg en farge. Snart ble det surret filler på skytler. Det var jo bare noen striper igjen. Vi skulle bli ferdige i dag! Noen var raske i gang. Det satt i fingrene nå, å føre nålen foran og bak renningstrådene. Foran og bak, foran og bak. Flere kom til, og fant seg en plass med åpen renning. Det blåste i dag! Vinden tok tak i filleremsene og løftet dem opp i luften. De sto rett ut! Det ble ignorert! Her skulle det jobbes!

Men det var også noen som syntes det var vanskelig, som ikke riktig klarte å komme i gang. Sidemannen fikk det til, og det måtte jo kunne gå an å få litt hjelp derfra: «Ingrid?» Henvendelsen var direkte, med navn. Svaret kom, noe ignorant: «Ja, jeg heter Ingrid!» Ærendet ble brakt frem: «Hvordan gjør du dette?» Tonen i svaret var den samme, ovenpå: «Hæ, hva da?» Det ble vist med en håndbevegelse: «Dette!» Hendene med skyttelen ble ført mot renningstrådene, og lett frem og tilbake. Sidemannen oppfattet spørsmålet: «Du vever bare!» Tonefallet var ignorant. Det gikk ut over tålmodigheten: «Ja, men *hvordan*, Ingrid?» Nå var stemmen blitt hissig. Sidemannen var tilsynelatende like rolig, og svarte med overbærende stemme: «Du vever bare på normal måte!» Nå var det fortvilelse i stemmen: «Ja, men jeg *husker* det jo ikke!» Det ble stille en liten stund, så kom det med matt tone: «Jeg skal *prøve*!» En lang stillhet fulgte. Det ble strevd med å komme i gang, men nei. Her måtte læreren tilkalles: «Monica, jeg husker ikke hvordan jeg gjør det!» Setningen var så vidt ferdig snakket, før sidemannen var på banen igjen med irritert stemme: «Du vever bare, akkurat som du gjorde sist gang!» Nå ble tennene bitt sammen, og det var direkte tale som kom: «Ja, men jeg *husker* det jo ikke, Ingrid! Du *irriterer* meg så sykt!»

2.14 Arbeid og lek

Vi hadde et klart mål. Vi skulle bli ferdige i dag. Derfor hadde læreren vært tydelig på hvordan det skulle gå for seg med pausene. Alle skulle jobbe i tjue minutter, så skulle alle få ti minutters pause. Deretter skulle alle jobbe igjen. På den måten ville det bli tre gode arbeidsøkter. Ingen ville få mulighet til snike seg unna og ha flere pauser enn andre. Dette var et godt utgangspunkt å gå ut fra, just sånn som vi pleier å gjøre det på skolen.

Alle var med, på begge sider av renningstrådene. Ja, vi gikk i veien for hverandre som noen hadde bekymret seg for. Det ble jo ikke sånn at vi fikk vår egen plass å jobbe på der ingen forstyrret. Vi måtte lage plass for hverandre. Det sto noen tett ved siden av, og noen midt imot. To som jobbet på hver sin side av renningen. De fingret med de samme trådene, og gjorde det vanskelig for hverandre: «Kan du stoppe? Ikke ødelegg! Ikke ødelegg!» Det var jo slett ikke meningen å ødelegge. Det var bare et forsøk på å løse en utfordring. Den ene hånden holdt rundt et helt knippe renningstråder, mens den andre hånden førte nålen mellom dem: «Jeg gjør ikke det!» Det var et forsøk på å gjøre et ærlig arbeid, og en opplevelse av å bli beskyldt for å ødelegge. «Jeg ødelegger ikke!» En voksen bøyd seg frem og pekte: «Se, ikke hold rundt alle disse trådene!»

Ved den andre veggen sto to jenter tett ved siden av hverandre. Den ene var i gang, hun vevde og vevde. Den andre sto og beundret arbeidet, men kom ikke riktig i gang selv. Full av beundring tok hun mot til seg og spurte: «Åssen gjør du det?» Det ble godt mottatt: «Skal jeg begynne for deg?». Snart vevde de begge to. Beundringen var fremdeles til stede i tonefallet: «Har du gjort *alt* det der?» Svaret kom i en spøkefull tone: «Jeg gjør det i en racerfart!» Men en spøk skal ikke henge for lenge i luften: «Jeg bare tulla! Jeg har gjort *det*!» Fingrene viste, pekte over de få innslagene. Begge jentene lo.

Midt imot dem sto en gutt som hadde vevd et helt innslag, fra topp til bunn. Nålen var kommet til bunnen av renningen, men i toppen var filleremsen lang. Han måtte trekke den frem, slik at han kunne fortsette på neste innslag. Han trakk i remsen, samtidig som han bevegde seg bakover bort fra renningen. Blikket var på veven. Den lange filleremsen ble trukket innover i renningen. Han snudde på hodet og kikket mot de andre guttene som vevde, og plutselig i et uoppmerksomt øyeblikk var hele remsen trukket ut. Første innslag, som han hadde jobbet konsentrert med, var borte. Alt arbeidet var forgjeves. Han sa ikke et ord. Han trakk med seg tråden hengende etter seg, bort dit de andre guttene sto. Han så litt på dem, men fikk ingen oppmerksomhet. Guttene arbeidet. Det må være lov å utfordre litt!

Han rørte forsiktig borti kameraten, og flyttet seg raskt et lite stykke unna igjen. Kameraten, som holdt på å arbeide konsentrert ga straks respons: «Ikke rør! Ikke rør!» Det var som bestilt, da var det bare å fortsette å erte. Han smøg seg tilbake til kameraten igjen, strakk ut armen og pirket borti. Deretter gikk han raskt tilbake til sin egen plass igjen. Det var om å gjøre å late som ingenting. Han burde jo egentlig komme i gang igjen. Planen var jo at alle skulle jobbe godt, så vi kunne gjøre oss ferdige i dag. Han strøk lett over renningstrådene med vevnålen, men kunne ikke dy seg for å fortsette med å erte. Nå var det gøy! Raskt bort til kameraten, pirke litt og så tilbake til sin egen plass. Han smilte og lo, fornøyd med seg selv.

Kameraten truet med gjengjeldelse: «Hvis du gjør det en gang til, så kommer jeg og rører hos deg!» Helt topp! Dette kunne bli skikkelig moro: «Okay, gjør det, da!» Nå gikk det motsatt vei. Kameraten kom, la den ene armen på skulderen til vennen sin og sa: «Jeg sa at jeg skulle røre deg!» Nå ble det angrep og forsvar. Guttene smilte. Det var boksekamp. Angrepet utgjorde fire lette boksetak mot magen og skuldrene. Angriperen smilte, offeret lo. Det gikk over i spark: «Jeg sa at jeg skulle røre deg med bena.» De smilte og lo og sparket etter hverandre. Lekeslosskamp. Fremdeles var vevnålen i hånden, med en lang tøyremse festet til renningen. En voksen stemme brøt inn: «Gutter! Gutter!» De stoppet kampen og løftet blikket. Den voksne stemmen ga klar beskjed: «Nå holder vi på å veve! Vi holder ikke på å leke! Dere får friminutt etterpå!» Lydig ruslet kameraten tilbake til arbeidet. Leken var slutt. Gutten tuslet tilbake til sin plass og førte nålen lett mot renningen, men fikk likevel ikke begynt.

2.15 Den vidunderlige leken

Det var vind. Oppdraget var jo å jobbe og stå skikkelig på, slik at vi kunne bli ferdige i dag. Men vinden ville leke. Vinden tok tak i tøyremsene, løftet dem opp i luften og lot dem danse i lekne bevegelser. Ved nøstesekkene sto en gutt og lekte med fillene. Armen gikk i store sirkelbevegelser, og fillene danset i store sirkelbevegelser. Armen ble beveget hurtig opp og ned og fillene danset i små, hurtige svinger, lekende, lett og luftig. Nålen ble sendt som et spyd gjennom luften, med en lang, dansende remse etter seg. Den var som et jetfly, med en lang eksosstripe etter seg. Det var uimotståelig. Snart skulle arbeidet ta til igjen, men litt oppmerksomhet måtte vinden og fillene også få.

Skogen gjemmer skatter: «Se hva jeg fant!» Han kom gående mot de som vevde hyttevegger. Han hadde bare tatt en omvei mellom depotet av fillenøster og arbeidsplassen.

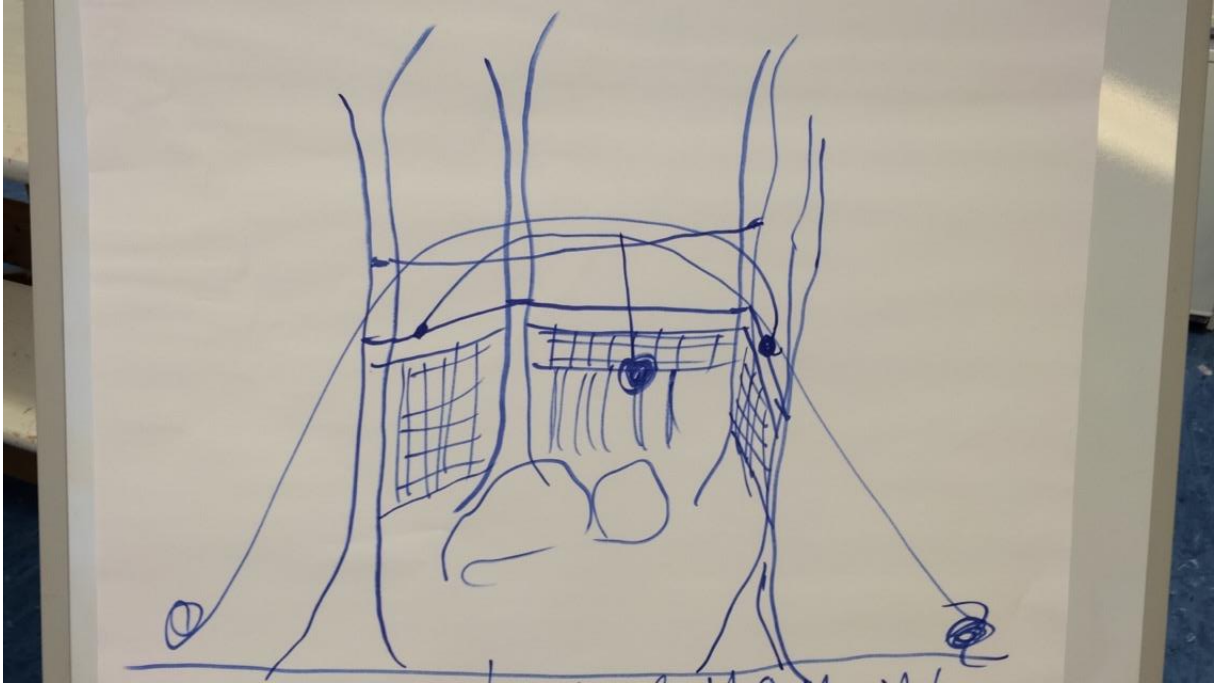
Det var en lykkelig omvei. Han fant et gevær, med kolbe og løp og alt. Han la det an mot skulderen og myste med øyet, tok sikte og fyrte av. Skytelyder fra munnen: «poh-poh-poh!» Geværet hadde nok engang vært en frisk gren på et tre. Så måtte grenen gi etter, kanskje for vind eller kanskje for vaktmesterens motorsag? Gjennom vinter og vår hadde den ligget og slipt seg til og fått tørket seg i sol og sommer. Nå var den glatt og fint, og passet perfekt mot skulderen. Det var et lykkefunn.

Når mange tråder spennes opp mellom trærne og det veves på tvers mellom trådene, da blir det jo et nett. Et skikkelig, selvprodusert volleyballnett. Og når det finnes sekker fulle av nøsteballer, så er banen klar for spill. En elev sto på hver side av veveveggen, med en fin grønn nøsteball i hendene. Ballen hadde en lang tråd hengende etter seg. Den måtte surres inn før den skulle brukes som ball. Hendene arbeidet, surret og surret, og tråden ble kortere og kortere. Akkurat i det tråden var surret helt inn, annonserte læreren ti minutters pause. Det passet perfekt! Ballen gikk over nettet og ballen gikk under nettet. Nettet fungerte fint, men ballen ble med videre inn i pausen. Nøsteballen ble kastet på lekeplassen, gjennom hullene i klatrenettet. Frem og tilbake, frem og tilbake ble det grønne nøstet kastet. Det ble laget regler: «Vi har ni liv. Så skal vi kaste til hverandre. Når ballen treffer bakken mister vi et liv.» Så var det bare å kaste med nøstet, og se hvem som sto igjen uten flere liv.

Har du en vevnål og lange remser med rosa og hvite filler, kan det forvandles til så mangt. Remsene kan surres så fint, så fint på enden av nålen. Rosa og hvitt, rosa og hvitt. Det ble til et lekkert sukkerspinn. For en fristelse! Snart var det mange som koste seg med sukkerspinn. Vindens lekelyst ble også oppdaget av flere. På fotballbanen løp to jenter omkring med lange filleremser opp i luften. Rundt og rundt løp de, armen i været og fillene etter seg. Vinden danset. Tok tak i fillene og lekte med. Men de voksne vevde! De tenkte bare på om vi ville rekke å få veggene ferdige i dag!

[2.16 En rar ting å gjøre](#)

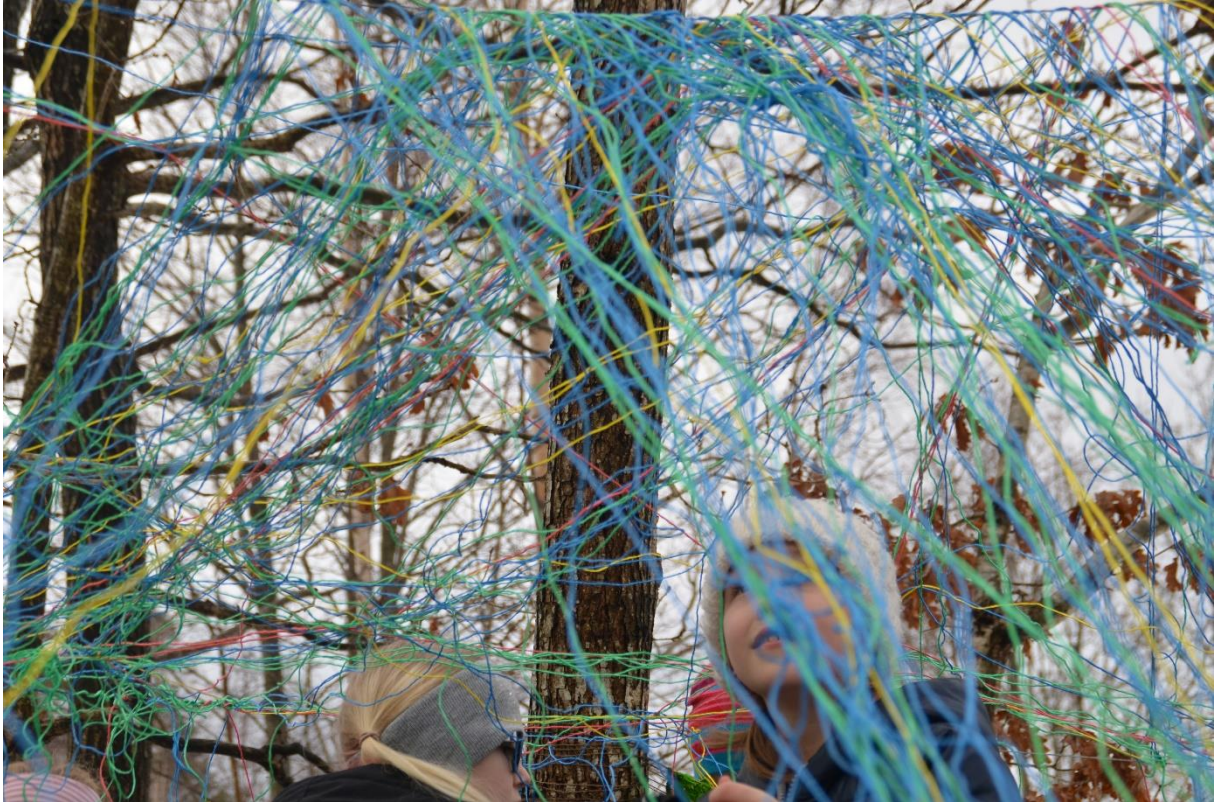
Det har gått noen vintermåneder. Vær og vind har tæret på byggverket. Veggene ble jo ikke satt opp av sten. Nå bærer preg av vinterens herjinger. Læreren har reparert litt på den ene veggen, tredd inn nye tråder og strammet opp. Fuktige innslagstråder ble for tunge for slakke renningstråder. Veggen hadde gitt etter og hang ned. Litt vedlikehold måtte til. Hun har også gjort klar for neste steg, strukket ut vaiere som bæring for taket. Klassen var på nytt samlet, og læreren sto foran og tegnet og forklarte.



Figur 16 Læreren tegner og forklarer.



Figur 17 Klar til kast!



Figur 18 Kommer nøstet seg over mønet?



Figur 19 Det kommer til å bli så mange tråder.

Læreren hadde med fargerike nøster med nylontråd, og en hel pose med nyvaskede sokker. «I dag skal vi gjøre noe rart!» Hun forklarte at de alle måtte velge seg et nøste, og putte det i en sokk. Sokken skulle hjelpe til slik at ikke nøstet tustet seg når det ble kastet. Deretter tegnet læreren for elevene. De skulle stå rundt hytta og kaste nøster over mønevaieren, slik at det falt ned på andre siden. Der skulle noen andre plukke det opp igjen og sende det tilbake. Det var viktig å snurre tråden en runde rundt vaieren før det ble sendt tilbake, hvis ikke ville det jo ikke bli noe tak. Det var lett å forstå. Det kom forslag fra elevene om at de kunne arbeide to og to sammen, men læreren avsto. De kunne bare plukke opp et nøste der de fant et, og sende det tilbake igjen.

2.17 Med baller i luften

Så var vi i gang med å lage tak! Inspirert av nøster som ble kastet, av dansende tråder i vinden og av en spennende dansk kunstner. Nå var det fritt frem for å finne seg et nøste og kaste i vei. Jo mer surr og snurr med trådene, dess mer jungelaktig tak.

Men nøstene skulle jo helst gå over mønevaieren, for vi ville ikke ha hengetak. Det var derfor best å ta i litt. På den andre siden sto en venn og ventet på å ta imot. Det var nødvendig å advare om at kastet var kraftig: «Pass på så du ikke får den i hodet!» Nøste føyk tvers over mønet, men å ta imot med hendene var ikke lett. Øynene fulgte nøstet sammen med latter og fryd: «Det landet i treet! Så du hva som skjedde? Det landet i treet.» En skog er en skog, der er ikke bare ett tre, og heller ikke bare fire. Det er trær og greiner overalt. Nøstet ble kastet, og det forsvant like inn i buskaset og ble hengende og dingle fra en gren. Han lo og han løp etter nøstet sitt, strakte på armene og hoppet opp for å få tak i det igjen. Han fikk det ned, og var klar igjen. Dette ga mersmak! Det var så morsomt at nøstet landet i treet! Det ble mange nøster hengende fra trærne etter hvert.

Ved et hjørne av hytta sto en jente med et nøste i hånden. Hun tok sats og hoppet opp. Ville hun klare å kaste så høyt, tro? Hun prøvde en gang til. Blikket nådde akkurat over kanten av veggen. Det gjaldt å sikte og beregne kraften i kastet. Hun kastet med god kraft, og bøyde deretter hodet spent frem rundt treet. Det ble jubel og seiersbevegelse med armene: «Ja!» Nøstet hadde gått over mønet og landet på andre siden av hytten. I full fart stormet hun over til andre siden og plukket det opp igjen.

Vi var så vidt i gang. Trådene hadde begynt å legge seg frem og tilbake over mønet, men det var for tynt ennå. En av guttene henvendte seg til læreren: «Kommer det til å bli mange tråder?» Læreren var ikke i tvil: «Ja, det kommer til å bli så mange tråder!» Gutten

kastet et nytt blikk mot det som skulle bli et tak, og undret seg over enda en ting: «Hva skjer når det regner?» Læreren tenkte på nylontrådene som var i ferd med å danne et virvar av et tak og var avslappet til regn: «Det skjer ikke noe med disse når det regner» Hun hadde jo nettopp reparert på de tunge, våte bomullsremmene i veggene. Men selvfølgelig, et tak skal jo helst være tett i regnvær. Det var vel kanskje det han tenkte på? Han måtte få skikkelig svar: «Men det kommer nok til å komme vann gjennom taket.»

Tråden måtte knyttes i vaieren. Hendene jobbet. De bevegde tråden på en sikker måte, knyttet en knute og en knute til. Nå var det klart for kast. Nøstet ble kastet over til andre siden. Det ble plukket opp av en venn, som straks gjorde seg klar til å kaste til bake. Forventningsfull ventet hun på å få det tilbake, strakte armene for å ta imot. Å, nei! Nøstet falt ned inni hytta. Der stod en annen venn og hjalp til. Inne i hytte var det full jobb å redde alle nøstene som falt ned i midten. Nøstet ble plukket opp og rakt ut til henne som ventet. Det ble tatt imot, og den lange tråden ble surret inn. Da gjorde hun en sørgelig oppdagelse: «Du glemte å knytte! Du glemte å knytte!» Vennen hadde vært for ivrig med å kaste tilbake, og i farten glemt å knytte en knute rundt vaieren. Dermed kom hele kastet i retur!

Det var spennende å vente på at nøster skulle komme susende. Hadde du kastet fra deg et, kom det snart ett i retur. Med forventning i blikket og smil om munnen sto hun klar med hendene i kurvform. Hun hadde sett nøstet bli kastet tilbake, og gjorde seg klar for å ta imot. Der kom det! Hun bøyd hodet litt, og knep øynene sammen. Ville hun få det i hodet? Men, nei! Det ble bom. Det traff ikke i hodet. Det sneiet så vidt borti hendene, og føk videre. Hun smilte og fulgte etter nøstet for å fange det opp igjen.

Det var tråder over alt: «Du går inni alle trådene!» Det var tråder mellom bena og tråder rundt halsen. En venn forsøkte vennlig og snurre henne ut. Hun snurret seg selv en gang rundt for å hjelpe til, og ble dermed surret inn i enda en tråd. Omsider kom de løs fra hverandre, og var klar for å kaste. Men hennes eget nøste var surret en gang om henne selv. Hun måtte snurre en runde til før hun hadde tråden fri.

Fryderop og latter hørtes hele tiden. «Wow.» Blikket fulgte nøstet som føyk gjennom luften. Latteren trillet da det landet på den andre siden, i hodet på noen eller hengende fra en grein. Det var ellevilt. Nøster som føk gjennom luften og rop som runget. Iblant hørtes en litt trist stemme: «Det er ingen som kaster denne veien!» Det var ikke noe system på det. Snart landet det et nøste her, og snart landet det et nøste der. Du måtte være aktiv selv



Figur 20 Hytta fikk tak



Figur 21 Ferdig hytte med vegger, tak og runse

For å være delaktig. Henge på i farta og plukke opp nøster der de kom, løpe etter dem eller rope ut. Den som bare sto stille og ventet, fikk ikke like mange nøster å kaste.

2.18 Avsluttende kommentarer til kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert det som fattet min interesse i materialet jeg samlet fra veveprosjektet. Jeg har i kapittel 1 nevnt at jeg ønsket å sette noe i gang, for så å være åpen for hva som ville oppstå. Det oppstår svært mye i situasjoner der mange mennesker er samlet og gjør noe sammen. Det jeg har valgt å ta med i denne beskrivelsen er bare et utvalg. Jeg har likevel ønsket å få frem en helhet. Jeg ville gjerne at leseren skulle få et innblikk hele prosessen, fra vi startet opp i oktober til vi avsluttet i mars. Når jeg nå i fortsettelsen skal plassere veveprosjektet inn i håndverks- og kunstfeltet og presentere de begreper og den teori som utgjør grunnlaget for analysen, tenker jeg at det er en fordel at leseren allerede kjenner veveprosjektet.

Kapittel 3 – Håndverk og kunst

I dette kapittelet vil jeg plassere veveprosjektet jeg har gjort sammen med elevene inn både i håndverksfeltet og kunstfeltet. Kapitlet er delt i fire deler. I den første delen kommer jeg med en stemningsrapport fra vevstuen der jeg selv går hver uke for å lære meg vevehåndverk. I del to trekker jeg frem tidligere tekstilkunstnere som har hatt betydning for å løfte det gamle, tradisjonelle håndverket veving inn i kunstfeltet. I den tredje delen viser jeg til samtidskunstnere som både arbeider med tekstile håndverk, og på samme tid har inspirert meg i forhold til det relasjonelle elementet i prosjektet mitt. Til sist viser jeg til hvordan tekstilhåndverk som strikking og hekling har funnet veien inn i Street Art som strikkegraffiti og garnbombing.

3.1 En stemningsrapport fra vevstuen

Jeg har i kapittel 1 fortalt at jeg ved en tilfeldighet ble tilbudt å overta en vevstol, og at jeg bestemte meg for å lære meg å bruke den. Veving er et eldgammelt håndverk. Sennet skriver at vevehåndverk er nevnt i den greske mytologien. Han beskriver oldtidens vevstol som to stående stenger som det var lagt en bjelke over. Ned fra denne bjelken hang der tråder, som ble holdt stramme av vekter. Veveren begynte i toppen, og presset de horisontale innslagene oppover for å gjøre tekstilet fast og tett (Sennet, 2009, s. 135). Dagens vevstoler er langt mer kompliserte. Gjennom hundrevis av år har vevehåndverkere utviklet veven til å bli en avansert maskin. Industrien har overtatt det meste av verdens tekstilproduksjon, men fremdeles holdes den gamle håndverksutøvelsen vedlike av entusiaster over hele verden.

En ettermiddag hver uke samles et lite knippe av slike entusiaster i en liten vevstue like i nærheten av der jeg bor. Vevstuen drives av Signe, som har fagbrev som håndvever, og som blant annet produserer tekstiler for bunadstilvirkning. I vevstuen er til enhver tid omtrent ti vevstoler satt opp med ulike renninger. Signe underviser sine kursdeltakere i hele prosessen fra trådene snurres om rennebommen, til det ferdige tekstilet tas ned fra vevstolen. Det er en lang prosess. Først skal renningen beregnes etter hva slags tekstil det skal bli, den ønskede bredden og hvor mange meter som skal produseres. Når regnestykket er sirlig utført, skal det bestemte antallet tråder snurres opp på rennebommen i en viss lengde. Den ferdige renningen samles i en flette, og sveipes deretter på vevstolen. Ulike mønster i tekstilet kommer frem gjennom at hver enkelt tråd tres i et bestemt mønster gjennom hovlene, og at de ulike skaftene er knyttet ned til trøene på forskjellig vis. Det ligger

flere timers arbeid bak før en vevstol er klar til å bli vevd på. Når veven er ferdig satt opp, tilbyr den ofte store muligheter for variasjon i de mønstre som kan skapes. Det avhenger av hvordan man løfter skaftene opp og ned ved hjelp av trøene, og hvilke materialer som brukes til innslag.

Fellesskapet i vevstuen er like viktig som undervisningen i håndverket. Inspirasjon hentes gjennom samtaler og ved å betrakte hverandres arbeid. Over kaffekoppen i pausen studeres mønstre, materialer og muligheter. Her diskuteres det hva som skal settes opp i veven i neste omgang. Jeg beskriver i kapittel 5 hvordan Sennet fremholder betydningen av håndverkerens verksted som en sosial plass. Det kunne med utgangspunkt i Bourriauds tanker om den relasjonelle estetikken blitt argumentert for at utøvelse av et gammelt håndverk i et fellesskap i seg selv kunne betraktes som kunst. Bourriaud sier at «helheten av måter å treffes og skape relasjoner på, representerer i dag estetiske objekter og kan derfor studeres som det» (Bourriaud, 2007, s.39). I en verden som blir stadig mer rasjonalisert og effektivisert, blir både tilfeldige og planlagte møter mellom mennesker stadig færre. Møteplassene digitaliseres. I vevstuen skapes en møteplass som derfor så absolutt bærer i seg politiske dimensjoner. I fortsettelsen vil jeg bevege meg noe tilbake i tid, og vise til kunstnere som gjorde vevehåndverk til kunst med et ganske annerledes utgangspunkt.

[3.2 Tekstilhåndverket løftes frem](#)

I løpet av 1900-tallet ble det tekstile håndverket veving brakt inn på kunstarenaen ved hjelp av tre store, norske kunstnere. Veving ble opprinnelig i kunstverdenen betraktet som mindreverdige kvinnfolkarbeid. Frida Hansen fra Stavanger levde fra 1855 til 1931. Hun oppnådde stor internasjonal anerkjennelse for sine bildetepper i Art-Nouveau stil. Hun utviklet og tok patent på teknikken *transparents*, som veksler mellom vevde og uvevde partier i renningen. I 1900 vant hun gullmedalje for teppet «Melkeveien» på verdensutstillingen i Paris (Stavanger kunstmuseum, 2015). Hanna Ryggen ble født i 1894 og levde frem til 1970. Hun var opprinnelig svensk, men levde og virket et langt yrkesliv som norsk kunstner. Også hun vevde bildetepper. I teppene viste hun sine reaksjoner på sosiale og politiske hendelser og konflikter i verden (Nasjonalmuseet, 2015). Else Marie Jacobsen levde fra 1927 til 2012. Hun var inspirert av både Hansen og Ryggen og videreførte arbeidet deres med å bringe tekstilhåndverket inn på kunstarenaen. Som Ryggen brukte hun veven for å formidle sine synspunkter om ulike samfunnsforhold. Veven ble et kampvåpen mot urett (Leithe, 2012). Våren 2012 viste Sørlandets Kunstmuseum utstillingen *Vevd liv – levd*

liv, som var den første separatutstillingen noensinne med Jacobsens arbeider. Jacobsen døde like før utstillingen åpnet. I 2015 viste kunstmuseer i to av de største norske byene utstillinger med de to andre kunstnerne. Kunstindustrimuseet i Oslo viste utstillingen *Verden i veven* med arbeider av Hanna Ryggen. Stavanger kunstmuseum viste utstillingen *Art Nouveau i full blomst* med arbeider av Frida Hansen. De hadde begge vært nyskapende kunstnere i verdensklasse og bidratt til å løfte vevehåndverket inn på kunstarenaen. Jeg oppfatter at disse tre store utstillingene de seneste årene viser den interesse og respekt vevekunsten har i samtiden. Disse tre store norske kunstnerne løftes frem igjen. Jeg oppfatter at dette er interessant som et bakteppe for prosjektet mitt. Veving som kunstuttrykk er anerkjent, men det har ikke alltid vært slik. Noen har kjempet det frem.



Figur 22 Detalj fra "Melkeveien" (1898), Frida Hansen

3.3 Tekstilhåndverk i samtidskunsten

I denne delen av oppgaven presenterer jeg samtidskunstnere som på ulikt vis involverer seg med tekstile håndverk, og på samme tid vektlegger den relasjonelle siden i kunstformidlingen.

3.3.1 Anne Wilson

Anne Wilson er en kunstner som har sin base i Chicago i USA. Hun arbeider konseptuelt og lar sosiale og politiske ideer møte håndverk og materialer. Hun arbeider med materialer som tråd, lisser, hår, nåler, tekstiler og glass. Hun sier selv at hun undersøker nettverk på ulike nivåer gjennom veving, brodering, hekling, knuter, animasjon og lyd (Wilson, 2016).

Jeg har spesielt latt meg inspirere av hennes performative verk. Hun har blant annet gjennomført flere relaterte prosjekter under benevnelsen *Wind-Up: Walking Warp*. I 2008 hadde hun en utstilling ved Rhona Hoffman Gallery i Chicago. Denne utstillingen var både en performance med bevegelse og en skulptur. I frontvinduet på et galleri brukte ni deltakere seks dager på å gå med spoler, telle tråder, rulle ut tråd og vinde opp tråd. Performansen fikk frem den rytmiske og koreografiske handlingen med å lage en veverenning. Deltakerne trakk tråder mellom stokker på en ramme. Arbeidet ble vist gjennom vinduet til en sidegate, så folk kunne følge med fra utsiden. Det resulterte i en skulptur som ble vist inne i galleriet. I 2010 gjennomførte hun en lignende performance under utstillingen *Hand+Made* på Contemporary Arts Museum i Houston. Her samarbeidet hun med en lokal dansegruppe. De brukte to ulike dager på å gå renning, og siden ble renningen stående som en skulptur i museet (Wilson, 2016).



Figur 23 Anne Wilson: "Walking Warp" Houston, 2010

Jeg viste bilder og film fra disse verkene til elevene i mitt veveprosjekt. De lot seg merke ved det langsomme, at danserne brukte flere dager på å gå og trekke tråder. Vi brukte siden disse verkene som inspirasjon for vårt arbeid med å gå renning mellom trærne. Jeg oppfatter at Anne Wilson får frem viktige sider ved utførelsen av et tekstilt håndverk. Den rytmiske, gjentakende, langsomme utførelsen dveler jeg nærmere ved i analysen av elevenes arbeid i

kapittel 7. Jeg oppfatter at Wilson gjennom disse verkene som jeg har latt meg inspirere av, på en fin måte får frem hvordan menneskers bevegelser setter spor i verden. Jeg har i mitt prosjekt vært opptatt av det som foregår i møter i et fellesskap og potensialet som ligger i det som oppstår i møtene. Jeg tenker at det som oppstår i disse møtene gjerne kan betraktes som spor.

3.3.2 Toshiko Horiuchi

Toshiko Horiuchi er en tekstilkunstner og forsker fra Japan, som bor og arbeider i Canada. Hun er blitt kjent for sine enorme lekeinstallasjoner som er vist på kunstmuseer og installert i parker rundt om i verden. Lekeinstallasjonene består av håndstrikkede og heklede nett, tuber, rutsjer og husker.



Figur 24 Masaki Koizum: Wonder Space II by Toshiko Horiushi Mac Adam and Interplay, Hakone Open Air Museum.

Horiuchi ble i studietiden presentert for den spanske arkitekten Antoni Gaudi. Hun reiste til Barcelona og fikk se hans byggverk med sine naturalistiske former. Hun studerte også moskeer og begynte å arbeide med å skape rom av tekstile tråder. Hun lot sine verk bygge broer mellom kunst og arkitektur. Arbeidene hennes ble stilt ut på museer og i gallerier, men på ett tidspunkt erkjente hun at hun ville at de skulle brukes i den virkelige verden. Hun fikk se hvordan et barn lekte og klatret i en av hennes installasjoner og uttrykker at det åpnet øynene hennes. Hun ville ha sine arbeider ut der folk lever. Hun

begynte å studere parker og lekeplasser i Tokyo og ble oppmerksom på barnas dårlige muligheter for å leke og utfolde seg i storbyen. Det ble et viktig mål for henne å endre på dette. Hennes mest berømte verk er «Woods of Net» ved Hakone Open Air Museum i Japan. Dette er en lekeinstallasjon som er håndstrikket av kunstneren over en periode på flere år. Hvert av hennes arbeider finnes bare i et eksemplar. Hun forteller hvordan synet av den ferdige installasjonen tar form for hennes indre øye mens hun arbeider. Synet forteller hånden hva den skal gjøre, derfor er det så vanskelig å benytte andres hender. Hun beskriver at når hun bruker hendene, fokuserer hjernen, synet blir klarere og teknikken utvikler seg. Installasjonene er sterke og vakre, med spenst og sprett. De er trygge og leke i, på samme tid som de tilbyr risiko. Horiuchi er opptatt av at lekestrukturer skal utfordre. Hvis de ikke utfordrer vil de fort bli kjedelige. Hun vil at de skal være flertydige og tilby mange muligheter, slik at hvert barn kan leke ut fra sine forutsetninger (Quirk, 2012).

Toshiko Horiuchis lekeinstallasjoner imponerte og begeistret både meg og elevene mine. Inspirasjon fra disse kan tydelig sees i elevenes tegninger av hvordan de ville at vårt sted skulle ta seg ut. Jeg lar meg også imponere av håndverksmessigheten som ligger i bunnen av de monumentale arbeidene. Jeg forsto at jeg presenterte noe for elevene som de ville like, men som de ikke hadde evner og ferdigheter til selv å produsere. Det er derfor fint å kunne presentere den neste kunstneren, som arbeider på en måte som ikke betinger spesifikke ferdigheter innen tekstilhåndverk.

3.3.3 Karoline H. Larsen

Karoline H. Larsen er en dansk kunstner. Hun arbeider med performances, workshops og skulpturer i offentlig rom. Hun inviterer vanlige folk som ferdes i byer og på plasser til å delta aktivt, og være med på å undersøke hvordan vi i fellesskap kan endre på våre omgivelser. Kroppsutfoldelse med estetisk materiale som snorer og garn er sentralt. I prosjektet *Collective Strings* som er gjennomført på flere ulike steder rundt omkring i verden, inviteres folk til å trekke snorer i mange farger på tvers av plasser og byrom. Dette vender opp ned på våre vante forestillinger om bruken av offentlig rom. Kunstneren sier at hun ønsker å gi plass til alternative offentlige rom, som er blitt til via enkeltmenneskers nye, kroppslige sansninger, handlinger og erfaringer (Larsen 2011).

Larsen forteller hvordan det hele startet i 2002 med et ønske om å fange bevegelsen og kroppens handlinger. Hun reiste ut i skogen med en rull bomullssnor og trakk snoren etter seg mens hun bevegde seg rundt mellom trærne. Hun dokumenterte hendelsen og

lagde plakaten *Manual: Snore Spor*. Dette utviklet seg til konseptet *Collective Strings*, som ble tatt med ut i verden, til Sør-Afrika, Brasil, USA og tilbake igjen til Danmark. I starten lot hun folk vandre med snorene på samme måten som hun selv hadde gjort i skogen. Etter hvert utviklet hun metoden til at hun først henger et tykt grunnlinjetau høyt opp i trær, gatelykter og lignende for å utgjøre formen på et grunnområde. Deretter plasserer hun ut flere ruller med snorer til de forbigående sånn at snorene kan trekkes mellom grunnlinjene. Noen ganger starter hun selv med å trekke snorer, andre ganger overlates initiativet til folk selv. Hun uttrykker selv at snorene som strekkes gradvis gir nye rom og nye muligheter for at alternative ruter og alternative møter blir skapt (Larsen, 2008).



Figur 25 Karoline H Larsen: *Collective Strings* by Karoline H Larsen. Helsinki Festival 2014.

Larsens måte å arbeide med snorer på ga meg og elevene et alternativ til den nøyaktige, langsomme, sirlige og tidkrevende håndverksutøvelsen. Jeg har beskrevet hvordan elevenes sanselige lek med materialene førte til at jeg hentet frem igjen film og bilder av Larsens arbeider, slik at vi kunne betrakte dem på nytt. Jeg oppfatter hennes «snorespor» som en type vev. Snorer går på kryss og tvers som renning og innslag i veven. Den viktigste tilknytningen mellom hennes arbeider og mitt prosjekt oppfatter jeg likevel handler om hennes ønsker om å synliggjøre og skape spor av bevegelse og møter mellom mennesker. Jeg har nevnt kunstkritikeren Bourriauds tanker om at kunstens formål er å

skape møteplasser og lage forslag til hvordan vi kan leve sammen i verden (Bourriaud, 2007, s.29). Jeg oppfatter at Karoline Larsens kollektive snorer gjør nettopp dette.

3.3.4. Cirkus Cirkör og Knitting Peace

Cirkus Cirkör en nysirkusgruppe fra Stockholm. De driver med linedans, akrobatikk og sjonglering. Høsten 2013 dro gruppen på en turne med forestillingen *Knitting Peace*. Den ble blant annet spilt på Kilden i Kristiansand, og jeg fikk anledning til å se den der. Gruppen sier selv at det er en forestilling som stiller spørsmålet «Er det mulig å strikke fred?». Artistene omskapte scenen til en vakker verden av tau og garn. Artistene utførte imponerende dans og akrobatikk i liner og tau. Publikum ble invitert til å sende inn sine hvite strikkesøy og fortelle om hvorfor de strikker, hva de strever med og om det går an å strikke fred (Cirkus Cirkör, 2013).

Denne forestillingen inspirerte meg i forkant av prosjektet *Å veve er å leve!* som jeg har beskrevet i kapittel 1. Bildene av de dansende akrobatene som trekker sine tråder og nøster, og strikker i stort format ble med meg videre som inspirasjonsmateriale også denne gangen. Jeg oppfatter at både bruk av tekstilhåndverk og fokuset på menneskenes strev og drømmer om fred knytter an til mitt prosjekt. Det var til stor inspirasjon å se hvordan lek og store bevegelser ble kombinert med strikkehåndverk. Bevegelsene til artistene ble et friskt og fartsfylt motstykke til de langsomme, repeterende bevegelsene til Anne Wilsons dansere.

3.4 Strikkegraffiti og garnbombing

Strikkegraffiti og garnbombing er betegnelsen på strikkede og heklede tekstiler som er plassert i byrom eller ute i naturen. Den amerikanske kunstneren Magda Sayeg har fått ord på seg for å være strikkegraffitiens mor. Hun bor og arbeider i Austin i Texas. For 10-15 år siden begynte hun å plassere håndlagde, strikkede materialer i miljøer de ikke hører hjemme. Siden har hun laget store installasjoner rundt om i hele verden. Hun dekker busser, biler og byrom med strikk. Hun fascineres av forvandlingen som oppstår når livløse objekter dekkes med myke håndlagde materialer. Hun opplever at hun med dette kan redefinere og nytolke et rom eller et livløst objekt. Det som driver henne er følelsen av å kunne endre et miljø og kunne provosere verden til å bli en mer ukonvensjonell, interessant og utfordrende plass. (Sayeg, 2016).

I solfylte Santa Barbara i California bor en kunstner som er en entusiastisk naturelsker og vandrer. Han har satt det som sitt mål å drive folk ut i naturen. Dette gjør han ved å sette opp store, fargerike garninstallasjoner i fjellene, langt fra sivilisasjon. Der blir de stående kun

i noen dager før de tas ned. De etterlater ingenting annet enn en rekke med fotografier og forhåpentligvis fine minner. Via sosiale medier inviterer kunstneren folk til å delta i strikkingen. Han får tilsendt strikkede deler fra hele verden og setter disse sammen til sine store garninstallasjoner (Duneier,2016). Disse installasjonene har inspirert meg gjennom synet av de kraftfulle fargene i den solsvilde naturen.

Jeg har også selv forsøkt meg med litt strikkegraffiti. Høsten 2014 hengte jeg opp en forstørret, heklet blondebrikke på et metallgjerde i containerhavnen i Kristiansand. Brikken målte omtrent en meter i diameter, og den var heklet av oppklippede, gamle laken. Det gikk et par måneder, så var tekstilene smuldret opp av vær og vind. Jeg ryddet fint opp restene og bestemte meg for å prøve en gang til. Denne gangen heklet jeg med oppklippet, hvit presenning. Høsten 2015 kunne jeg igjen snike med ned i containerhavnen og henge opp tre store heklebrikker. De henger der ennå, og jeg fascineres av kontrasten mellom det rustikke havnemiljøet og de sarte blondene.



Figur 26 Carla Gates: Yarn Bombing / Magda Sayeg



Figur 27 Stephen Duneier: Boulder II, 2014.



Figur 28 Monica Klungland: Strikkegrafiti, 2015

Kapittel 4 – Presentasjon av begreper

I dette kapittelet vil jeg presentere de begrepene jeg bruker når jeg analyserer datamaterialet mitt. Jeg har valgt å dele begrepene inn i overordnede og underordnede. De overordnede begrepene er *subjektivering* og *subjektiveringshendelser*. De underordnede begrepene henger sammen med disse, på den måten at de bidrar til å sette ord på hva som leder frem mot subjektivering og subjektiveringshendelser. De underordnede begrepene er *deltakelse*, *motstand* og *flertydighet*. Begrepene har dukket opp gjennom mine studier av hva som skjedde under feltarbeidet.

4.1 Overordnede begrep

Jeg har under arbeidet med dette studiet fått interesse for begrepet subjektivering. Dette begrepet har som nevnt funnet vei inn i mitt arbeid via litteratur som jeg har lest. Jeg har beskrevet hvordan min interesse for kvalifisering i håndverk og min nysgjerrighet på den relasjonelle kunsten og kunstdidaktikken formet mitt forskningsområde. Under mitt forsøk på å kombinere disse to områdene i pilotprosjektet *Å veve er å leve!* leste jeg teorier som ledet meg til dette begrepet. Jeg oppfatter subjektivering som et overordnet begrep i min studie. Jeg vil i fortsettelsen beskrive hvordan jeg forstår og hva jeg legger i dette begrepet, før jeg i de neste kapitlene knytter det til datamaterialet mitt.

4.1.1 Subjektivering og subjektiveringshendelser

Jeg oppfatter at begrepet subjektivering handler om et menneskes evne til å tenke og handle på nye og annerledes måter. Subjektivering foregår i møtet mellom en person og det miljøet personen er en del av. Jeg bygger min forståelse av subjektivering i stor grad på de ulike måtene begrepet er omtalt på av den pedagogiske filosofen Gert Biesta. Han omtaler subjektivering som den måten individer lærer seg å være uavhengige og ansvarlige på. For å utdype hva han mener, ser han begrepet subjektivering opp mot begrepet sosialisering. Mens sosialisering handler om hvordan vi tilpasser oss de sosiale systemer vi er en del av, handler subjektivering om å lære å reise seg mot systemet. Det handler om hvordan man evner å stå for sine egne meninger og tanker og handle ansvarlig ut fra disse, uavhengig av hva som er forventet i den sosiale konteksten (Biesta 2014, s. 157). Ut fra disse tankene kan man kort si at subjektivering handler om frigjøring. Jeg vil videre forsøke å si noe om to måter å tilnærme seg begrepet subjektivering på.

Den første måten handler om å se på subjektivering som en *forstyrrelse*. Det kan være en situasjon der en person tenker på en annen måte enn det som er vanlig eller

forventet. Disse tankene kan komme til uttrykk i en samtale eller i en handling. I forbindelse med praktisk arbeid kan det dreie seg om en annen måte å gjøre ting på enn slik man er blitt instruert til å gjøre det. Med henvisning til den franske filosofen Jacques Rancière forklarer Biesta dette som at en ny væremåte kommer til syne. Den nye væremåten kommer som et supplement til den eksisterende måten å være på. Han bruker uttrykket eksisterende orden. Jeg oppfatter at dette uttrykket handler om bestemte måter å tenke og handle på innenfor eksisterende systemer og tradisjoner. Den nye måten å tenke eller være på, er et *brudd* med det som er vanlig innenfor systemet. Det tilføres noe nytt, som fører til at den eksisterende væremåten utfordres (ibid, s. 110-111). Deltakerne i den aktuelle situasjonen må ta stilling til en annen tenkemåte. Hvis alle innenfor et system eller en tradisjon velger å gjøre sånn som de andre gjør, får vi ingen forstyrrelser. Det foregår ikke subjektivering hvis ingen våger å skille seg ut ved å tenke og handle annerledes.

Den andre tilnærmingen til subjektivering på er hentet fra Emmanuel Levinas og hans tanker om kategorien *ansvar*. Med forankring i Levinas arbeid, begrunner Biesta at subjektivering er en etisk hendelse. Levinas tilnærming til spørsmålet om subjektivitet handler om å bli ansvarliggjort og påta seg ansvar for den *andre* (ibid, s.41). Dette kan handle om at noen henvender seg til meg og ber meg om noe. Det kan være noen som trenger noe fra meg. De kan trenge min hjelp, eller de kan be om mine tanker. Når noen ber meg om noe, påføres jeg et ansvar overfor den som ber meg om noe. Min reaksjon på henvendelsen vil få stor betydning for den som har bedt meg om noe. Vi har alltid ansvar overfor andre mennesker, men subjektivering handler om hvordan vi responderer på dette ansvaret. Hvis vi reagerer på en etisk, forsvarlig måte kan vi bidra til at subjektivering finner sted. Subjektivering omtales da som en *hendelse* (ibid, s. 44).

Ut fra disse to tilnærmingene forstår jeg at *subjektiveringshendelser* kan finne sted når det reageres ansvarlig på forstyrrelser eller brudd. En forstyrrelse eller et brudd vil på en eller annen måte kalle på meg som subjekt. Det kan handle om at noen tenker på en annen måte eller gjør ting annerledes. Når noen trenger meg eller ber meg om noe, kan det også betraktes som en forstyrrelse. Jeg må da ta stilling til hvordan jeg skal reagere. Når Biesta ser på subjektivering som en hendelse, argumenterer han for at det finnes ingen garanti for at det skjer. Denne mangelen på garanti skyldes at vi kan aldri påtvinge andre å ta ansvar (ibid, s. 45)

4.2 Underordnede begreper

Jeg vil nå gjøre rede for de tre begrepene *deltakelse*, *motstand* og *flertydighet*. Jeg omtaler disse begrepene som underordnede, fordi jeg oppfatter at de henger sammen med begrepet subjektivering. Det er begreper som har vokst ut av datamaterialet mitt når jeg har analysert ut fra min interesse for subjektivering. Jeg fundamentierer begrepene teoretisk, men det er materialet mitt som har vist meg hvilke begreper jeg trengte. Begrepene har funnet veien til denne studien gjennom en veksling mellom å lese teori og å studere empiri.

4.2.1 Deltakelse

Ut fra tanken om at subjektivering foregår i et samspill mellom mennesker, eller mellom et menneske og det systemet det er en del av, så tenker jeg at det på en eller annen måte forutsetter *deltakelse*. Det enkelte menneske må involveres i spillet med andre mennesker og med miljøet. Som lærer har jeg et ønske om at elevene skal engasjere seg i de undervisningssituasjoner jeg har planlagt. Jeg vil at de skal reagere på den situasjonen jeg fører dem inn i, og at de skal komme med sine egne tanker. Biesta henviser til John Deweys tanker om *ekte* deltakelse. Det må være noe som står på spill for deltakerne om de skal engasjere seg. Deltakerne må kjenne det felles målet og ha reell interesse av å nå det. Det er ikke tilstrekkelig for å kalle deltakelsen ekte at man gjør noe sammen (Biesta, 2014, s. 55). Jeg har beskrevet i kapittel 2 hvordan jeg forsøkte å invitere elevene til å delta i prosjektet mitt. Jeg ville at de skulle komme med sine tanker om hvordan de ville at vårt felles sted skulle se ut. Gjennom å invitere dem til å lage et felles sted hadde jeg et håp om at de skulle oppleve det som et felles mål. Skregelid fremhever deltakelse som vesentlig i den relasjonelle kunstdidaktikken. Hun omtaler det kunstdidaktiske møtet som et spill der innehaverne av de ulike rollene er medskapende (Skregelid, upublisert, s. 41-42). Å involvere seg i lek eller spill er vel kanskje den mest ekte form for deltakelse som kan forventes av et barn. I leken står noe på spill for dem. Leken gir mening. Hyttebygging er for mange barn forbundet med lek. Ved å vektlegge hyttebygging ønsket jeg også at det felles målet skulle gi mening for dem, at de skulle ønske å delta. Når man gjennom samspill og deltakelse lager ting i fellesskap, skaper man mening. En reell eller ekte deltakelsen må oppleves som meningsfull (Biesta, 2014, s. 28). Materialet mitt viste meg at nettopp barnas lek ble fremtredende i prosjektet. Den meningen elevene produserte, ble synlig for meg gjennom leken. Jeg opplevde at det var leken som gjorde prosjektet meningsfullt for barna, det var i leken de kom med sine bidrag.

4.2.2 Motstand

Et begrep som veldig raskt oppstod i min gjennomgang av datamaterialet, var *motstand*. Jeg introduserte veving som et fellesprosjekt for elevene, og opplevde at de synes det var vanskelig. Det var vanskelig å begynne, og trådene tustet seg. Redskapene fungerte ikke tilfredsstillende. De hadde det trangt og gikk i veien for hverandre. De jobbet med de samme trådene og opplevde at de ødela for hverandre. De møtte motstand både i utførelsen av håndverket og i møte med materialer. De opplevde også motstand i relasjonene. Jeg har beskrevet disse episodene mer utførlig både i kapittel 2 og 7. Det ble ganske raskt klart for meg at motstanden kunne betraktes som ressurs. I motstanden lå det muligheter for at det kunne oppstå brudd og forstyrrelser. Det var motstanden som ga elevene noe de måtte reagere på, noe å arbeide med. Det var motstanden som krevde elevenes respons. Sennet definerer motstand som «kendsgerninger, som står i veien for viljen». Han beskriver hvordan det finnes to typer motstand, møtt motstand og skapt motstand. Møtt motstand er de vanskeligheter man møter. Det kan være tråder som er for slakke, eller at det er trangt om plassen. Skapt motstand er de vanskeligheter man skaper selv, i den hensikt å gjøre saken mer interessant eller kompleks (Sennet, 2010, s. 218). Når elevene opplevde noe som vanskelig, tenker jeg at det kan defineres som møtt motstand. Når de derimot opplevde at ting begynte å bli kjedelig, tenker jeg at de skapte seg motstand. De begynte å utforske hvordan materialene eller situasjonen kunne tilby noe mer.

4.2.3 Flertydighet

Jeg beskriver i min analyse i kapittel 7 hvordan både materialene og uterommet tilbød elevene *flertydighet*. Jeg oppfatter flertydighet som at det finnes mer enn én betydning tilgjengelig. Sennet omtaler de muligheter som ligger i flertydighet, i å gjøre ting litt upresise. Han hevder at evnen til å håndtere flertydighet er viktig for en håndverker, og at denne evnen utvikles gjennom lek (Sennet, 2009, s. 274). Undervisningen foregikk i skolegården i elevenes lekeområde, tett på lekeapparater og fotballbanen. Grensene var ikke tydelige mellom lekearena og undervisningsarena, som vanligvis er et klasserom. Området vi oppholdt oss på var flertydig. Materialene vi brukte var presentert for en spesiell bruksmåte. Denne bruksmåten var demonstrert og forklart av læreren. Materialene var likevel flertydige. Det kunne gjennom lek og eksperimentering finnes utallige måter å bruke de opprevne tøyremene på. Det var rom for å gjøre noe annet med materialene enn det som læreren hadde sagt. Elevenes muligheter for å oppholde seg på andre steder og bruke

materialene på andre måter enn den foreskrevne, ga rike muligheter for forstyrrelser eller brudd. Barna lekte, som barn ofte gjør når det byr seg en anledning. De utnyttet både rommet og materialene i leken sin. Som jeg har nevnt over, var det i leken den ekte og reelle deltakelsen kom til syne.

I neste kapittel vil jeg beskrive nærmere den teorien jeg hentet disse begrepene fra.

Kapittel 5 – teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for den teoretiske bakgrunnen for studiene mine. Jeg vil først og fremst ta for meg det som er mine hovedteorier i analysen. Hovedmålet med studiet har vært å utforske didaktiske muligheter i kunst- og håndverksfaget. Kapittelet er delt i to hoveddeler. I den første delen sier jeg noe om mine antakelser om fagets didaktiske potensiale basert på teoretisk argumentasjon. I den andre delen trekker jeg frem et lite utvalg av tidligere forskning på området.

5.1 Antakelser om fagets didaktisk potensiale basert på teori

I denne delen av oppgaven vil jeg først si noe om den politiske debatten om faget, som jeg også henviser til i kapittel 1. Jeg vil så presentere en teori som kommer med kritiske innvendinger mot for ensidig fokus på tilegnelse av kompetanser og ferdigheter. Deretter vil jeg vise til en teoretiker som er opptatt av de muligheter som ligger i tilegnelse av de materielle og håndverksmessige sidene av et fag. Til sist i denne delen vil jeg redegjøre for hvordan jeg finner det naturlig å se disse to teoriene i sammenheng, og hvordan jeg oppfatter at de sammen gir didaktiske muligheter for kunst- og håndverksfaget.

5.1.1 Den politiske debatten om faget

Jeg har i kapittel 1 henvist til dagens pågående debatt om hva skolens kunst- og håndverksfag skal romme. Sømoe redegjør for hvordan faget har vokst frem til å bli et tverrfaglig felt, mer enn et spesifikt fag. Han beskriver hvordan sammenslåing av sløyd-, håndarbeids- og tegnefaget har gjort det vanskelig for lærere å videreføre og utvikle innhold, metoder og kvalitetskriterier. Han omtaler en konflikt mellom kunnskaps- og ferdighetstradisjoner på den ene siden, og et utviklingspedagogisk formingsfag med fokus på det psykologiske og personlighetsutviklende på den andre siden. Det som tidligere har vært tre fagområder, er slått sammen til ett fag (Sømoe, 2013). Vi har altså et skolefag med navnet kunst- og håndverk der det eksisterer et spenningsfelt mellom vektleggingen av håndverk og kunst.

I skrivende stund offentliggjøres en stortingsmelding der det foreslås en endring. I stortingsmelding 28 foreslås det at faget på ungdomstrinnet deles i to, med en læreplan i håndverk, og en for den estetiske kunstfagsiden (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Kunnskapsminister Røe Isaksen hevder at dette vil gi større «mulighet for å få et enda mer rendyrket, praktisk, håndverksbasert fag tilbake i skolen» (Isaksen, 2016).

5.1.2 Felleskapet og Gert Biesta

Teoretikeren Gert Biesta som er en viktig referanse for meg, er professor i pedagogikk på ved Brunel University i London. Han har blant annet gitt ut boken *Utdanningens vidunderlige risiko*. I denne boken argumenterer Biesta for at risiko må være en sentral ingrediens i pedagogikken. I en undervisning som forsøker å kontrollere alt utbytte, ville det være en fare for at elevene ble behandlet som mekaniske vesener (Biesta, 2014).

Biesta skisserer tre områder som inngår i all utdanning. Disse tre områdene er *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Med kvalifisering tenker han på tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner. Sosialisering handler om hvordan individer gjennom utdanning blir del av eksisterende tradisjoner og måter å handle og være på. Subjektivering beskriver han som frigjøring og frihet. Det handler om hvordan individer lærer seg å være uavhengige, handlekraftige og ansvarlige subjekter. Det handler om måter et subjekt kan være på og handle på som ikke bare aksepterer gitte ordrer, men utfordrer eksisterende ordninger (ibid, 2014, s. 156-157). Biesta er opptatt av i hvilken grad utdanningen gir muligheter for subjektivering (Biesta, 2012, s. 133). Han mener at området for subjektivering får for liten plass i dagens skole, og at målet om at elevene skal utvikle seg til handlekraftige og ansvarlige individer lider under fokuset på læring og tilegnelse av kompetanser (ibid, s.35-39).

Jeg oppfatter konflikten som jeg henviser til ovenfor, spenningsfeltet mellom håndverk og kunst, som en konflikt mellom kvalifisering og sosialisering på den ene siden og subjektivering på den andre siden. Debatten handler om hva kunst- og håndverksfaget skal romme. Jeg oppfatter at det er stor enighet om at faget skal sørge for kvalifisering. Røe Isaksen understreket på pressekonferansen om den nye stortingsmeldingen betydningen av at det er et praktisk fag, og at det er en sentral og viktig del av grunnopplæringen i Norge (Isaksen, 2016). Ut fra Biestas tanker om begrepet sosialisering tenker jeg at dette begrepet henger nøye sammen med kvalifisering. Under prosessen med å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner innlemmes man i de tradisjoner og systemer som eksisterer, og som tar ansvar for kvalifiseringen. Når elevene undervises i hvordan de skal utføre et håndverk, innlemmes de på samme tid i måten det blir gjort på innen tradisjonen og systemet. Hvis de tilegner seg ferdighetene, er de dermed innlemmet i systemet. Jeg oppfatter altså at både kvalifisering og sosialisering har sin plass i den delen av kunst- og håndverksfaget der tilegnelse av ferdigheter og arbeid med materialer vektlegges.

5.1.3 Håndverket og Richard Sennet

Richard Sennet er en kjent, amerikansk sosiolog. Han underviser i sosiologi ved New York University og London School of Economics. Han har blant flere andre gitt ut boken *The Craftsman*, som er oversatt til dansk med tittelen *Håndverkeren*. I denne boken redegjør han for det som han kaller en grunnleggende menneskelig impuls, nemlig et ønske om å utføre et arbeide godt. Han argumenterer for at verdien av godt håndverk strekker seg langt utover det man vanligvis forbinder med faglært arbeid. Han mener at enhver samfunnsborger har behov for å tilegne seg de verdier som ligger i godt utført arbeid (Sennet, 2016).

Sennet er opptatt av verdien som ligger i de områdene som Biesta kaller for kvalifisering og sosialisering. Han redegjør grundig for hvordan en håndverker tilegner seg evner og ferdigheter i å utføre faget sitt, og hvordan dette gjennom historien har foregått i en sosial sammenheng. Han fremhever betydningen av å holde fast ved verkstedet som et sosialt rom (Sennet, 2009, s. 82). Jeg oppfatter på samme tid at han forsøker å synliggjøre hvordan man gjennom kvalifisering i å utføre håndverk og sosialiseres inn i systemets måte å gjøre det på, tilegner seg erfaringer som kan komme vel med når man utfordres på å handle ansvarlig i menneskelige relasjoner. Sennet omtaler ferdigheter i å håndtere motstand og flertydighet, tålmodighet og evnen til å bedømme når tid tiden er inne for en annen tilnærming. Alt dette er ferdigheter som øves opp i prosessen med å utvikle seg til en god håndverker, og det er ferdigheter man trenger for å kunne leve godt sammen og reagere ansvarlig i vårt samvær med andre (ibid, s. 290).

5.1.4 Mine tanker om potensialet i en kombinasjon av håndverk og fellesskap

Med Biesta og Sennet som de viktigste teoretikere analyserer jeg mitt datamateriale. Jeg har i forrige kapittel beskrevet hvordan Biestas tanker om subjektivering fanget min oppmerksomhet. Jeg mener at dette området av undervisningen trenger å få oppmerksomhet. Jeg har på samme tid fortalt at jeg startet på dette studiet med tanker om at ferdighets- og kunnskapsutvikling i kunst- og håndverksfaget måtte prioriteres. Det er behov for fordypning og spesialisering i spesifikke fagområder. Elevene trenger å lære de språk de forventes å uttrykke seg gjennom. Disse tankene forventet jeg å finne en viss støtte for da jeg tok fatt på boka *Håndverkeren* av Sennet. Det jeg ikke hadde forventet å finne der var en argumentasjon for at kvalifisering i å utføre godt håndverk kunne ha betydning for subjektivering. Når jeg ser Sennets argumentasjon i sammenheng med Biestas tanker om

subjektivering som etiske hendelser, tolker jeg dem slik. Dette overrasket meg og trigget på samme tid lysten til å utforske det å la elevene utvikle håndverksferdigheter i et fellesarbeid.

Biesta er opptatt av hvordan de tre områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivering overlapper hverandre. Det er ikke slik at man i skolen driver enten med det ene eller det andre. Han argumenterer for at læreren skal gi elevene noe nytt, noe de kan og må reagere på. Læreren skal undervise i «bestemte ting» (Biesta, 2014, s. 72-73). Det som er viktig for Biesta, og som han understreker igjen og igjen, er betydningen av å være oppmerksom på formålet med undervisningen. Han omtaler det som et faktum at pedagogiske aktiviteter nesten alltid virker innenfor alle tre områdene samtidig, men at læreren må vurdere hvordan de ulike dimensjonene skal veies mot hverandre i hver enkelt situasjon (ibid, s. 158).

I siste del av dette kapittelet vil jeg forsøke å gjøre rede for hvordan andre forskere har interessert seg for mulighetene for subjektivering i barnehage og skole.

[5.2 Tidligere forskning: subjektivering gjennom medbevegelse og i kunstmøter](#)

Universitetslektor Dag Nome ved Universitetet i Agder har i sin masteravhandling *Fra medbevegelse til medfølelse* undersøkt hvordan små barn dannes til etikk gjennom kroppens bevegelser. Nome tar utgangspunkt i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tanker om subjektivitet som noe kroppslig. Nome beskriver hvordan det er i kroppssubjektets omgang med verden omkring seg at mening oppstår (Nome, 2011, s. 33). Han sier at barnet med utgangspunkt i egen kropp bekrefter verden og blir bekreftet av verden. I dette møtet mellom barnet og verden foregår subjektivitetsdannelse (ibid, s. 34). Barnets kropp oppfatter umiddelbart de andres kropp. I denne felles kroppslige verden mener Nome at grunnlaget legges for etikk. Barna bekrefter gjensidig hverandre (ibid, s.26). Nome henviser også til Levinas tanker om ansiktets etikk. Han mener at Levinas og Merleau-Ponty utfyller hverandre. Merleau-Ponty er opptatt av kroppen og kroppens bevegelser i en felles verden, og Levinas av det ansvaret som møter subjektet i den andres blick (Ibid, s.36). Ut fra disse tankene oppfatter jeg at Nome mener det har betydning for subjektivitetsdannelse at barn og elever får bruke sine kropp og bevege seg i et fellesskap. Jeg oppfatter disse tankene som interessante i forhold til mitt veveprosjekt. Jeg ønsket som sagt å legge til rette for at elevene skulle tilegne seg håndverkskompetanse i et fellesskap, og jeg ville gjerne at de skulle vise deltakelse i form av lek. Ønsket mitt var at elevene skulle bevege sine kropp og bekrefte hverandre, i en felles verden. Nome sier også selv i masteroppgavens avslutningen

at målet med oppgaven har vært både å forstå subjektivitetsdannelsens kroppslige utgangspunkt og å drøfte muligheten for subjektivitetsdannelse gjennom en kroppslig orientert, pedagogisk praksis. Han argumenterer for at en slik praksis gjennom lekende prosesser bør ivareta og pleie rikdommen i barnas kroppslige uttrykk og bevegelser (ibid, s. 58).

Lisbet Skregelid er også universitetslektor ved Universitetet i Agder. I sin doktoravhandling *Tribuner for dissens: En studie av ungdomsskoleelever møter med samtidskunst i skole- og kunstmuseumskontekst* drøfter hun hvordan det i ungdoms møter med samtidskunst muliggjøres subjektiveringshendelser. I undersøkelsen beskriver Skregelid hvordan ungdommene ble utfordret i møtene, og bruker begrepet *dissens* fra den franske filosofen Jacques Rancière for å betegne den motstanden, uenigheten og meningsforskjellene som oppstod (Skregelid, upublisert, s. 20). Jeg opplever Skregelids forskning som interessant sett i forhold til min oppgave. Vi har kommet frem til lignende premisser for subjektiveringshendelser. Også jeg var opptatt av elevenes deltakelse, og av at de skulle være likeverdige aktører som kunne tilføre mening til veveprosjektet. Jeg beskriver i kapittel 7 hvordan elevene i mitt prosjekt møtte motstand, og at motstanden viste seg å bli en ressurs for å få frem elevenes bidrag. Skregelid betrakter både motstanden og samtidskunstens åpenhet som et viktig premiss i sitt arbeid. I mitt arbeid opplevde jeg flertydigheten i materialene og i uterommet som et premiss.

Kapittel 6 – Metodologisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har samlet data til studiene mine. Kapittelet er delt i tre deler. Først sier jeg noe målet med forskningen, mitt forskerperspektiv og valg av forskningsmetode. Del to gir et bilde av forskningsdesignet og hvordan mitt praktiske feltarbeid ble gjennomført med inspirasjon fra aksjonsforskning og etnografi. Den tredje delen av kapittelet beskriver analysen og prosessen med å hente ut ny kunnskap fra materialet mitt.

6.1 Mål, perspektiv og metode

I denne delen av kapittelet beskriver jeg hvordan jeg kom frem til mine forskningsspørsmål og videre hvordan mål og spørsmål utviklet metoden. Jeg beskriver videre mitt forskningsperspektiv og utdyper hvordan den teoretiske bakgrunnen fra forrige kapittel påvirket mål, forskningsspørsmål og metode.

6.1.1 Spørsmål som trer frem

Jeg har i fortalt at jeg startet på dette masterstudiet med en tanke om at det var viktig at elevene mine lærte seg å beherske teknikker og materialer. Jeg har også i fortalt om hvordan måten jeg ble utfordret på da jeg startet på studiet trigget en nysgjerrighet hos meg. Undervisningen vi fikk på studiet var inspirert av Bourriauds tanker om den relasjonelle estetikken. Jeg gjennomførte prosjektet «Å veve er å leve!», og ble oppmerksom på Biestas tanker om at skolen må befatte seg med både kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Biesta formulerer seg i svært teoretiske termer. Han snakker om rom hvor frihet kan oppstå, og rom med mulighet for subjektivering. Han snakker om mulighet for at individer kan handle, og være et subjekt gjennom å bringe sine begynnelse til verden. Han stiller spørsmål ved om skolen kan være et sted for subjektivering, og ved hvor mye handling som egentlig er mulig i skolen (Biesta 2012, s. 129). Jeg ble nysgjerrig på dette, både på hvordan disse teoretiske termene kunne forstås i praksis, men også på å finne svar på Biestas spørsmål. Er det rom for subjektiveringshendelser i undervisningen min? Kan jeg på noen måte bidra til å skape betingelser for at subjektiveringshendelser kan oppstå?

Jeg hadde også med meg noen spørsmål fra «Å veve er å leve!». Jeg undret meg i etterkant over hvorfor både jeg og elevene hadde likt prosjektet så godt. Jeg var nysgjerrig på hvilken betydning det hadde å være utendørs og kunne bruke kroppen i store bevegelser. Jeg ville gjerne undersøke nærmere betydningen av at vi gjorde noe sammen, i motsetning

til å løse oppgaver hver for seg. Mulighetene for lek var også ett av premissene som jeg gjerne ville se litt mer på. Jeg ønsket å undersøke på hvilken måte kunne det å være sammen og veve i store bevegelser på en lekpreget måte, kunne henge sammen med Biestas teoretiske termer «et rom hvor frihet kan oppstå» og subjektiveringshendelser?

6.1.2 Mål og metode

Jeg ønsket altså i første omgang å skape relasjonelle undervisningsøkter, der vi sammen arbeidet med veving i stort format. Det hadde betydning for meg at elevene skulle få prøve seg på et håndverk og forhåpentlig gjøre noen oppdagelser i møtet med materialene. Jeg ville at vi skulle arbeide utendørs, for å gi rom for lek og store bevegelser. Det var viktig for meg å legge opp til at elevene måtte samhandle og samarbeide, for på den måten å skape situasjoner som krevde at de var lydhøre overfor hverandre. Jeg ville skape møteplasser der elevene ble utfordret både av hverandre, og av håndverk og materialer. I neste omgang ønsket jeg å finne ut av hva slags møter og hva slags kommunikasjon som oppstod i disse undervisningssituasjonene. Kunne denne kommunikasjonen på noen måter kobles til begrepet subjektiveringshendelser?

For å gjennomføre dette måtte jeg velge meg en metode som kunne forventes å være hensiktsmessig for formålet. I følge Denscombe skal den være både passende, gjennomførbar og etisk forsvarlig. Det er slett ikke sikkert at en enkelt metode fyller alle krav (Denscombe, 2010, s. 4). I mitt tilfelle var det behov for å hente noe fra ulike metoder. I og med at jeg ønsket å sette noe i gang, og at jeg ville jobbe med min egen praksis som lærer, falt det naturlig å hente elementer fra metoden aksjonsforskning.

Aksjonsforskningens formål er å gripe aktivt inn i en praksis for å gjennomføre en endring og å produsere kunnskap om endringsprosessen (C. R. P. Bjørndal, 2004, s. 121). Det omtales som en strategi for å løse problemer (ibid, s. 119). Kunnskapen som produseres i prosessen skal føres tilbake til praksis. Målet er forbedring eller endring (Tiller, 2004, s. 19). Det er altså et kjennetegn at bak forskningen ligger et ønske om endring. Jeg har over skissert hvordan jeg ønsket å endre fra å fokusere ensidig på utvikling av kompetanse, til at å ha øye for mulige subjektiveringshendelser. Dette kan ikke direkte kalles for et praktisk problem som det var et ønske om å løse. Det kan heller skisseres som et behov for å se nærmere på min egen praksis, for å finne ut hva slags muligheter den kunne romme. Jeg måtte derfor finne en måte å arbeide på, som kunne hjelpe meg til å oppnå dette.

Berg skisserer hvordan man innen rammen av aksjonsforskning kan innhente informasjon på ulike måter. Noen spørsmål vil kunne besvares med intervju, og andre vil kanskje best kunne besvares ut fra observasjon (Berg, 2009, s. 183). Mine spørsmål krevde helt klart at jeg tok i bruk observasjon. På den måten kan man si at min forskningsmetode også var inspirert av etnografi. Denscombe sier at hensikten med etnografi er å produsere detaljerte bilder av hendelser og kulturer (Denscombe, 2010, s. 84). Jeg hadde behov for å få nær innsikt i hva som skjedde i kommunikasjon mellom elevene. I boken *Deltakende observasjon* beskriver Katrine Fangen hvordan idealet er å skaffe seg så nær kunnskap som mulig om det miljøet du observerer (Fangen, 2010, s. 72). Hun beskriver ulike deltakerroller, fra delvis deltakende til intervensjonerende. Min rolle i den situasjonen som skulle observeres var å være lærer. Som lærer i en undervisningssituasjon er det ingen tvil om man påvirker samhandlingen på ulike måter. Berg beskriver aksjonsforskeren som en person som er deltaker i den populasjonen som studeres (Berg, 2009, s.185). Jeg var forskeren, men det var kameraet som var det observerende øyet. Jeg filmet ikke selv. Jeg hadde med meg folk til å filme, og jeg ble filmet som en deltaker i gruppen.

Problemet for meg var at det jeg ønsket å legge til rette for i undervisningen min, ikke er noe som kan produseres. Jeg var ute etter hva som kom til å hende, hva slags møter som muligens ville oppstå. Tanken min var at jeg skulle være oppmerksom på elevenes tanker og følelser, på kommunikasjonen som oppsto og på hvordan elevene reagerte i den situasjonen jeg førte dem inn i. Jeg skulle være oppmerksom på det som kanskje kom til å skje, og jeg skulle gi det plass. Elevene skulle få komme med sine bidrag i situasjonen. Biesta kaller dette for å begi seg inn på utdanningens åpenhet og uforutsigbarhet. Man orienterer seg mot en hendelse som muligens kan skje. Frigjøring kan ikke produseres mekanisk (Biesta, 2014, s. 168). Det eneste læreren kan gjøre er å være sikker på at utdannelsen inneholder muligheter for at elevene møter noe som de kan og må reagere på. Reaksjonene kan ikke tvinges frem (Biesta, 2012, s. 72). Læreren utfordres på å ta ansvar for noe hun ikke vet hva er. Biesta uttrykker at dette har ingenting med beregning å gjøre (ibid, s. 39).

Dette medførte at jeg ikke fant det hensiktsmessig å rendyrke aksjonsforskning som metode. Jeg satte noe i gang i min egen praksis, men det var helt ukjent for meg hva det ville føre til. Selv om jeg hadde et ønske om å få se eksempler på subjektiveringshendelser, visste jeg ingenting om hvordan de eventuelt ville ta form. Den endringen jeg ønsket å oppnå, var

ikke på forhånd kjent. Dermed var det vanskelig å sette opp mål for endringen, som kunne gjøres kjent for alle deltakerne.

Dette var bakgrunnen for at jeg bestemte meg for å bruke en fenomenologisk tilnærming til analysedelen. Jeg ville skrive en fortelling om hva som skjedde. Jeg ville prøve å la fortellingen få frem den autentiske opplevelsen i størst mulig grad. Deretter ville jeg analysere ut fra fortellingen og koble analysen til teori som kunne løfte prosjektet ut av mitt klasserom og inn i en politisk debatt. Ut fra disse tankene laget jeg følgende skisse av forskningsmetoden min:



6.1.3 Forskningsperspektiv og bruk av teori

Forskerens perspektiv påvirker hvordan man utvikler sine forskningsspørsmål, hvordan man forholder seg til feltet og hvordan man bruker sitt datamateriale til å utvikle kunnskap. Jeg brakte for en stor del med meg teoretiske antakelser inn i forskningen. Jeg hadde med meg Biestas forståelse av at det er i et fellesskap med andre man subjektiveres og utvikler sin egenart. Som jeg har nevnt, hadde hans teorier vekket interesse hos meg, men de var svært teoretiske. De var på ingen måte underbygget med fortellinger fra praksis. De ga meg en anelse om hva dette handlet om, men ingen bilder fra virkeligheten. Jeg lurte på hva det jeg leste i teoriene hans egentlig betydde. Hvordan tok det seg ut klasserommet? Problemet var, som jeg har forklart, at Biesta både henstiller til lærere å legge til rette for subjektivering og samtidig understreker at det vanskelig lar seg gjøre. Jeg oppfattet derfor ikke dette som en teori som jeg skulle teste ut.

Jeg ønsket derfor å gå inn i min egen undervisningssituasjon med åpent sinn. Jeg ville forsøke å være oppmerksom på det som oppstod, og la mitt fokus styres av det som dukket

opp. Denscombe beskriver hvordan man i metoden *Grounded Theory* går åpent inn i materialet for å se hva det vil bringe. Den nye kunnskapen hentes i første rekke fra datamaterialet. En god teori skal være praktisk brukbar i daglige hendelser, for vanlige folk. Den skal funke «på gulvet», som han sier (Denscombe, 2010, s. 109). Jeg ville produsere en teori som kunne være til daglig hjelp for lærere og barnehagelærere. En praktisk fortelling som kunne være til inspirasjon og forhåpentligvis oppklaring. Min teori skulle være tett knyttet til hendelser i undervisningen. Det er også et formål med etnografisk forskning at man skal kunne hente kunnskap ut av en detaljert beskrivelse som er basert på førstehåndserfaring (ibid, s. 85). Jeg ville analysere min beskrivelse underveis i feltarbeidet, og gjennom analysen generere teorien ut fra det jeg oppdaget.

Selv om jeg hadde med meg teoretisk kunnskap inn i forskningen, så ønsket jeg altså å la oppdagelsene i feltet få styre retningen. Denscombe sier at i *Grounded Theory* er det slik at samme hva vi vet om emnet fra før, så er det bare et startpunkt. Vi starter med det vi kan og vet, og så konsentrerer vi oss videre om det som oppstår i den spesielle situasjon eller gruppen (ibid, s. 111). Jeg valgte å la mitt fokus være rettet mot hva det som oppsto kunne fortelle, men jeg hadde på samme tid med meg inn i forskningen noen bakgrunnsteorier. Når analysen av empirien kombineres med studier av teori omtales det med begrepet abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42).

6.2 Forskningsdesign

I denne delen av kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg fikk tilgang til feltet og prosessen med å samle data. Jeg vil også komme med noen etiske overveielser.

6.2.1 Utvalg

Som jeg har beskrevet, ønsket jeg å forske i min egen undervisning. Jeg arbeider som lærer og hadde derfor mulighet til å gjøre forskningsarbeidet på min egen arbeidsplass. På det tidspunkt feltarbeidet skulle gjennomføres underviste jeg på 6. og 7. trinn. Jeg hadde som tidligere nevnt gjort et lignende prosjekt som det jeg nå ville gjøre, sammen med elever på 4. trinn. Jeg opplevde at dette var en god alder for å være ute og leke og bygge hytte. De var på samme tid store nok til å tilegne seg den håndverkskompetanse jeg ville undervise i. Jeg ønsket derfor å holde meg til denne aldersgruppen. På skolen hvor jeg er ansatt er 1-4.trinn fysisk adskilt fra 5-10.trinn. De holder til i egne bygninger på et annet sted. De har også sin egen rektor. Jeg startet med å kontakte ham og spurte om å få tilgang til å gjennomføre

prosjektet mitt. Fangen understreker betydningen av å søke formell tillatelse av skoleledelsen, selv om det er elevene man ønsker å følge (Fangen, 2010b, s. 195). Rektor var positiv, og vi avtalte at jeg skulle få arbeide med 3. og 4.trinn, som på grunn av lavt elevtall var sammen i kunst- og håndverkstimene. Jeg opplevde den fysiske avstanden som en fordel. Denscombe snakker om «insider knowledge». Når man forsker på sin egen arbeidsplass har man en privilegert innsikt i hvordan ting er. Denne innsikten kan også være et problem. Det kan være lettere for en som kommer utenfra å se hvordan ting henger sammen. Her tenker jeg spesielt på at jeg ikke kjente elevene fra før. Jeg ville jo se på kommunikasjonen mellom dem og hadde nok en mulighet til å være mer åpen for det som eventuelt oppstod, når jeg fra før ikke visste så mye om relasjonene mellom dem. Denscombe peker også på at når man forsker på egen arbeidsplass, er det av hensyn til kolleger som blir involvert nødvendig å gjøre klart når og hvor man samler data (Denscombe, 2010, s. 133). Når jeg valgte å gjennomføre prosjektet mitt på en helt adskilt avdeling, ble disse problemene mindre. Jeg kjente ikke kulturen som satt i veggene i avdelingen, og jeg var ikke tilstede utenom akkurat når jeg samlet data.

De to klassene jeg skulle følge hadde kunst og håndverk tre skoletimer hver fredag ettermiddag. De var til sammen 17 elever. Jeg avtalte i første omgang med læreren som vanligvis underviste klassen i kunst og håndverk at jeg skulle komme tre fredager i løpet av høstsemesteret. Dette la læreren inn i halvårsplanen sin. I tillegg var både læreren og rektor tydelig på at om jeg trengte mer tid, ville de legge til rette for det. Jeg opplevde stor imøtekommenhet og vilje til tilrettelegging. Det ble til at jeg var der fire dager i løpet av høstsemesteret, fra oktober til desember. I tillegg var jeg tilbake en dag i mars. De dagene jeg var tilstede overtok jeg ansvaret for undervisningen. Lærerne og assistentene var tilstede, og hadde roller som deltakere i prosjektet.

6.2.2 Informasjon og samtykke

Jeg hadde fått rektors formelle tillatelse til å forske på undervisningen. Formelt sett kunne jeg ikke komme i gang med å samle data før prosjektet var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Elever og foreldre skulle være tydelig informert om studien og samtykke til deltakelse. Rektor hadde på generelt grunnlag innhentet foreldrenes samtykke til å filme i undervisningen. Han mente at jeg som ansatt på videreutdanning kom inn under dette samtykket. Jeg valgte å starte med prosjektet mitt under dette samtykket. Dette ga meg den fordel at jeg kom i gang med mitt prosjekt i

løpet av høstsemesteret. Siden måtte jeg så be om samtykke til at det filmmaterialet som eksisterte fra undervisningen, fikk være empiri for min masteroppgave.

Fangen presiserer at selv om foreldrene må samtykke for mindreårige barns deltakelse i forskning, så er barns egen aksept nødvendig så snart de er gamle nok til å uttrykke den (Fangen, 2010, s. 192). Under mitt første møte med elevene informerte jeg dem om at i tillegg til at jeg var lærer, var jeg også student. Jeg informerte dem om at hver gang jeg var sammen med dem kom vi til å bli filmet, og at jeg skulle se på filmene sammen med studenter og lærere. De fikk også vite at jeg skulle skrive om det vi gjorde sammen. Jeg fortalte barna at jeg var mer interessert i hva som skjedde, enn i det vi skulle lage. Barna ble også informert om at de ville få et brev med informasjon, og at foreldrene måtte skrive under på om de ville la meg få lov til å bruke filmene.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Deltakerne ble informert og alle samtykket. Barna fikk ikke mulighet til å velge bort å delta i undervisningen. Det kom tydelig frem av informasjonsbrevet som ble delt ut til foreldrene at undervisningen var gjennomført, og at den var dokumentert med foto, film, lydopptak og notater, samt elevenes tegninger og tekst. Det som ble gjort frivillig, var om dette materialet kunne brukes som empiri for forskning.

6.2.3 Innsamling av data

Den første gangen jeg var sammen med elevene, brukte jeg tiden til å snakke og bli litt kjent med dem. Deretter tegnet de til meg. Disse tegningene ble viktige materiale for meg i forhold til hva som skulle skje i neste undervisningsøkt. Tegningene var en vesentlig del av elevenes deltakelse i planleggingen av prosjektet, som jeg har beskrevet i kapittel 7. De fire neste gangene arbeidet jeg ute i skolegården sammen med elevene og deres lærere og assistent. Vi brukte ulike tekstile materialer til å forme vegger og tak på en hytte. Vi trakk renning mellom trærne med jutesnor. Fillene vi brukte til veving var oppklippete, gamle tekstiler som var ferdig nøstet. Disse hadde jeg fått gratis fra en lokal vevegruppe. Taket ble laget med nylonsnorer.

Jeg hadde med meg fotograf hver gang jeg arbeidet ute i feltet. Grunnen til at jeg valgte å ha med fotograf, var at jeg ønsket å kunne fokusere min egen oppmerksomhet på deltakelse sammen med elevene. Dette ga meg stor frihet og mange fordeler. Selvsagt var det også noen ulemper. Jeg opplevde selvsagt at det var ting som ikke var blitt med på filmen, som jeg gjerne hadde hatt interesse av. Det ble ikke mine øyne som valgte ut hva

som ble filmet. Jeg forsøkte å informere om hva jeg var interessert i, at også elevenes avbrudd og forstyrrelser var av interesse. Jeg avtalte også med fotografen at jeg ønsket både oversiktsbilder fra hele situasjonen og nærbilder fra små hendelser. Det ble brukt både håndholdt kamera og kamera på stativ. Den ene gangen hadde jeg i tillegg opptak av lyd med en mikrofon hengende ned fra trærne over stedet der vi vevde.

Filmingen fikk oppmerksomhet fra elevene. Det var både positiv oppmerksomhet i form av posering og negativ oppmerksomhet i form av tydelige beskjeder om at de ikke ønsket å bli filmet nå. Den typen tilbakemeldinger ble respektert.

Jeg var i lærerrollen. Jeg ledet gruppa og ga dem oppgaver. Jeg jobbet sammen med elevene og hjalp dem. Jeg ble filmet selv og kunne dermed i filmmaterialet betrakte min egen rolle i gruppa. Dette var selvsagt av stor interesse på grunn av lærerens betydningsfulle rolle for undervisningssituasjonen og mitt ønske om å utvikle og forbedre min praksis. Jeg ba på et tidspunkt også elevene om å skrive til meg hva de synes om det vi gjorde og det vi hadde laget. Disse tekstene ga meg et viktig innblikk i elevenes tanker om prosjektet. Jeg brukte elevenes utsagn, både i disse tekstene og fra kommunikasjonen for å understreke det jeg fattet interesse for i materialet. Elevenes egne ord ble brukt til og styrke og underbygge min egen analyse.

6.2.4 Etiske overveielser

De etiske utfordringene jeg vil ta opp her er knyttet til min rolle som forsker og min relasjon til feltet jeg forsket på. Både innen etnografi og aksjonsforskning omtales det problematiske sider ved forskerrollen. En kritisk innvending går ut på at forskerens avstand til dem det forskes på er for liten, og at dette kan påvirke forskningsfunnene (C. R. P. Bjørndal, 2004, s. 120). Jeg har nevnt hvordan aksjonsforskeren betraktes som en del av den gruppen som forskes på. I mitt prosjekt var jeg både deltaker og forsker. Det var jeg som både samlet inn data og i neste omgang analyserte dem. Jeg har omtalt det som en fordel at jeg hadde folk med meg til å fotografere. Det medførte at jeg i ettertid hadde mulighet til å se meg selv på film. Jeg hadde dermed mulighet til å se og høre hva jeg selv hadde gjort og sagt i de ulike situasjonene, og jeg kunne vurdere hvordan dette eventuelt kunne ha påvirket resultatet. Dette førte til at jeg i første gjennomgang av materialet ble veldig opptatt av lærerens rolle og elevenes rolle. I undervisningssituasjoner er lærerens rolle normalt svært fremtredende. Det opplevde jeg også at min rolle var. Dette diskuterer jeg nærmere under kapittel 7.7.

Selv om jeg forsket på min egen praksis, var det ikke til å unngå at også mine kolleger ville bli involvert på en eller annen måte. Denscombe beskriver hvordan forskeren må respektere kolleger ved å være åpen om hva man forsker på, innhente samtykke og ha et avklart forhold til når tid man samler inn data (Denscombe, 2010, s. 132). Jeg har tidligere fortalt at jeg valgte å utføre prosjektet på en annen avdeling enn den jeg arbeider på til vanlig. Jeg oppfatter at jeg med dette tok et grep for å øke min distanse til feltet jeg forsket på. Det var for eksempel ingen tvil for mine kolleger om når tid jeg samlet data. Det gjorde jeg hver gang jeg var tilstede. Deltakelse omtales som et sentralt element i aksjonsforskning. Denscombe presiserer at utviklingen av arbeidet må være synlig og åpent for forslag fra andre (ibid, s.132). Jeg var i større grad opptatt av deltakelse fra elevene enn fra mine voksne kolleger. Jeg informerte dem i forkant om hva som var min plan for dagen, men de var ikke med på å utforme planene. Jeg har fortalt at jeg avtalte med klassens lærer at jeg overtok undervisningen de dagene jeg var tilstede. Lærerne og assistenten som vanligvis hadde undervisningen, inntok en diskret rolle. De overlot styringen til meg, men var fullt og helt tilstede for elevene. De hjalp der det var behov for hjelp og rettleidning hvis det var behov for det. De ble på den måten deltakere i veveprosjektet. Som jeg har beskrevet, hadde jeg en åpen tilnærming til hva som skjedde og hvor veien skulle gå videre. Hensikten var å ta barnas reaksjoner på alvor og la dem være med å påvirke fremdriften. Dette forsøkte jeg å forklare for mine kolleger. Jeg følte meg godt tatt imot og hadde inntrykk av at de var komfortable i rollen som deltakere i veveprosjektet.

Også mitt møte med elevene er det behov for å gjøre noen etiske betraktninger omkring. All deltakelse i et forskningsprosjekt skal gjøres frivillig, også for barn. For små barn er det foreldrene som samtykker på deres vegne. Foreldrene samtykket til at materialet som forelå fra undervisningen kunne brukes til forskning. Å være til stede i undervisningen ble ikke gjort frivillig for elevene. Man kan stille spørsmål ved hvor mye de forsto av hva de var med på. Jeg ønsket å ha dem som likeverdige deltakere, men som jeg har vist til tidligere, erkjenner jeg at elevene deltar på mine premisser (Klungland, 2015, s. 26-27). Det var jeg som planla og styrte gjennomføringen av prosjektet. Det var min idé, jeg valgte ut et sted, inviterte elevene til deltakelse og bestemte hva vi skulle arbeide med de dagene vi var sammen. Hensikten og målet mitt var på samme tid å la elevenes initiativ komme til syne og å la dem slippe til. Jeg kommer i analysedelen inn på den vanskelige balansegangen mellom å være en tydelig leder og på samme tid gi rom for forstyrrelser som kan ha verdi.

I de forskningsetiske retningslinjene uttales det at barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2006). Jeg hadde en dobbelt rolle i dette forskningsprosjektet. Jeg var både lærer og forsker. En forsker vil i de fleste tilfeller oppleves som en enda tydeligere autoritet enn læreren. Bjørndal skriver at en aksjonsforsker står i «særlig fare for å påvirke forskningsobjektene, slik at de opptrer kunstig» (C. R. P. Bjørndal, 2004, s. 120). Elevene visste at jeg skulle bruke filmene og at jeg skulle skrive om prosjektet. Jeg har likevel inntrykk av at de oppførte seg ikke så annerledes fordi om jeg forsket. De uttrykte sin misnøye når oppgavene ble vanskelige, de trakk seg unna og gjorde andre ting enn de hadde fått beskjed om. Iblant var det også noen som ga tydelig beskjed om at de ikke ønsket å bli filmet. Det kan selvfølgelig stilles spørsmål med hvor mye de forsto av hva det innebar. Jeg observerte og analyserte elevenes handlinger og ord. Jeg gikk i dybden i materialet og studerte deres adferd. Elevene selv har nok ingen forestilling om hva en analyse av datamaterialet innebærer. Det presiseres i de forskningsetiske retningslinjene at når forskningen inkluderer personer som ikke er i stand til å gi samtykke på egenhånd, skal man kunne vise til at forskningen er til nytte for dem det gjelder (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2006). Jeg mener at formålet mitt var til nytte for elevene. Jeg kom gjennom analysen frem til at jeg kunne betrakte elevenes forstyrrelser som en ressurs, og elevene fikk også erfare at min analyse av datamaterialet førte til at vi endret arbeidsmåte.

Jeg har med henvisning til Bjørndal tidligere nevnt at en kritisk innvending mot aksjonsforskning er at forskeren i for stor grad kan påvirke funnenes gyldighet. Hvordan kan man vite at det man kommer frem til er sant, at det er en pålitelig beskrivelse av virkeligheten? Bjørndal hevder at måten å komme denne kritikken i møte på, er å være refleksiv. Grundig og sikker dokumentasjon på empirien, pålitelige analysemodeller og åpenhet omkring forskningsspørsmålene er viktig (s. 121). Man må tydeliggjøre hvordan forskningen har gått for seg. I tillegg handler det om å være ærlig på og innforstått med egen påvirkning på resultatene. I aksjonsforskning er nettopp forskerens agering et premiss. Skregelid bruker begrepet konstruktivisme. Når man bevisst aksjonerer og agerer i forskningsfeltet konstrueres den nye kunnskapen (Skregelid, upublisert, s. 123). Jeg oppfatter at det handler om å evne å ha en ydmyk innstilling til resultatene ved å synliggjøre hva det er man har kommet frem til, og hvordan man har kommet frem til det.

6.3 Analyseprosessen – hvordan noe begynner å vise seg

I denne delen vil jeg beskrive den dynamiske prosessen da jeg bevegde meg frem og tilbake mellom feltet, råmaterialet, spor av interesse, kategorier og skriving. Jeg beskriver hvordan jeg organiserte og behandlet mitt råmateriale og hentet ut det som fanget min interesse. Jeg vil også fortelle om bevegelsen mellom materialet og feltet, og hvordan det interessante som dukket opp førte meg tilbake til feltet for nye, interessante møter med elevene.

6.3.1 Gjennomgang og organisering av datamaterialet

Jeg brukte mine feltnotater og videoobservasjoner som empiri for min analyse. Jeg hadde omtrent fire timer med filmmateriale fra kamera på stativ, som hadde tatt opp hele øktene. I tillegg hadde jeg flere små filmklipp fra håndholdt kamera. Jeg hadde film av tre undervisningsøkter med renning og veving, og en økt da vi kastet nøster. Jeg konsentrerte meg i første omgang om å se gjennom filmklippene fra håndholdt kamera. Filmene fra stativ brukte jeg hvis jeg trengte å se nærmere på en situasjon for å finne ut mer. Jeg gikk gjennom filmene i etterkant av en økt, slik at når jeg møtte elevene neste gang hadde jeg allerede sett gjennom filmen fra forrige gang.

I arbeidet med å analysere filmene brukte jeg strategier fra metoden *Grounded Theory*. Jeg så gjennom filmene og noterte ned innholdet fra hver film i et skjema. Det ble et skjema fra hver gang. Jeg studerte etterpå skjemaene og kodet funnene. Denscombe beskriver hvordan første steg handler om å dele biter av råmaterialet inn i kategorier. Jeg brukte kategorier som *lærerens posisjon*, *elevens posisjon*, *håndverk*, *materialer*, *felleskap*, *organisering*, *konsentrasjon*, *fokus*, *lek* og *motstand*. Jeg gransket datamaterialet mitt for å finne noen fellestrekk, noen linjer som det kunne være fruktbart å analysere ut fra. Denne måten å arbeide på fører ifølge Denscombe til at de teoriene som utvikles er tett på de data som er hentet fra det praktiske feltet (Denscombe, 2010, s.115). Dette arbeidet gjorde jeg parallelt med feltarbeidet. På samme tid begynte jeg også å lage en beskrivelse. Kodingen ble utgangspunkt for beskrivelsen. Jeg gikk tilbake til filmene og brukte dem som materiale for min beskrivelse, så dem om og om igjen for å være sikker på hva som hendte og hva som ble sagt. Før jeg hadde den siste undervisningsøkten i feltet, hadde jeg skrevet ferdig min beskrivelse av de tre første øktene.

6.3.2 Beskrivelse av empirien - Fortellingen *Fra Nøster til baller*

Jeg hadde planlagt at jeg ville ha en fenomenologisk tilnærming til analysedelen. Jeg ønsket å beskrive så autentisk som mulig, min opplevelse av hva som skjedde under veveprosjektet. Denscombe beskriver en fenomenologisk tilnærming til forskning som et forsøk på å gi en beskrivelse av førstehåndsopplevelsen til de involverte (Denscombe, 2010, s. 94). Det skal være en detaljert beskrivelse som ikke glatter over kompleksitet og motsetninger (ibid, s. 98). Det er dette jeg har forsøkt å gjøre i kapittel 2. Beskrivelsen min rommer mer enn mine egen førstehåndsopplevelse i situasjonen. Som jeg har beskrevet, er den basert på den empirien jeg samlet i feltet. Jeg kunne altså ved hjelp av film- og lydopptak også beskrive episoder som jeg ikke hadde fått med meg i selve situasjonen. Jeg skrev ned små fortellinger om enkelte episoder. Jeg forsøkte å ikke fremstille det som fortolket, men det jeg skrev om var jo selvsagt et utvalg ut fra mitt interesseområde. På den måten kan man kanskje si at fortellingene er en form for små analyser. De inneholder det som vakte min interesse. Dette valget om å skrive i fortellingsform var som sagt også viktig for meg for å gjøre beskrivelsen av prosjektet tilgjengelig for de små elevene som hadde vært så sentrale deltakere. Om de ønsker det skal de kunne lese selv eller få opplest fortellingen om veveprosjektet.

6.3.3 Tilbake til feltet – en dynamisk prosess

Under arbeidet med beskrivelsen trådte det frem interessante spor. Denscombe beskriver hvordan en åpen tilnærming som i *Grounded Theory* gir fleksibilitet til å gå i den retningen analysen indikerer at det er fruktbart å gå (Denscombe, 2010, s. 114). Gjennom å analysere datamaterialet, ble jeg oppmerksom på hendelser som jeg hadde oversett mens jeg var ute i feltet. Disse hendelsene viste seg å være fruktbare, nettopp for å finne ut i hvilken retning jeg videre skulle gå. Jeg så på filmklippene hvordan elevene utforsket materialene. De lekte med nøstene og hadde en mer sanselig tilnærming til måten de brukte materialene på. Disse spennende oppdagelsene valgte jeg å ta med tilbake til elevene. Jeg fortalte dem hva jeg hadde sett, og hvordan jeg så verdi i det de gjorde med materialene. Jeg fortalte dem at de hadde inspirert meg. Dette ble så utgangspunkt for en vending i måten vi arbeidet på. Den ferdige hytta viser helt konkret resultatet av elevenes initiativ. De kan se det selv på hytta i form av snorjungelen. Jeg aksjonerte, dokumenterte, gikk gjennom materialet og analyserte det og tok det jeg fant med meg tilbake til feltet igjen. Dette peker tilbake til sirkelbevegelsen i aksjonsforskning.

6.3.4 Analysere mot teori

I selve analyseprosessen var teorier til god hjelp, meningen i datamaterialet klarnet i lys av teorier. Hvilke begreper som var interessante oppstod på denne måten, gjennom en dynamikk mellom teori og materiale. Materialet ga meg episoder som vakte interesse og gjorde inntrykk. Teorier hjalp meg til å sette ord på hva som skjedde. Ved hjelp av teoriene kunne jeg sette ord på hva som var i ferd med å åpne seg i materialet.

Jeg tenker at det også er interessant å si noe om hvordan blikket mitt endret seg underveis i analyseprosessen. Da jeg så gjennom filmmaterialet fra veveøktene like etter å ha vært ute i feltet, så jeg mye motstand. Jeg la mest merke til de elevene som ikke fikk det til, de som synes det var vanskelig. Dette ble derfor fremtredende da jeg arbeidet med beskrivelsen. Da jeg en stund senere skulle analysere mine funn mot aktuell teori, så jeg gjennom filmmaterialet på nytt. Nå kunne jeg nesten ikke få øye på denne motstanden i det hele tatt. Nå så jeg hvordan alle elevene var konsentrerte og vevde. Jeg tenker kanskje dette viser noe om hvordan nærhet i tid til situasjonen, farget min opplevelse som deltaker. Jeg brukte selvsagt mest energi på å hjelpe dem som strevde. Når jeg gikk gjennom filmmaterialet så raskt etterpå, antar jeg at denne opplevelsen har sittet i kroppen ennå. Jeg har følt det på meg mens jeg så på filmene.

Jeg har i dette kapitlet beskrevet hvordan jeg samlet mine data og hvordan jeg behandlet dem for å hente ut mening. De følgende kapitler presenterer analysen og mine funn, og knytter dette mot målet for oppgaven.

Kapittel 7 – Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet starter jeg med å se på hvordan jeg inviterte elevene til å være *deltakere* i prosjektet og på hvilken måte jeg møtte deres forslag til hvordan *vårt sted* skulle bli. Videre skriver jeg noe om elevenes møter med håndverk og materialer og de relasjonelle møtene, og tar i bruk begrepet *motstand* for å analysere hva som oppstod. Jeg kommer deretter inn på ressursen som lå i den *flertydigheten* som både materialene og uterommet tilbød. Jeg utdyper hvordan både motstanden og flertydigheten viste seg å innby til lek, og jeg drøfter lærerens maktfulle posisjon. Til slutt i kapittelet sier jeg litt om på hvilken måte jeg mener at hendelsene som oppsto kan forstås som *subjektiveringshendelser*.

7.1 En invitasjon til deltakelse – sammen om et sted

I avsnitt 2.1 Drømmestedet beskrives oppstarten av veveprosjektet. Jeg som lærer hadde en idé som jeg ønsket å involvere elevene i. Vi startet med å se på bilder og film fra andre kunstneres arbeid med tekstil i stort format. Deretter ble elevene invitert til å tegne et forslag til hvordan et utvalgt sted kunne forvandles til vårt sted, ved hjelp av tråder og garn.

7.1.1 Deltakelse på mine premisser

Under mitt arbeid med prosjektet *Å veve er å leve!* var det såkalte *pedagogiske paradoks* et diskusjonstema. Begrepet det pedagogiske paradoks har sitt utspring fra den tyske filosofen Immanuel Kant som levde på 1700-tallet. Det handler om hvordan elevene kan lære å bli frie i et system der metoden består i å underkaste seg og omtales blant annet av Biesta (Biesta, 2014, s. 106). Mitt ønske den gangen var å rokke på de faste posisjonene i en undervisningssituasjon, og på den måten gjøre et forsøk på å sette elevene i en tydeligere posisjon. Jeg fant i prosjektet eksempler på at det å flytte undervisningssituasjonen ut på barns lekearena, ga elevene en annen posisjon. Jeg diskuterte likevel hvordan det var meg som la premissene, og at elevene deltok på mine premisser (Klungland, 2015, s. 26-27)

7.1.2 Det estetiske objektet

Innenfor den relasjonelle kunsten, som min idé var inspirert av, er *deltakelse* et sentralt moment. De sentrale temaene i denne kunsten spinner rundt «det å være sammen» og «møtet» (Bourriaud, 2007, s. 16). I følge Bourriaud ligger essensen av den kunstneriske praksisen i opprettelsen av relasjoner mellom deltakerne. Han ser på det enkelte kunstverk som et forslag til hvordan mennesker kan bo sammen i verden (ibid, s. 29). Det er måten man treffes og skaper relasjoner på som er selve det estetiske objektet (ibid, s.39). Det er blant annet disse tankene som har inspirert min idé om å la elevene lage en hytte sammen.

Tanken var ikke at prosjektet verdi skulle komme frem utelukkende gjennom hytten som objekt. Det var viktig for meg at vi skulle gjøre noe sammen, og at alle skulle være deltakere. Hytten som objekt bærer likevel en viktig verdi, fordi den utgjorde stedet der *møtene* kunne finne sted. Den var et objekt, produsert i fellesskap. Biesta er opptatt av det potensialet som ligger i felles tilstedeværelse i verden. Han hevder at fordi produksjon av objekter ikke forutsetter andre menneskers tilstedeværelse, bærer dette ikke i seg samme muligheter for subjektivering. Han skisserer likevel et unntak. Hvis det er snakk om å produsere en felles verden, da kan arbeidet med å produsere et objekt ha en offentlig kvalitet (Biesta, s. 134). Jeg mener at i dette veveprosjektet kan både hytten og de relasjonelle møtene betraktes som objekter. Vevprosjektet handler om deltakelse og om å være sammen, men jeg vil vise hvordan også materialene og produksjonen av hytten som objekt bærer i seg kvaliteter som muligens kan knyttes til subjektivering.

7.1.3 Noe må stå på spill

Tanken bak å invitere elevene til å tegne et forslag, var et ønske om å trekke dem med inn i planleggingen av vårt felles sted. Biesta er opptatt av kommunikasjonen i utdanningssituasjoner. Med henvisning til Dewey snakker han om *ekte deltakelse*. Det er ikke tilstrekkelig med fysisk nærhet eller situasjoner der alle jobber mot et felles mål. Det er et poeng at deltakerne er kjent med aktivitetens mål, og at de har egeninteresse av å nå målet. Han bruker uttrykket at noe skal *stå på spill*. Alle som deltar skal ha mulighet til å påvirke beslutninger om hvilken retning aktiviteten kan ta (Biesta, 2014, s. 55). Da jeg på et tidlig tidspunkt inviterte elevene til å komme med et forslag til hvordan vårt sted skulle bli, var det et ønske om å vekke en egeninteresse hos dem som lå bak. Jeg var som nevnt ut fra tidligere arbeid klar over og bevisst på at elevene deltok på mine premisser. Jeg hadde en hensikt og et mål med prosjektet. Mitt ønske var å sette noe i gang. Jeg ville legge til rette for *møter* med håndverk og materialer, og *møter* mellom mennesker. Men jeg hadde også et ønske om at elevenes deltakelse skulle være *ekte*, ut fra den forståelsen av *ekte deltakelse* jeg har beskrevet over.

Elevene gikk ivrig inn i oppgaven med å lage tegninger til meg. Jeg oppfatter at noe hadde truffet dem i det inspirasjonsmaterialet jeg viste. Hvis jeg forsøker å tolke elevenes tegninger og tekst, kan det se ut som om spesielt den japanske kunstneren Toshiko Horiuchis store, heklede lekeinstallasjoner hadde gjort inntrykk (Se nærmere presentasjon i kapittel 3.3.2). I tillegg ser det ut som om at elevene har festet seg med bildet av vevehytten fra Å

veve er å leve! Kanskje fordi jeg fortalte dem at det var andre elever på deres egen alder som hadde laget den sammen med meg. Denne økten med bilder og film av kunstneres arbeid betrakter jeg som kunstformidling. Jeg som lærer hadde funnet frem til et utvalg av kunst, som på et vis utgjorde en utstilling. Dette utvalget lot jeg elevene få møte. Også innenfor den relasjonelle kunstdidaktikken står deltakelse sentralt. I det relasjonelle kunstdidaktiske regimet rettes fokuset mot subjektiveringsdimensjonen i undervisningen. Skregelid snakker, med henvisning til Aure om et handlingsbasert kunstdidaktisk deltakeraspekt. Hun omtaler dette som deltakernes mulighet til å gjøre noe (Skregelid, upublisert, s. 103). Mine elever fikk se på bilder av kunst, og de fikk en invitasjon til å gjøre noe selv, til å bruke sin fantasi og uttrykke sine tanker om det de hadde sett.

Elevenes tegninger var rike. Det var vegger og tak som det ofte er i en hytte. Men det var også husker og sklier, klatrevegger og hoppenett, hengekøye, tepper på gulvet og sitteputer. De hadde uttrykt sin mening om hva slags farger som skulle være og hvor. Jeg tolket det som at her sto det noe på spill for dem. Egeninteressen var synlig i tegningene. Nå var utfordringen min. Hvordan i all verden skulle jeg kunne møte dem på disse ønskene? En ting er hva vi vil, noe annet er hva vi kan få til. Richard Sennet beskriver at det å beherske et håndverk består av et ønske om å ville utføre et godt arbeid, og å ha de evner dette krever (Sennet, 2009, s. 243). Jeg hadde invitert elevene inn i kommunikasjonen, og elevene hadde kommet med sine tanker. Jeg tolket det ut fra elevenes tegninger som at de ønsket å gjøre et godt arbeid. Det var min tur. Biesta omtaler kommunikasjon som en prosess som både er radikalt åpen og ubestemt, og på samme tid fruktbar og kreativ. Han sier at kommunikasjon er et møte mellom subjekter, og at den er ledsaget av risiko og uforutsigbarhet (Biesta, 2014, s. 57). Jeg var usikker på hvordan jeg skulle reagere ansvarlig i denne situasjonen. Mye sto tross alt på spill for elevene. De var prisgitt mitt neste trekk.

7.2 Et kontrollert sted

Mitt valg ble å la elevene «gå renning». Dette er beskrevet i avsnitt 2.2 og 2.3. Det kan betraktes som en kunsthendelse, inspirert av kunstneren Anne Wilson og hennes «Walking Warp» (Se nærmere presentasjon i kapittel 3.3.1). Elevene hadde fått se film av dette kunstverket, og de merket seg ved og kommenterte det langsomme og repeterende. Gjennom det å *gå renning* fikk elevene en opplevelse av nettopp det langsomme, og av den repeterende rytmen i utførelsen av et håndverk. Alt foregikk på instruksjon fra læreren. Det ble gjennomført med orden og struktur. Elevene fikk beskjed om hvor de skulle stille seg i kø,

hvilken retning de skulle bevege seg i fra tre til tre, at de skulle trekke tråden mellom trærne og stille seg i kø igjen. På den måten skulle de holde på lenge, helt til trådene vokste opp i den høyden vi ville ha veggene på hytta.

Mens elevene gikk, vokste trådene oppover i høyden. De ble til et sirlig og fint arbeid. Parallele tråder med jevn avstand, godt strammet opp mellom trærne. Synet av den ferdige renningen kan på ingen måter assosieres med «på barns vis». Resultatet var et stramt og kontrollert uttrykk.

Hadde jeg nå reagert ansvarlig i kommunikasjonen med elevene? Som nevnt beskriver Sennet at håndverksmessighet handler om vilje til å gjøre et arbeid godt og evne til å utføre det. Jeg oppfattet at elevene gjennom sine tegninger hadde vist meg sin vilje til å gjøre et godt arbeid. De hadde laget ambisiøse skisser av vårt sted. Jeg hadde gjennom å vise dem kunstneres verk presentert for dem hva som var mulig. Jeg føler meg trygg på at jeg selv som håndverker hadde hatt evnen til å utføre arbeidet etter elevenes skisser. På samme tid er det høyst rimelig å anta at elevene på egen hånd ville hatt vansker med å få det til. Dette opplevdes som et dilemma. I denne sammenheng var jeg eksperten, men jeg ønsket elevenes deltakelse. Sennet omtaler to typer eksperter, den sosiale og den antisosiale (Sennet, 2009, s. 248). Den sosiale siden ved ekspertise handler om å overføre kunnskap. Når det gjelder kunnskap og ferdigheter finnes en innebygget ulikhet mellom en ekspert og en ikke-ekspert. En antisosial ekspert vil forsøke å fremheve denne ulikheten. Når Sennet skal forklare hva som kjennetegner en sosial ekspert bruker han begrepet gjennomsiktighet. Han sier at det handler om å formulere normer for hva som er godt arbeid, på en slik måte at normene kan forstås av en ikke-ekspert (ibid, s. 250-251). Man skal altså ikke holde sin ekspertise for seg selv. Jeg hadde valgt å vise elevene sirligheten og nøyaktigheten som ligger bak det å lage en renning, og på den måten formulert normer for godt utført arbeid.

Biesta er opptatt av lærerens rett til å undervise. Han er bekymret for det han oppfatter som en reduksjon av lærerrollen til en tilrettelegger for læring. Med konstruktivismen har det vokst frem en forståelse av at elevene sitter selv inne med sin kunnskap, den trenger bare å hentes frem. Dette forstår han som å oppgi selve undervisningens grunntanke (Biesta, 2014, s. 68). Biesta kaller det selve undervisningens formål å undervise i «bestemte ting» (Biesta, 2014, s. 73). Læreren må bringe noe nytt til elevene, presentere dem for noe som verken kan utledes av eller bekrefte gjennom det de allerede vet (ibid, s. 75).

Jeg oppfatter altså, med støtte i disse tankene fra Sennet og Biesta, at min rolle som lærer er å undervise elevene i bestemte ting. Jeg skal gjøre normer gjennomsiktlige for dem. I dette tilfellet var det snakk om å presentere for dem hvordan det å utføre et godt håndverk er forbundet med en langsom prosess og rutinemessig arbeid. Nettopp dette oppfatter jeg også at Anne Wilson får frem i sitt verk. Langsamt, langsamt bygger de tynne trådene oppå hverandre ettersom artistene beveger seg. Når jeg selv skal lage en ny renning til veven min, må jeg la en og en tråd snurres om rennebommen og holde tellingen med dem. Det er langsomt og nøyaktig arbeid.

Jeg oppfatter at jeg hadde brakt noe nytt til elevene. Jeg hadde presentert dem for en kunstner som dweler ved noen vesentlige sider av det å skulle utføre vevehåndverk. Det er langsomt arbeid som krever stor grad av nøyaktighet. I stedet for å sitte med hver sin lille vev og erfare denne langsomheten og kravet om nøyaktighet, hadde de fått bruke hele sine kropper og bevege seg i et fellesskap. De hadde fått se hvordan deres bevegelser med tråden satte spor etter seg ved at trådene langsamt ble til en vegg. De hadde fått erfare hvordan en av samtidens kunstnere jobber. Jeg hadde gitt dem et møte med en verden utenfor dem selv. Som nevnt er Biesta opptatt av lærerens rolle som den som bringer noe nytt inn i situasjonen. I fortsettelsen vil jeg gå nærmere inn på hvordan elevene tok imot dette nye. Jeg hadde brakt elevene inn i en situasjon og var spent på deres reaksjoner. Biesta sier at lærerens makt til å undervise er avhengig av samspill og møter. Om elevene tar imot det som han kaller «undervisningens gave», er utenfor lærerens kontroll (ibid, s. 78). Lærere kan ikke kontrollere innflytelsen av sin undervisning på elevene (ibid, s.81). I de følgende avsnitt vil jeg se på elevenes møter med materialer og med hverandre, og hvordan jeg tenker at disse møtene kan forstås.

7.3 Elevenes møter med håndverk og materialer

Renningen ble til på *et kontrollert sted*. Elevene handlet og bevegde seg på instruksjon fra læreren. Det var lite som var overlatt til deres egne avgjørelser. Da de så skulle til å veve i renningen fikk de litt friere rom rundt seg. De fikk fritt velge sitt nøste blant hundrevis i sekkene. De fikk velge hvor de ville veve, og de hadde større bevegelsesfrihet. Vandringen mellom stedet der vi vevde, og stedet der sekkene med filler var plassert, ble en akse som ga rom og muligheter for at noe kunne oppstå. Dette vil jeg komme nærmere tilbake senere i dette kapitlet. I denne delen er det hva som oppstod i elevenes møter med håndverk og materialer som skal undersøkes nærmere.

7.3.1 En foran og en bak – utholdenhet og konsentrasjon

I kapittel 2.4 beskrives det hvordan elevene etter å ha fått en liten introduksjon til vevingen, stormet til fillesekkene og deretter fant veien til renningen mellom trærne. De var alle ivrige etter å komme i gang. De fant seg hver sin plass og begynte å arbeide med hendene.

Fingrene plukket frem en tråd og førte filleremsen inn bak den. Annenhver tråd ble trukket frem. Det ble gjentatt og gjentatt. Øynene var fokusert på trådene, hendene arbeidet. Slik holdt de på til filleremsen hadde nådd fra bunnen til toppen av renningen. Et delmål var nådd, og den ene etter den andre utbrøt med glede å være ferdig. Deretter var det bare å starte på igjen. En vev er laget av utallige innslag.

Det jeg merket meg tydeligst hos elevene i denne fasen, var det konsentrerte blikket som fokuserte på de arbeidende hendene og fingrenes fine bevegelser da de nøyaktig løftet frem annenhver tråd og førte innslaget inn i renningen. Det var også stillheten som bare ble avbrutt av en og annen kommentar som var knyttet til vevingen. Kommentarer som «En foran og en bak hele veien», «Nå begynner jeg å skjønne det» og «men trådene er så tette», hørtes underveis. Sennet snakker om den intelligente hånds triade: hjernen, øyet og hånden. Han viser til hvordan voksne i noen sammenhenger er bekymret for barns evne til å konsentrere seg. Det er en vanlig tanke at hvis barna er engasjert i noe, så har de evne til å konsentrere seg lenger. Sennet hevder at det er motsatt. Først må man lære å konsentrere seg. Når man så har lært å konsentrere seg, kommer engasjementet. Fysisk konsentrasjonsevne øves opp gjennom gjentakelse. Det er hånden og øyet som i felleskap lærer å konsentrere seg. Øyet observerer, hjernen vurderer og hendene justerer. Handlinger gjentas og gjentas, og konsentrasjonsevnen øves opp gjennom gjentakelsen (Sennet, 2009, s. 176-181). Jo mer erfaring man har med å veve, dess større er konsentrasjonsevnen. Etter som hendene blir mer og mer øvede, kan man holde på lenger og lenger med den samme bevegelsen.

I oppstarten av vearbeidet var alle elevene engasjerte. Film og bilder viser at de alle har funnet seg en plass ved renningen, og de er konsentrerte om arbeidet. De brukte hendene sine, gjentok og gjentok bevegelsen, og startet om igjen når toppen var nådd. Noen av dem hadde vevd tidligere. De fortalte at de hadde små barnevever hjemme og hadde brukt dem. Det var elever som vevde og vevde i time etter time. En av elevene uttrykte det på denne måten i en tekst: «Vi vever og vever og vever. Det tar på en måte aldri slutt. Etter hvert så blir det et hus.»

I avsnitt 2.10 har jeg beskrevet hvordan noen elever teller innslagene sine. Ei jente forteller fornøyd at hun skal til på nummer sju. Dette overgås av en venninne, som allerede har ti innslag. Det hadde ikke gått raskt, og de var ikke kommet lett til det. Man kan undre seg over hvorfor de holdt på, og holdt på. Jeg brukte selv i beskrivelsen uttrykket at det sitter i fingrene. Hendene hadde lært seg bevegelsen og konsentrasjonsevnen var økt. Engasjementet var på plass. Sennet sier at håndverksmessige rutiner minsker stressnivået og gir arbeidet en rolig rytme (ibid, s. 255). De fikk lov til å ta pause, men fortsatte vevingen. Sennet henviser til at man iblant setter likhetstegn mellom rutine og kjedsomhet. For folk som holder på å utvikle hendenes ferdigheter er det ikke slik, hevder han (ibid, s. 180). Gode håndverkere opplever ikke rutiner som statiske. Rutinene utvikler seg, og håndverkerne lærer av det (ibid, s. 267). Når elever får beskjed om at de kan ta pause, men velger å fortsette arbeidet, tolker jeg det som at de finner glede og mening i det de gjør.

7.3.2 «Ååh! De henger sammen!» – å møte motstand

Helt problemfritt gikk det selvsagt ikke. I starten var alle engasjerte og konsentrerte, selv om de både strevde litt med å komme i gang, og opplevde at det var vanskelig å veve så mange sammen på samme renning. De trakk i de samme trådene og ble på den måten forstyrret av hverandre. Dette handlet ikke spesielt om materialer, men mer om det å arbeide så tett sammen i et fellesskap. Jeg vil komme nærmere inn på dette i kapittel 7.4.2. Men også i møte med materialene møtte elevene på problemer. I kapittel 2.4 har jeg beskrevet hvordan en av elevene opplevde at de to endene på filleremsen hun vevde med, hadde snurret seg sammen. Det var blitt en knute. Knuten hindret henne i å komme videre. Hun uttrykte sin frustrasjon med ord: «Serøst! De henger sammen!» Og så, med enda mer frustrasjon i stemmen: «Ååh! De henger sammen!» Hun forsøkte så å løse opp i knuten. Hendene arbeidet. Hun prøvde, igjen og igjen. Etter en liten stund ga hun opp. Hun forlot knuten og tok seg en pause. Lekte litt i tauene, og tittet litt på de andre.

Sennet er opptatt av at det å håndtere motstanden er en viktig del av det å utvikle seg til å bli en god håndverker. Å håndtere motstanden krever både frustrasjonstoleranse og fantasi, sier han (ibid, s. 228). For jenta i det nevnte eksempelet ble grensen for frustrasjonstoleranse nådd. Sennet omtaler ulike måter som man kan møte motstand med på en produktiv måte. En av dem er tålmodighet. Tålmodighet er evnen til å holde fast på en frustrerende oppgave. Denne evnen kan læres opp, og den kan utvikle seg med tiden. Det som er interessant, er at Sennet mener at når noe varer lenger enn nødvendig, må man

slutte å gjøre motstand (ibid, s. 223). Det var nettopp det jenta gjorde da hun forlot arbeidet. Det som kan være vanskelig, er å bedømme tiden. Hvor lenge er *for* lenge? Det vil variere fra person til person. Det har selvsagt også med konsentrasjonsevne og tålmodighet å gjøre, og vil være noe som øves opp med erfaring. Men Sennet beskriver også evnen til å bedømme når tid man skal prøve en annen tilnærming, som en ferdighet i håndverksmessighet. På et tidspunkt må man la være å prøve så iherdig, og i stedet finne en annen måte å angripe problemet på (ibid, s. 217). Det er her fantasien kommer inn i bildet.

Jeg vil gjerne dvele litt mer ved Sennets tanker om tålmodighet. Han mener at en feil hos en håndverker kan se ut til å være at vi forestiller oss at vi kan gjøre ferdig en oppgave raskt. Så erfarer vi igjen og igjen at vi tar feil. Han sier at håndverkerens tålmodighet kan defineres som en midlertidig suspensjon av ønsket om å bli ferdig (ibid, s. 223). Jeg opplever dette interessant i forhold til et utsagn fra en av elevene som jeg merket meg ved, og som jeg også har fremhevet i kapittel 2.4: «Neste gang gruer jeg meg til, for da må vi gjøre sånn som dette hele tiden». Vi var ferdige med å trekke opp renningen. Vi hadde litt tid igjen, og elevene fikk starte med vevingen. De fikk gjort noen innslag hver, før vi måtte avslutte for dagen. Jeg har beskrevet ovenfor hvordan de arbeidet, konsentrert med øyne og hender. De var ikke motvillige, men det vi hadde fått gjort på den halve timen monnet så lite. Det var noen få, spede innslag i renningen. Jeg tror det gikk opp for eleven at arbeidet ville ta langt mer tid enn han hadde kunnet forestille seg. Han skjønnte på dette tidspunktet at hele neste gang, tre lange skoletimer ville gå med til å veve ferdig veggene. Det er heller ikke urimelig å anta at konsentrasjonsevnen og tålmodigheten hans allerede hadde nådd sin grense. Ønsket om å bli ferdig måtte nok midlertidig legges bort. Først ventet flere timer med håndtering av motstand.

7.3.3 Baller og sukkerspinn – å øke kompleksiteten

Det ble jo som denne eleven hadde antatt. Neste gang måtte vi veve hele tiden. Som jeg har beskrevet varierte elevenes konsentrasjonsevner. Noen vevde og vevde, andre trengte flere pauser. Men, også i pausene var elevene opptatt av materialene. Det viste seg at materialene hadde potensiale i seg. Jeg har fortalt i beskrivelsen av prosjektet at rosa og hvite filler ble surret om en vevnål, og på den måten ble til et lekkert sukkerspinn. Flere av jentene lagde seg slike, og lekte at de kunne slikke i seg det søte og gode sukkeret. I innledningen forteller jeg hvordan en av guttene utforsket nøstene sitt potensiale som baller. Han kastet dem opp i lufta og undersøkte om det var sprett i dem. Også andre elever

brukte nøstene som baller. To jenter brukte den vevde veggen som et ballnett og kastet nøstet til hverandre over veggen. Det ble også kastet med nøster gjennom hullene i klatrenettet på lekeplassen. Den ene dagen var det mye vind, og fillene blafret i vinden. Dette ble utforsket videre. Elever løp på fotballbanen med dansende filleremser etter seg. Fillenes bevegelser var grasiøse som en dans. Fillenes evne til å danse i vinden ble også utforsket ved hjelp av store eller små bevegelser med armene. Materialene innbød til lek. De var flertydige.

Sennet beskriver to typer motstand. Når endene på filleremsene filtrerer seg sammen slik at det blir en knute, kaller han det for møtt motstand. Motstand kan også skapes. Skapt motstand er vanskeligheter vi skaper selv. Som eksempel på skapt motstand nevner Sennet når en kunstner skraper malingen av lerretet på et fullt brukbart bilde. Det er kunstneren selv som vurderer at saken må være mer kompleks. Ved å utforske ting kan vi gjøre dem enda vanskeligere (ibid, s. 218). Når elevene begynner å leke med materialene, kunne man lett tenke at de flykter fra det strevsomme eller kjedelige vevearbeidet. Det kunne oppfattes som at de heller vil gjøre noe som er lettere, noe med mindre motstand. Dette høres jo ut til å være det motsatte av å skape seg vanskeligheter, men det trenger ikke å forholde seg slik. Sennet bruker uttrykket at noe *er for lett* når han snakker om skapt motstand. Men han sier at dette er et uttrykk for at det kan stå *noe mer* på spill (ibid, s. 227). Etter at elevene lenge hadde brukt materialene til å veve med, kan behovet for *noe mer* ha dukket opp. Det rytmiske håndverket og den entydige bruken av materialene kan ha begynt å kjede dem. Sennet underbygger denne tanken. Han kaller leken for en skole hvor man lærer å øke kompleksiteten. Når barn kjeder seg blir de enda bedre kritikere i forhold til objektene de har rundt seg. De er i stand til å skape komplekse former av fattige og enkle materialer (ibid, s. 273). Når vevingen begynte å kjede elevene, gikk de over til å omskape materialene til mer komplekse former. Sennet mener også at det å tilføre kompleksitet kan føre til at folk engasjerer seg mer i sine omgivelser (ibid, s. 227). Formålet med undervisningen vil ha betydning her. Hvis målet var at elevene skulle være engasjerte i å veve på veggene, ville leken med materialene se ut som noe som tok bort engasjementet. Løfter man derimot blikket og tenker på hytta som en *møteplass* der noe kan oppstå, kan dette se helt annerledes ut. Det trenger jo ikke å være slik at den bruken av materialene som læreren innførte, har krav på alt engasjement. Elevenes initiativ til annen bruk av materialene kan betraktes som en del av den kommunikasjonen som Biesta hevder at utdanning er (Biesta,

2014, s. 48). Jeg har vært inne på dette tidligere. Jeg inviterte elevene inn i dialog gjennom å be dem tegne vårt sted. Jeg har beskrevet at jeg var usikker på hvordan jeg skulle møte de ønskene som kom frem i elevenes tegninger. Jeg valgte å innføre bestemte materialer og å instruere dem i en måte å bruke materialene på. Nå hadde elevene igjen gitt sitt bidrag i kommunikasjonen. Materialene var ikke statiske. Elevene hadde vist meg kompleksiteten. Biesta omtaler som nevnt kommunikasjon mellom mennesker som en åpen og ubestemt prosess (ibid, s. 48). Det er en prosess med risiko. Det er umulig å vite hvordan initiativ vil bli møtt. Jeg kunne ikke vite hvordan elevene ville møte min invitasjon til å tegne og hva som ville komme ut av det. Elevene risikerte også noe da de ga meg sin respons, sine tegninger. De kunne ikke vite hvordan jeg ville møte dem på deres ønsker. Jeg innførte materialer og vevehåndverk og erfarte at de hadde noe å gi meg tilbake. Som det står i forordet til boken Utdanningens vidunderlige risiko: «Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker» (ibid, s. 23).

7.4 Møter i fellesskapet – det relasjonelle

Jeg har nevnt tidligere hvordan mitt møte med Bourriaud sine tanker om den relasjonelle estetikken vekket interesse for begrepet *subjektivering*. Jeg har også forklart hvordan Biesta er opptatt av skolens ansvar for elevenes subjektivering, og at han med henvisning til Levinas begrunner hvordan dette handler om etikk. Læreren må sette elevene i en situasjon der de utfordres på hverandres forskjellighet. De må settes i situasjoner der de opplever at de lever i verden sammen med andre, og at deres egne ønsker må justeres i forhold til hva som er ønskelig for andre. Subjektivering foregår ifølge Biesta når vi reagerer ansvarlig overfor andre (Biesta, 2012, s. 73). Disse tankene var bakgrunnen for at jeg ville la elevene jobbe med et fellesprosjekt, og at fellesprosjektet skulle være et sted hvor noe kunne oppstå mellom oss som var deltakere.

7.4.1 «Hvordan gjør du det?» - om risiko og ansvarlighet

I boken *Læring retur* snakker Biesta om ansvarlighetens språk. Han skisserer to ulike typer fellesskap: det *rasjonelle* fellesskap, og det *andre* fellesskapet. Fellesskapet i en skole eller en klasse utgjør i stor grad et rasjonelt fellesskap. I et rasjonelt fellesskap skal deltakerne tilegne seg bestemt kunnskap, verdier og ferdigheter for å kunne være representanter for fellesskapet. Når elevene tilegner seg de kunnskaper og ferdigheter som læreplanen skisserer, blir de del av et rasjonelt fellesskapet. Det andre fellesskapet kalles «fællesskabet

for dem der intet har tilfælles». I møtet med mennesker som ikke sitter inne med de samme kunnskaper, verdier og ferdigheter, utfordres vi på en annen måte. I og med at de ikke er i besittelse av de samme kunnskaper, verdier og ferdigheter, betegnes de som *fremmede*. Biesta sier at ansvarlighetens språk handler om å være lydhør og ta ansvar for det den fremmede ber om. Det som betyr noe er at vi tar vårt ansvar. Vi kan ikke ta dette ansvaret med å kopiere eller gjenta en eksisterende kunnskap, verdi eller ferdighet. Vi må ta ansvaret med vår egen, unike reaksjon på det den fremmede ber om (Biesta, 2012, s. 61-74).

I mitt materiale har jeg beskrevet to situasjoner som kan knyttes til disse tankene. I begge tilfeller er det elever som blir kontaktet av en medelev med spørsmålet: «Hvordan gjør du det?» Den eleven som ber om hjelp, behersker ikke den felles ferdigheten som det forventes at fellesskapet er i besittelse av, i dette tilfellet å veve. I avsnitt 2.13 beskriver jeg hvordan «Ingrid» får en direkte henvendelse fra en medelev, som ikke vet hvordan hun skal gjøre det. Hun ser at «Ingrid» får det til, og ber om hjelp derfra. Det er ikke vellykket. Det er ingen hjelp å få. Hun ignoreres og får nedlatende svar. Jeg oppfatter at dette eksempelet så tydelig viser den risikoen som ligger i det å henvende seg til andre med ord og gjerninger. Med henvisning til den Tysk-amerikanske filosofen Hanna Arendt bruker Biesta uttrykket å *avdekke seg selv*. Vi er prisgitt hvordan andre plukker opp våre begynnelse. Alt avhenger av hvordan andre reagerer på våre initiativ. Den som starter en handling må på samme tid være forberedt på å lide under og formes av konsekvensene. Hun som ikke visste hvordan hun skulle veve, avslørte seg selv da hun ba om hjelp. Det er ikke før responsen kommer at man får vite hva man har avslørt om seg selv. I dette tilfellet avslørte eleven seg som en som var «dum», en som ikke skjønnte hvordan man skulle «veve på normal måte», eller veve «på samme måte som sist». Elevens begynnelse ble i dette tilfellet ikke plukket opp på en slik måte at hun kunne føle seg fri. Med henvisning til Arendt bruker Biesta uttrykket «å komme til syne i verden». Den responsen hun fikk var ikke med på å løfte henne frem slik at hun kom til syne i verden (Biesta, 2014, s. 132). Det sprang ikke noe ut av hennes initiativ.

Det andre eksemplet fra materialet mitt har samme utgangspunkt og er beskrevet i kapittel 2.14. En elev hadde ikke forstått hvordan hun skulle komme i gang med å veve. Hun så på sidemannen som fikk det til, og stilte det samme spørsmålet som i eksempelet ovenfor: «Hvordan gjør du det?» I dette tilfellet var responsen en ganske annen. Svaret kom raskt, og det var positivt: «Skal jeg hjelpe deg?». Snart vevde de begge to, samtidig som de spøkte og lo sammen. Hun som her ba om hjelp ble *satt fri*. Hun fikk *komme til syne i verden*.

Biesta forklarer hvordan dette betyr at vår mulighet til frihet er prisgitt hvordan andre plukker opp våre initiativ. Han sier at det er et problem at andres respons er så uforutsigbar. På samme tid er det helt nødvendig. Hvis vi skulle forsøke å kontrollere andre menneskers respons, ville vi frata dem deres frihet. Det ville være et forsøk på å fjerne annerledeshet. Vi er avhengig av mangfold for at frihet skal kunne oppstå (ibid, s. 132). Han sier også at «uansett hvor tolerante og respektfulle barn lærer å være, vil spørsmålet om hvorvidt de faktisk kan utholde fremmede, hvorvidt de faktisk er i stand til å handle i mangfold, alltid være åpent og situasjonsavhengig» (ibid, s. 144). Når jenta i det første eksempelet ikke reagerte ansvarlig da noen ba henne om hjelp, betyr ikke det at hun er en person som mangler toleranse og respekt overfor fremmede. Hver situasjon er unik og krever en ny vurdering. I neste øyeblikk kunne det tenkes at hun ville reagert annerledes. Hun som i det siste eksempelet tilbød hjelp, handlet ansvarlig. Hun var lydhør og tok ansvar for det «den fremmede» ba om på sin egen, unike måte. I det øyeblikket da hun sa: «Skal jeg hjelpe deg?», satte hun vennen fri. I dette øyeblikket oppstod det et fritt rom. Et slikt rom har bestemte kvaliteter. Det er ikke et fysisk rom, men det er et øyeblikk som oppstår i menneskelig samhandling (ibid, s. 133). Den friheten det her er snakk om, dreier seg ikke om frihet til å gjøre hva man vil. Det handler om friheten til *å komme til verden*, til å avsløre hvem jeg er og oppleve at det er plass til meg (ibid, s. 131).

7.4.2 Vi lever i denne verden sammen med andre – Er det plass til meg?

Jeg beskriver i avsnitt 2.7 hvordan en av elevene bekymret seg for at det ville bli så trangt hvis alle ville veve. I avsnitt 2.14 bekrefter jeg at det gikk slik. Vi gikk i veien for hverandre. Det ble ikke slik at alle fikk sin egen plass å jobbe på. Vi forstyrret hverandre, og gikk i veien for hverandre. Vi måtte tåle hverandre, og lage plass for hverandre.

Biesta sier at «[...] barn og unges liv – i og utenfor skolehverdagen - er gjennomsyret av spørsmål om 'samhørighet i mangfold'» (ibid, s. 144). Biesta er opptatt av sammenhengen mellom pedagogikk og politikk. Han diskuterer med utgangspunkt i Arendts tanker om at pedagogikk og politikk må holdes adskilt, barns muligheter for å eksistere politisk. Politisk eksistens innebærer for Biesta evnen til å eksistere sammen i mangfold og fellesskap, uten at det går på bekostning av andre (Biesta, 2014, s. 141). I avsnitt 2.13 har jeg beskrevet at noen elever hadde gjemt bort de gode vevnålene, enten i sin private hylle eller på gjemmesteder i skogen. Det var vevnålene som ble de mest populære redskapene, men det var ikke nok til alle. Jeg tolket denne situasjonen slik at noen hadde forsøkt å sikre de beste redskapene til

seg selv. Jeg mener at dette kan ses på som et eksempel på det Biesta kaller for politisk eksistens. Jeg oppfatter at å leve sammen politisk handler om å finne en måte å leve sammen på der vi deler på felles goder og har forståelse for hverandres ulike ønsker og behov. Biesta kaller politisk eksistens for hardt arbeid. Vi må i hver enkelt situasjon vurdere hvordan vi kan holde ut med hverandre. Han argumenterer for at politisk eksistens ikke er noe som må vente til elevene er modne for det. Skolen er en naturlig og selvfølgelig arena for å lære seg å leve sammen i mangfold (ibid, s. 144).

I avsnitt 2.4 forteller jeg at elevene er i gang å veve på samme renningen og at en elev klager på at det er noen som drar ned trådene. En annen elev bekrefter at det er han, men begrunner det med at trådene er så tette at det går ikke an hvis ikke. Under avsnitt 2.14 fortelles det om to elever som står på hver sin side av renningen og vever i de samme trådene. En av dem har valgt å løfte frem et helt knippe med tråder i hånden, og arbeider med å føre vevnålen mellom dem. Dette ødelegger for den eleven som står på den andre siden. Han får ikke gjort arbeidet sitt, og beskylder sin medelev for å ødelegge. Han som står med et knippe tråder i hånden forsvaret seg. Han mener selvsagt at han ikke ødelegger, han forsøker bare å få gjort jobben sin. I disse situasjonene tenker jeg at elevene utfordres på å leve sammen i verden. Det er ingen lett oppgave jeg har gitt dem, kanskje til og med urimelig. Det sier seg selv at det blir vanskelig å veve i en renning, på samme tid som noen andre trekker ned eller holder rundt renningstrådene. Etter hvert kommer en voksen til og peker og forklarer for elevene at når den ene holder rundt trådene, så blir det vanskelig for den andre å veve. Biesta beskriver *forståelse* som en aktivitet som kan hjelpe oss til å holde ut med hverandre i en felles verden. Han kaller det for en endeløs aktivitet. Vi må avfinne oss med den verden vi er født inn i. Vi må utholde de andre, og de andre må utholde oss (ibid, s. 140). Vi ser av eksemplene at det blir gjort forsøk på å skape forståelse. Det begrunnes, både hvorfor noen trekker i trådene og hvorfor det ikke er så lurt å gjøre det. Det handler om at vi prøver å forstå på hvilken måte verden ser annerledes ut for andre (ibid, s. 142).

7.4.3 Elevenes egne tanker om veveprosjektet

Underveis i gjennomføringen av veveprosjektet ønsket jeg på et tidspunkt å få vite hva elevene selv syntes. Jeg ga dem to spørsmål på et ark og ba dem skrive svar til meg. Jeg spurte dem hvordan de syntes det var å veve ute i trærne, og hva de syntes om det vi hadde laget. Da jeg leste svarene deres, gjorde det inntrykk på meg at så mange fremhevet det at vi

jobbet sammen. Elevene uttrykte at de syns det var fint fordi alle hadde jobbet med det. De skrev at det var god stemning og bra samarbeid. De syns det var kult at vi hadde laget det selv. Noen kom også inn på at de likte å være ute, de syns det var fint i skogen og gøy å klatre i trær. Flere kommenterte at de syns det var fint og fargerikt. Noen skrev at de likte å lage ting, og at det var morsomt at det ble et hus som vi kunne gå inn i. De var også ærlige og skrev at de syns det var litt vanskelig, at det var kaldt å være så lenge ute og at det var trangt.

Universitetslektor Dag Nome sier i sin masteravhandling med henvisning til Merleau-Ponty, at barn har en grunnleggende sosial natur og at de både kroppslig og emosjonelt er henvendt til andre. Han mener at dette må få betydning for den pedagogiske praksis (Nome, s. 31). Jeg oppfatter at elevenes egne ord underbygger forståelsen av en grunnleggende sosial natur. Det hadde verdi for dem at vi gjorde noe sammen. Jeg opplevde også at elevene uttrykte tydelig eierskap og stolthet til det de hadde laget. Det kom frem gjennom tekstene deres, men det viste seg også tydelig i elevenes reaksjon på at det de hadde laget var blitt ødelagt. I kapittel 2.5 forteller jeg at de syns det var kjedelig og at de ble irriterte over at noen kunne være så slemme å ødelegge når de hadde arbeidet så hardt. Sennet omtaler hvordan håndverkere føler stolthet over godt utført arbeid. Han sier at «Håndverkets langsomme tid fungerer som en kilde til tilfredshet» (Sennet, 2009, s. 295). Elevene hadde strevd med vevingen og uttrykte selv at de hadde arbeidet hardt. De hadde brukt lang tid og følt motstanden i arbeidet. Jeg forteller også i kapittel 2.10 hvordan den første, ferdige veggen ble gjenstand for beundrende blikk, og hvordan alle løse tråder ble klippet bort eller tredd inn i renningen. Dette var noe elevene gjorde helt uoppfordret. Stoltheten deres var synlig.

7.5 Flertydigheten i uterommet

Jeg har i kapittel 1 forklart hvorfor jeg valgte å gjennomføre veveprosjektet ute, og ikke inne i et klasserom. Ved å gjennomføre prosjektet på en arena som normalt er barnas lekearena ønsket jeg å la elevene komme i en sterkere posisjon. Jeg ville legge til rette for at de kunne bevege seg i store bevegelser, og hadde et håp om at selve rommet vi oppholdt oss i skulle innby til lek.

7.5.1 Utkanter og utydelige grenser

Sennet forteller i boken *Håndverkeren* om hvordan det i Amsterdam i årene etter 2. verdenskrig, av arkitekten Aldo van Eyck ble laget flere lekeplasser på ledige tomter helt ut mot gaten, i rundkjøringer og på tomme hjørner, uten å lage gjerder eller avgrensinger. De var gjerne plassert tett ved kafeer og barer, slik at også voksne fant det hyggelig å oppholde seg der. Målet med å anlegge disse lekeparkene på denne måten var at barna skulle lære seg å håndtere flertydige overganger i byrommet. Arkitekten tenkte at denne type flertydighet i rommet ville føre til at barna samarbeidet. De måtte hjelpe hverandre å holde utkikk etter biler, og de måtte definere regler for leken som gjorde det mulig å spille ball uten å bli påkjørt. De barna som lærte å håndtere denne flertydigheten lærte noe om sikkerhet som står i sterk motsetning til hva barn i dag har mulighet til å lære på våre trygge lekeplasser. Sennet kaller det å skape utkanter for et trekk som vi vet at vil føre til flertydighet (Sennet, 2009, s. 233-237).

Jeg har tidligere sagt at jeg ønsket å spille på de uklare eller flertydige grensene mellom undervisningsarena og lekearena. Få meter unna der som elevene vevde på hytta var det et klatrestativ. Like bortenfor var det spent opp klatretau mellom trærne. Der var også en stor og innbydende fotballbane tett på «uteklasserommet». Ved denne fotballbanen ble vårt depot av materialer plassert. Jeg har nevnt at elevene hadde en fri vandringsakse mellom stedet der vi vevde og stedet der materialene var plassert. Området ved nøstesekkene var et sted der det var «legitimt» å oppholde seg. Her utforsket elevene materialene. Her lekte de med nøster og lot fillene danse i vinden. På vandringen mellom nøstesekkene og veveplassen oppstod det også uventede episoder. I avsnitt 2.15 forteller jeg om gutten som fant en trerot som ble brukt som et «gevær». Jeg oppfatter at disse utkantene representerte en type flertydighet som ble tilbudt oss av uterommet. Jeg har tidligere snakket om flertydigheten materialene tilbød elevene, og hvordan dette bidro til å øke kompleksiteten i prosjektet. Jeg oppfatter det på samme måten med uterommet. Det var ingen tydelig grense mellom klasserommet og lekeplassen. Lekeapparatene var lett tilgjengelige. Det at det var «lovlig» med vandringer, og at det fantes flere steder som var legitime å oppholde seg på, ga flere møteplasser. Man kan kanskje si at dette i seg selv åpnet flere muligheter for nye initiativ eller begynnelse.

7.5.2 Flertydige pausetidspunkt

I avsnitt 2.10 forteller jeg at en av guttene funnet ut at han vil ha en pause. Han lekte i klatrestativet og fikk oppmerksomhet fra en medelev, som lurte på hva han gjorde. Dette resulterte i at flere elever ville ha pause. Jeg som lærer overlot til dem selv å vurdere om de trengte en pause, og lot det være fritt frem å ta seg en. Elevene ble ansvarliggjort på selv å vurdere. Det resulterte selvsagt i at noen elever hadde mer pause enn andre. Det førte faktisk til at noen nesten bare hadde pause. Det var i en av disse pausene at utforskningen med nøster og baller fant sted. Biesta snakker om forstyrrelser som en ressurs. Han sier at det som avbryter ikke nødvendigvis er en forstyrrelse, det kan være at det nettopp er det øyeblikk hvor elevene finner sin egen, ansvarlige stemme (Biesta, 2012, s. 110). Det å åpne opp for en viss flertydighet også i når og hvor ofte det var tillatt å ta pause, ga kanskje også en åpning for at noe uventet kunne oppstå, noe som læreren ikke hadde kunnet forutse.

7.5.3 Alt som skjedde teller med

De flertydige rammene tillot at det skjedde ting på flere steder, på samme tid. Alt som skjedde hørte med i prosjektet. Det var ikke slik at de som vevde var med, men de som gjorde andre ting var utenfor. Det var ikke slik at de som hadde pause, ikke deltok. Det skulle være et relasjonelt prosjekt. Det var et ønske at deltakerne skulle bringe noe av sitt eget til vårt felles sted. Noen vevde, noen lekte med nøster, noen klatret og noen sparket fotball. Det var alt sammen en del av det å *være sammen om et sted*. Sennet snakker om de dagligdagse ritualer som binder folk sammen. Med henvisning til de omtalte lekeklassene i Amsterdam snakker han om kontakt og tilskuerseremonier. Han beskriver hvordan små barn lekte i sanden mens større barn lekte med baller, ungdommene hang rundt og de voksne var til stede og så til. Han bruker et uttrykk som «den dype leks scenografi» (Sennet, 2009, s. 272). Jeg oppfatter at det er likhetstrekk mellom det Sennet snakker om her, og det Biesta er opptatt av når han snakker om å eksistere sammen i en felles verden og utholde fremmede. Vi deler på våre omgivelser. Det skal være plass til alle. Illeris beskriver hvordan man i den relasjonelle kunstdidaktikken kan se på undervisningssituasjonen som «et relationelt spill - nærmest en slags teater» (Illeris, 2002, s. 219). Det var mangfoldet i handlinger og bevegelser som skapte energien og dynamikken i veveprosjektet, og på den måten gjorde undervisningssituasjonen til et relasjonelt spill.

7.6 Lekens potensial

Lekens potensial er et stort emne, som mange har uttalt seg om. En av de tidligste var den tyske dikteren, dramatikeren og filosofen Friedrich von Schiller som levde på 1700-tallet. Han argumenterte for at det var i «lekens og illusjonens glade rike» at mennesket kunne oppleve frihet. Han argumenterer for at leken løser mennesket fra tvang (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 102). Jeg har gjennom veveprosjektet sett flere eksempler på at leken ga elevene en liten fristund. Jeg vil i fortsettelsen, ved hjelp av Sennet, si litt om det potensialet som kan ligge i barns lek.

7.6.1 Arbeid eller lek?

Jeg forteller i kapittel 2.14 om gutten som opplevde å trekke ut igjen hele innslaget som han møysommelig hadde vevd inn i renningen. Det så ut som om dette førte til at han ga litt opp. I stedet for å starte på nytt igjen, gikk han bort til en venn og begynte å pirke i han. Vennen var opptatt med å veve, men etter litt erting frem og tilbake endte det med en lekeslosskamp. Da brøt en voksen stemme inn og forkynte at nå var det tid for å arbeide. Leke kunne de gjøre etterpå, når de fikk friminutt.

Denne episoden får virkelig frem et spenningsfelt i prosjektet mitt. Jeg ville at elevene skulle arbeide med håndverk, men jeg ville også at noe mer skulle oppstå. Jeg ville at de skulle leke. Jeg har nevnt at det som avbryter et undervisningsforløp ikke nødvendigvis skal ses på som en forstyrrelse. Det som avbryter, kan like godt være det øyeblikket der frihet oppstår. Det kan være det øyeblikket da *subjektiveringshendelsen* finner sted (Biesta, 2012, s. 110). Her oppsto det en lek mellom guttene. Den ene gutten tok et initiativ, han startet en dialog og han fikk respons. Det utviklet seg til en lek, men arbeidet hadde høyere status. De skulle ikke leke nå. De skulle arbeide. Det var jeg som lærer som hadde lagt opp til dette. Etter at pausetidspunktene hadde vært flertydige og valgfrie forrige gang, hadde jeg i dag bestemt at alle skulle arbeide tjue minutter, og så ta ti minutters pause. Det å arbeide var definert som å veve på veggene. Jeg hadde satt som mål at veggene skulle bli ferdige denne gangen. Sennet skriver om arbeid og lek. Han sier at det kan se ut som om de er hverandres motsetning, men det er bare hvis leken oppfattes som en flukt fra virkeligheten. Det var slik det ble oppfattet i eksemplet over. Leken ble oppfattet som en flukt fra arbeidet. Sennet argumenterer for at lek og arbeid ikke skal ses som motsetninger. Evnen til å utføre godt arbeid opparbeides gjennom lekens kompleksitet (Sennet, 2009, s. 274).

7.6.2 leken og utvikling av håndverksferdigheter

I kapittel 7.3 beskrives elevenes møter med materialer, og hvordan flertydigheten i materialene innbød elevene til å leke med dem. De lagde sukkerspinn, brukte nøstene til baller og lot fillene danse i vinden. Denne type lek kaller Sennet for «lekens åpne rom». Han sier at en slik lek handler om sansestimulering (ibid, s. 270). Når barna lekte og eksperimenterte med fillene og nøstene, oppfatter jeg at det er det Sennet kaller for en dialog med materialene. En håndverker fører også dialog med materialene sine, og Sennet sier at denne dialogen starter i leken. Han mener at en av de tingene som gjør denne dialogen mellom håndverkeren og materialene mulig, er at man i leken lærer å øke kompleksiteten (ibid, s. 273).

Sennet omtaler også spill eller konkurranser som en type lek. I denne leken er det regler som styrer hva deltakerne skal gjøre. I avsnitt 2.15 forteller jeg om to jenter som lager sine egne regler for hvordan de skal leke med et nøste. De kaster det frem og tilbake mellom hullene i klatrenettet. Regelen som ble laget var enkel: «Vi har ni liv. Når ballen treffer bakken mister vi et liv.» Sennet mener at en annen ting som muliggjør håndverkerens dialog med materialer, er at lek har lært ham å finne opp regler som gjør gjentakelse mulig, og å endre på og tilpasse disse reglene. I spill etableres repetisjonens rytme. Sentralt for utførelsen av håndverk, er både gjentakelsens rytme og evnen til å forandre og forbedre en teknikk (ibid, s. 273).

Sennet argumenterer altså for at man i leken utvikler evner som er viktige for å bli en god håndverker. Han sier at lekens håndverk forbinder arbeid og lek. Å leke handler om å tilegne seg praktiske ferdigheter. I lekens eksperimentering med og utforskning av materialer, gjør barna sine hender dyktige (ibid, s. 272). I tillegg lærer de å beherske den spenningen som ligger i det å skulle følge regler, og å utvikle dem videre (ibid, s. 274). Denne balansen hevder Sennet at Schiller tenker på når han oppfatter leken som sentral på veien fra krav til frihet (ibid, s. 274).

7.6.3 De voksnes vurdering av hva som har verdi

Jeg avslutter avsnitt 2.15 i fortellingen om vevprosjektet med å si at de voksne vevde, de tenkte bare på om de ville rekke å få veggene ferdige i dag. Sennet sier at voksne mister noe essensielt for sin evne til å tenke, når de lar nødvendighet og nytte få så stor plass (ibid, s. 271). Vi voksne skjønnte at hvis vil skulle bli ferdige med veggene, så måtte vi stå på. Men hvorfor var det så viktig å få veggene ferdige? Hva var verdien i det og hvorfor hadde jeg satt

det som et mål? Det viser kanskje nettopp det Sennet omtaler som essensielle mangler i evnen til å tenke? Sennet sier at arbeid og lek er like frie og selvmotiverende hvis man ser bort fra slike falske, økonomiske betingelser (ibid, s. 288).

Biesta sier at underviserens ansvar ikke kan kjennes i forveien. Det er et ansvar for noe som kan komme til å dukke opp. Et ansvar der man ikke kjenner til det man er ansvarlig for (Biesta, 2012, s. 110). Jeg satte noe i gang, men kunne ikke ane hva som ville oppstå. Ansvaret krever våkenhet. Jeg som pedagog må kunne bedømme i situasjonen hva som nå står på spill, og vurdere hva som skal få utspille seg. Sennet sier at arbeid som hele tiden gjennomsyres av en lekende holdning, blir til kunst (Sennet, 2009, s. 289). I dette veveprosjektet kunne absolutt leken fått utspille seg enda mer.

7.7 Lærerens maktfulle posisjon og behovet for ledelse

Jeg oppfatter at episodene jeg til nå har beskrevet viser lærerens tydelige posisjon i veveprosjektet. Jeg inviterte elevene til å komme med sine forslag og ønsker, men valgte bort flere av dem. Jeg ønsket at elevene skulle leke, men bestemte likevel at alle skulle veve og at veggene skulle bli ferdige. Jeg vil i denne delen si litt om hvordan ulike teoretikere omtaler den makt og autoritet som ligger i lærerens rolle. Jeg vil også komme inn på spenningen mellom det å slippe elevenes initiativ og forstyrrelser til, og behovet for tydelig ledelse.

7.7.1 Makt og autoritet

Helene Illeris som er professor på institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder, har skrevet avhandlingen *Billede, pædagogik og makt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. I denne avhandlingen diskuterer hun hvordan ulike makt/kunnskap konstruksjoner har vært dominerende innenfor kunstpedagogikken gjennom skiftende tider. Hun sier at «[...] magt/viden-forhold alltid optræder som en del av relationer» (Illeris, 2002, s. 263). Hun er opptatt av at man som lærer må være oppmerksom på den maktfulle posisjonen man er i besittelse av, og ærlig og tydelig vise den. På samme tid må man gjøre den gjennomsigtig ved å være villig til å diskutere den, og iblant overlate den til det hun betegner som andre posisjoner i undervisningssituasjonens spill (ibid, s. 265). Jeg har vist til at jeg ønsket å fremheve elevenes posisjon gjennom å åpne opp for lek og flertydighet. Jeg oppfatter likevel at min maktfulle posisjon som lærer er synlig og tydelig gjennom hele veveprosjektet.

Gjennom beskrivelsen og analysen har jeg flere steder pekt på hvordan de voksne viste og forklarte elevene hvordan de skulle veve. Jeg har i kapittel 7.2 drøftet dette mot Sennets tanker om den sosiale ekspert, som er opptatt av å gjøre normene for godt arbeid gjennomsiktede, i motsetning til det å ville holde dem for seg selv. Sennet utdyper hvordan autoritet henger sammen med kvaliteten på håndverkerens ferdigheter. Han viser hvordan det innen overføring av håndverksferdigheter finnes en overordnet person som fastsetter normer for godt utført arbeid, og står for opplæring og utdanning (ibid, s. 64). Autoriteten til håndverksmesteren er basert på overføring av ferdigheter (ibid, s. 73). Sennet erkjenner at autoritet henger sammen med en grunnleggende maktfaktor. Mesteren fastsetter betingelsene andre skal arbeide under (ibid, s. 79). Han mener likevel at håndverkerens verksted er et av de steder der det han kaller konflikten mellom autonomi og autoritet kan utspille seg (ibid, s. 90). Tanken om forklaring og overføring av kunnskap og ferdigheter blir i noen sammenhenger satt i forbindelse med fravær av frihet. Det å forklare og instruere andre kan oppfattes som å demonstrere deres uvitenhet. Biesta henviser til den franske filosofen Jacques Rancière som ble bedt om å undervise elever i et språk han ikke selv behersket. Han klarte det. Dette fikk ham til å innse at det han alltid hadde trodd på, ikke stemte. Forklaring var ikke nødvendig for at elever skulle lære, det kunne tvert imot virke fordummende (ibid, s. 119). Biesta trekker opp et skille mellom en læremester, og en «mesterforklarer». Han mener at det skal være rom for autoritet, men at denne autoriteten ikke skal baseres på forskjell i innsikt og kunnskap (Biesta, 2014, s. 125). For Biesta handler spørsmålet om autoritet i utdanningen om hva vi velger å gi autoritet til. Han hevder at elevene kan gi autoritet til undervisningen de mottar, ved å gi plass til de ubehagelige sannheter og den vanskelige kunnskap undervisningen rommer (ibid, s. 80). Den autoritet som Biesta mener har verdi for utdanningen, er altså gitt læreren gjennom måten elevene mottar undervisningen. Jeg oppfatter at denne tanken har likhetstrekk med Sennets oppfatning om at læremesterens autoritet henger sammen med kvaliteten på arbeidet. Det er ikke læreren eller læremesterens autoritet i kraft av sin rolle som har betydning, det er måten eleven eller svennen tar imot det som læremesteren kommer med.

7.7.2 Lærerens dømmekraft og behovet for ledelse

Jeg beskriver i kapittel 7.2 hvordan jeg følte meg usikker på om jeg reagerte ansvarlig overfor elevene da de hadde gitt meg sine tegninger med forslag til hvordan vi skulle utforme stedet vårt, og jeg tok et valg om at alle skulle veve. Dette var et øyeblikk da jeg selv kjente på min

maktfulle posisjon. Elevene hadde ønsket seg husker, sklier og klatrenett som den japanske kunstneren Toshiko Horiuchi hadde inspirert oss til. Gert Biesta er opptatt av lærerens dømmekraft. Læreren må kunne vurdere hver enkelt situasjon og foreta bedømmelse og prioriteringer (ibid, s. 158). Jeg innså at å kopiere Horiuchis strikkede installasjoner krevde kvalifikasjoner som langt overgikk dem elevene på 3. og 4. trinn er i besittelse av. Jeg visste også at det var meg som skulle gi elevene noe de kunne befatte seg med. Det er min jobb som lærer å undervise dem, å bringe noe til dem som de kan og må reagere på. Jeg ville at alle skulle ha noe å arbeide med, og valgte å gå tydelig inn med en oppgave som alle kunne delta i. Jeg har beskrevet hvordan oppgaven jeg ga dem tilførte motstand, og hvordan denne motstanden førte til forstyrrelser som viste seg å være en ressurs. For å oppdage ressursen i forstyrrelsen, benyttet jeg igjen min dømmekraft. Jeg vurderte at leken med materialene hadde en verdi som var ønsket. Dette førte til en annen måte å arbeide på. Dette beskriver jeg nærmere i kapittel 7.8.

Under den siste delen av veveprosjektet som jeg har valgt å kalle *et fritt sted*, hadde elevene en annen frihet. De skulle «bare» kaste nøster. Jeg opplevde da at noen av guttene lekte på en måte som ødela for fellesskapet. I stedet for å samarbeide om å kaste nøster frem og tilbake til hverandre, kastet de nøstene så langt og høyt som mulig for at de skulle lande i trærne. Denne måten å utfolde seg på gikk utover de andre elevene i gruppa. I stedet for at nøstene kunne plukkes opp og sendes tilbake, ble de hengende fra trærne og var vanskelige å få tak i. Dette er en type forstyrrelser som ikke bør få sin plass i undervisningen. Biesta presiserer tydelig at selvutfoldelse som går ut over andre, ikke har noe med subjektivering å gjøre. Elevene må få mulighet til å uttrykke seg og reagere, men det betyr ikke at de kan utfolde seg som de vil. Selvutfoldelse som ikke tar hensyn til andre, skal ikke aksepteres (Biesta, 2012, s. 130). Som lærer mener jeg at jeg har ansvar for at rammene er slik at det er godt for alle elevene å være til stede. Biesta er tydelig på at det er den voksne som må bære ansvaret for hvordan barn har det i verden. Han sier at å frigjøre barn fra voksnes autoritet, er å utsette dem for flertallets tyranni (ibid, s. 136).

Mitt valg om å utnytte flertydigheten i uterommet og i antall pauser, kan også diskuteres opp mot det å ha en tydelig ledelse. Som jeg har fortalt, valgte jeg neste gang jeg var sammen med elevene å la strategien for pauser være en annen. Da var det tjue minutters arbeid, og ti minutters pause som gjaldt. Jeg strammet inn på rammene for at alle elevene skulle bidra til at vi ble ferdige. Det kan være en vanskelig øvelse å balansere tydelig

ledelse mot den ressursen som kan ligge i forstyrrelser. Elevene må ha rammer og grenser for at alle skal kunne finne sin plass i fellesskapet. Men de trenger også grensene for å kunne utfordre dem, for at deres nye måter å tenke og handle på skal komme til syne. Skregelid presiserer at innenfor det hun omtaler som det estetiske kunstdidaktiske regimet, anerkjennes ledelse og autoritet. Hun mener likevel at man kan regissere noe, og dermed åpne opp for et handlingsrom der elevene har fritt spillerom (Skregelid, upublisert, s. 105).

7.8 En vending

Jeg har beskrevet i kapittel 6 hvordan jeg har brukt elementer fra pedagogisk aksjonsforskning i arbeidet mitt. Jeg ønsket å sette i gang noen undersøkelser og dokumentere det som oppsto. I aksjonsforskning er tanken at man skal lære noe av utforskningen som kan føres tilbake til praksis, som i en loop. Jeg vil i fortsettelsen si noe om hvordan dette skjedde i mitt veveprosjekt.

7.8.1 En oppdagelse i filmmaterialet

I hver undervisningsøkt jeg hadde sammen med elevene, hadde jeg med meg assistent som filmet og fotograferte. Disse filmopptakene og fotografiene gikk jeg gjennom i etterkant, og laget meg en oversikt over det som fanget min interesse. Det var i denne gjennomgangen og analysen av filmmaterialet, at jeg ble oppmerksom på elevenes eksperimentering med og lek med materialene. I selve undervisningssituasjonen var min oppmerksomhet for det meste rettet mot å hjelpe de elevene som vevde. Det som foregikk på sidelinjen, under pausene og i utkantene, fikk jeg bare i begrenset grad med meg. Da jeg på filmopptakene fikk se gutten som eksperimenterte med nøstenes egenskaper som baller og leken med fillene som flagret i vinden, ble jeg inspirert. Det var en energi i denne leken som jeg gjerne ville spille videre på.

Neste gang jeg var sammen med elevene, fortalte jeg dem hva jeg hadde sett og at jeg likte det. Jeg sa at det hadde gitt meg en ny idé til hvordan vi kunne arbeide med taket på hytta. Jeg hentet frem igjen inspirasjonsmaterialet vi hadde brukt før vi startet, og viste dem enda en gang til kunstneren Karoline H. Larsens *Collective Strings* (Se nærmere beskrivelse i kapittel 3.3.3). Planen min var nå at vi sammen kunne jobbe som denne kunstneren gjør. Vi kunne kaste nøster til hverandre, frem og tilbake over hytta, slik at snorene ville danne et virvar av tråder. Dette virvaret av tråder ville da bli til hyttas tak. Jeg har fortalt i kapittel 2.12 om hvordan jeg la frem disse planene for elevene. Denne hendelsen, da jeg oppdaget

elevenes lek med materialene og så potensialet i den, betrakter jeg som en slags vending i veveprosjektet. Elevene viste meg en mer leken og sanselig måte å bruke materialene på. Jeg fanget opp deres initiativ og ønsket å gjøre et forsøk på å føre noe tilbake til dem. Det er verdt å reflektere over at jeg ikke oppdaget det de viste meg mens jeg var i situasjonen. Jeg måtte ha det dokumentert på film, for så å oppdage det i ettertid. Dette styrker betydningen av å sette i gang et utviklingsprosjekt med systematisk dokumentasjon.

7.8.2 Hva oppdagelsen fordret av læreren

Jeg oppfatter at elevene som lekte med materialene brakte inn i prosjektet det som Biesta kaller for nye begynnelser (Biesta, 2014, s. 131). Jeg har tidligere utdypet hvordan slike initiativ er prisgitt den responsen de får. Biesta er som nevnt opptatt av lærerens dømmekraft. Han henviser til dagens diskurser om utdanning av lærere, som er opptatt av forskningsbasert undervisning og av lærerens kompetanse. Biesta avviser ingen av delene. Han ser det som en selvfølge at lærere skal utnytte forskningsfunn og være kompetente, men det aller viktigste hevder han er at de har pedagogisk dømmekraft (Biesta, s. 147-148). Læreren må kunne foreta en vurdering av hva som er pedagogisk ønskelig og fange opp hva som står på spill i hver enkelt, konkrete situasjon. Læreren må også kunne prioritere hva som er ønskelig i den aktuelle situasjonen (ibid, s. 158). En slik pedagogisk klokskap fører med seg at pedagogen er åpen for hva som oppstår i den enkelte undervisningssituasjon, og handler ansvarlig ut fra det (ibid, s. 163). En lærer må evne å være våken for det som oppstår av forstyrrende karakter i undervisningen, og vurdere om det kan ha verdi.

7.9 Et fritt sted

I avsnitt 2.17 forteller jeg om det som jeg har valgt å betegne som et *fritt sted*. Nøster ble kastet frem og tilbake over hytta. Elevene ropte til hverandre om å passe seg, og om å ta imot. De tok i av all kraft for å få nøstet til å gå over mønevaieren, og frydet seg da nøstene ble hengende ned fra trærne. De løp etter nøster, og snurret seg inn i tråder. Nøstene måtte holdes i gang i luften. Alle nøster skulle plukkes opp og sendes tilbake igjen. Det krevde samarbeid. Kom det et nøste mot deg, måtte du sende det tilbake.

7.9.1 Noe var endret og noe var likt

På hvilken måte var dette annerledes enn det vi hadde gjort før? Å kaste nøstene frem og tilbake til hverandre var noe ganske annet enn å veve. Det var ikke et håndverk som skulle øves og kravene til hvordan det skulle gjøres var derfor ikke like store. Det var ikke vanskelig å få til. Kunne de kaste en ball, kunne de også kaste et nøste. Arbeidet var ikke langsomt,

men inneholdt derimot mye fart og bevegelse. Resultatet ble ikke sirlig, men et virvar av fargerike tråder. Arbeidet stilte ikke like store krav til koordinasjonen av øye og hånd. Bildene jeg har beskrevet av øyne som fokuserte konsentrert på hendenes arbeid, så vi ikke nå. Øynene og hendene samarbeidet selvsagt nå også. Elevene siktet jo med øynene inn hvor de ville at nøstet skulle treffe. Men nå var det store bevegelser. Øynene fulgte nøstene gjennom lufta. Samarbeidet mellom øye, hånd og hjerne hadde andre spørsmål å befatte seg med. Kommer nøstet seg over mønet? Blir det hengende i treet? Kommer det til å treffe noen i hodet?

Det var også noen likhetstrekk. Det var i like stor grad behov for gjentakelse. Elevene måtte kaste nøster igjen, og igjen. Det var mest morsomt i starten. Også nå ble noen av elevene lei, lenge før taket hadde begynt å tettes av tråder. Evnen til utholdenhet var ikke større, selv om oppgaven var enklere. Dette er interessant i forhold til Sennets tanker om at konsentrasjonsevnen må øves opp først, før engasjementet kommer (Sennet, 2009, s. 178). Det var en mer sanselig og leken tilnærming til oppgaven, men den krevde likevel konsentrasjon og utholdenhet. Det var de samme elevene som viste utholdenhet i å kaste nøster, som hadde vist utholdenhet i å veve.

7.9.2 En forstyrrelsens pedagogikk

En av elevene spurte meg underveis i arbeidet hva som kom til å skje når det regnet. Jeg har beskrevet hvordan det gikk litt tid før jeg oppfattet tankene hans, og at jeg måtte bekrefte at regnet kom til å gå gjennom dette snortaket. Det taket jeg lanserte for dem, forstyrret hans oppfattelse av hvilke egenskaper et tak bør ha. Jeg tilførte en rar og fremmed måte å lage tak på, og den utfordret hans tanker om tak. På samme tid sa noen av elevene at de syns det var kult. Det uendelige virvaret av fargerike snorer over hodene, ga dem antakeligvis en ny opplevelse av et tak.

Jeg oppfatter at jeg igjen hadde tilført noe nytt til elevene. Jeg hadde vist dem enda en samtidskunstners arbeid, og latt dem få delta i en lignende, sanselig opplevelse som denne kunstneren iscenesetter. Jeg kom ikke med en kompetanse eller en kvalifikasjon som jeg ville at de skulle øve seg i. Dette var en helt annen måte å arbeide på enn det de var vant til i kunst- og håndverkstimene. Læreren deres uttrykte det som «å ta elevene med på en annerledes måte å oppdage og arbeide på». Han mente at lærerne hadde lært å tenke litt nytt, og se muligheter utenom det vanlige. Skregelid bruker uttrykket at gjeldende normer for faget blir forstyrret, og hun diskuterer hvordan det i seg selv kan muliggjøre

subjektiveringshendelser (Skregelig, upublisert, s. 158). At gjeldende normer for faget ble forstyrret mener jeg kan sies om elevenes og lærernes opplevelser som deltakere også i dette veveprosjektet.

7.9.3 Fra det kontrollerte til det frie stedet – en forbedring?

Hvorfor har jeg så valgt å kalle stedet for fritt? Det peker tilbake på det kontrollerte stedet som er beskrevet i starten av kapitlet. Der handlet elevene på instruks fra læreren. Det var bestemt hvor de skulle være, hva de skulle gjøre og når de skulle gjøre det. Det var rasjonelt, det var logikk, orden og struktur. Det som skjedde på det frie stedet vi avsluttet, står i kontrast til det kontrollerte stedet der vi startet. Det er et mål i den relasjonelle kunstdidaktikken å bytte om på posisjonene i møtet. Posisjonene skal være bevegelige og dynamiske. Både stedet og situasjonen er premisser i den performative didaktikken som betrakter undervisningssituasjonen som et relasjonelt møte. Eleven kan gis en annen posisjon enn den de vanligvis har i en undervisningssituasjon (Illeris, 2002, s. 253). Jeg opplevde at elevene fikk en annen posisjon på dette *frie stedet*, enn den de hadde på det *kontrollerte stedet*. De skulle ikke «lære» noe, de skulle være til stede og sanse på en ny måte.

Biesta snakker om at når logikk, orden og struktur avbrytes, kan frie rom oppstå. Han forstår frie rom som øyeblikk der subjektiveringshendelser kan finne sted (Biesta, 2012, s. 110). Jeg har tidligere argumentert for hvordan den forstyrrelsen som lå i en ny og annerledes måte å arbeide på kunne muliggjøre subjektiveringshendelser. Biestas understreker betydning at å vektlegge kompleksiteten og dynamikken i en sosial kontekst (Biesta, 2012, s. 103). Det at elevene kom i en annen posisjon ved at de ikke skulle «lære» noe, mener jeg var med på å få frem kompleksiteten og dynamikken i undervisningssituasjonen som en sosial kontekst. Han henviser til at det også finnes arkitekter som er opptatt av å skape rom som er organisert på en slik måte at folk faktisk møter hverandre, for å kunne speile hverandre og lære seg selv å kjenne. Slike rom ses i motsetning til for eksempel kirkerom eller teaterbygninger der folks oppmerksomhet er rettet mot det sentrum hvor budskapet forkynnes fra (ibid, s. 108). At arkitekter er opptatt av dette opplever jeg litt morsomt sett i sammenheng med at mitt prosjekt handler om å skape et konkret rom eller et sted, hvor møter kan oppstå.

På samme tid er det viktig å få frem at Biesta understreker at å skape subjektiveringshendelser er utenfor lærerens kontroll. Den type «frie rom» som fremmer

subjektiveringshendelser kan ikke skapes på en teknisk måte. Læreren må sørge for en mulighet for relasjonelle møter, og så må hun være oppmerksom på det som oppstår i møtene. Læreren må altså ta ansvar for noe som hun ikke kjenner i forveien (ibid, s. 110). Jeg mener at det er ingen tvil om at vi i dette prosjektets forløp kan se en endring fra oppstarten av prosjektets kontrollerte sted, til avslutningens frie sted. Et ganske annet spørsmål er om denne endringen utgjør en forbedring.

Dette spørsmålet er Biesta svært opptatt av. Det er ikke slik at enhver endring nødvendigvis er til det bedre. Han mener at dette spørsmålet kun kan besvares i forhold til hva som er formålet med undervisningen, hva det er man ønsker å oppnå (ibid, s. 155). Dette vil jeg komme nærmere inn på i mitt avsluttende kapittel.

Kapittel 8 – Å runde av når det akkurat har begynt

Jeg avslutter kapittel 7 med å bekrefte at det gjennom veveprosjektet har foregått en endring, og jeg stiller spørsmål ved om denne endringen er en forbedring. Det er ikke slik at alle endringer nødvendigvis er til det bedre. Dette er et spørsmål som Biesta er opptatt av, og han hevder at det kun kan besvares ut fra å se på hva som er formålet med undervisningen (Biesta, 2014, s.155-156).

Jeg viser gjennom veveprosjektet til en endring fra det kontrollerte stedet der elevene trakk en sirlig renning på instruksjon fra læreren, til det frie stedet der nøstene før gjennom luften og dannet et virvar av tråder på kryss og tvers. Hvis fokuset hadde vært på hytten som objekt og formålet utelukkende hadde vært kvalifisering i vevehåndverk, ville sannsynligvis den første, sirlige måten blitt betraktet som den beste. Sett gjennom en håndverkers øyne kan det kaotiske snortaket ses som dårlig utført arbeid. Jeg mener at begge deler kan betraktes som en vev bestående av tråder som krysses og binder hverandre. Den siste var en helt ny måte å veve på, som hadde vært utenkelig i vevstuen der jeg går ukentlig og lærer meg vevehåndverk. Ut fra hensynet til subjektiveringsdimensjonen i utdanning mener jeg å kunne si at endringen utgjorde en forbedring, fordi den siste arbeidsmåten var inspirert av elevenes forstyrrelser og fordi den i så stor grad hadde elementer av lek i seg. Den utgjorde også et brudd med tradisjoner.

Jeg har i kapittel 1 beskrevet hvordan min utforskningstrang ble vekket og hvordan denne førte til at jeg utviklet mine forskningsspørsmål. Jeg var nysgjerrig på hva som ville oppstå i elevenes møter med hverandre, og i møte med håndverk og materialer i et utendørs veveprosjekt. Videre stilte jeg spørsmål ved hvordan det som eventuelt oppstod i disse møtene kunne synliggjøre et didaktisk potensial i faget. Gjennom beskrivelsen og analysedelen har jeg forsøkt å besvare disse spørsmålene. I dette kapitlet vil jeg trekke ut det som jeg oppfatter at er essensen av min analyse, og forsøke å begrunne på hvilken måte dette kan utgjøre et didaktisk bidrag for kunst- og håndverksfaget. Til slutt vil jeg risse opp noen ubesvarte spørsmål og skissere noen muligheter for videre forskning.

8.1 Hva oppstod i veveprosjektet?

Jeg vil i denne delen gi en liten oppsummering av hva jeg oppfatter er de viktigste punktene i det som oppstod i veveprosjektet. Jeg tenker da på *motstand* og *flertydighet* som premisser for mulige *subjektiveringshendelser*, og betydningen av elevenes *deltakelse*.

8.1.1 Motstand og flertydighet som premisser for subjektiveringshendelser

Jeg har i analysekapittelet kommet frem til at både den *motstand* som elevene opplevde i arbeid med materialer og i møte med hverandre, og *flertydigheten* i materialene og uterommet utgjorde premisser for mulige *subjektiveringshendelser*. Med subjektiveringshendelser tenker jeg på hendelser som på en eller annen måte utfordrer og forstyrrer bestemte tenke- og handlemåter. Jeg opplevde at den motstanden elevene møtte i arbeid med håndverk og materialer ble overvunnet. De strevde i starten, men fikk det etter hvert godt til og de holdt på lenge. Arbeidet begynte etter hvert å kjede dem, og det førte til at de skapte seg *motstand* ved å gjøre bruken av materialene og uterommet mer komplekst. De begynte å leke med nøstene og tøyremsene og skape dem om til andre objekter.

Jeg har også vist hvordan felles arbeid med håndverk og materialer utfordret elevene på å handle etisk ansvarlig overfor hverandre. De måtte dele på redskaper og gi plass for hverandre, og de ble utfordret på å hjelpe hverandre. Gjennom analysen har jeg ved hjelp av Biestas teorier forsøkt å vise hvordan en henvendelse fra et medmenneske kan utfordre oss på å reagere på vår egen, unike måte. Hver enkelt situasjon der noen ber oss om noe er ny. Biesta fremholder at en ansvarlig reaksjonsmåte i møte med et medmenneske som ber oss om noe, kan forstås som en subjektiveringshendelse (Biesta, 2014, s. 172). Sennet omtaler hvordan man gjennom å dyktiggjøre seg i et håndverk utvikler ferdigheter i å håndtere motstand og flertydighet. Han mener at disse ferdighetene er nyttige også i sosiale relasjoner (Sennet, 2009, s.290). Nå vi henvender oss til andre mennesker ligger der alltid en risiko for at vi kan møte motstand, og den andres reaksjon er på forhånd ukjent. Kommunikasjon mellom mennesker kan på mange måter inneholde flertydighet.

Jeg oppfatter altså at nye måter å tenke og handle på kom frem både når elevene reagerte etisk ansvarlig overfor hverandre, og når de ved hjelp av lek økte kompleksiteten i materialene og i uterommet. I elevenes sanselige lek med materialene så jeg en mulighet for en annen måte å jobbe på. Mitt eget perspektiv ble endret som følge av forstyrrelser fra elevene. Jeg kaller det forstyrrelser, fordi elevene gjorde noe annet enn det jeg hadde introdusert for dem. De brakte inn i veveprosjektet nye tenke- og handlemåter. Dette førte til at vi endret på arbeidsmåten, og gikk over til å kaste nøster til hverandre i stedet.

8.1.2 Betydningen av deltakelse

Jeg har flere steder gjennom denne oppgavebesvarelsen vært inne på betydningen av å trekke elevene inn som reelle deltakere i undervisningssituasjonen. *Deltakelse* er et premiss

både i aksjonsforskning og i den relasjonelle kunstdidaktikken. Biesta beskriver hvordan det finnes ulike former for deltakelse. Det finnes en form der man lærer gjennom å tilpasse seg den andre parten. Så finnes det en annen form der deltakerne lærer av hverandre, og der resultatet blir at alle får endret sitt perspektiv (Biesta, 2014, s.55). Jeg opplever at denne siste formen først ble aktuell da jeg begynte å se på *alt* som skjedde i veveprosjektet som deltakelse. Det var ikke bare da elevene vevde på hytteveggene de deltok. De deltok i prosjektet også da de lekte med materialene, og da de utfordret de utydelige grensene i uterommet. Jeg fikk bekreftet min antakelse om at det å være utendørs og gi elevene plass og mulighet til å bevege seg, kunne frembringe noe. Elevene som klatret i tauene og som sparket fotball mens de andre vevde, var også deltakere. Med et slikt utvidet blikk på *deltakelse* fikk jeg øye på den sanselige leken med materialene som førte til at mitt perspektiv ble endret. Elevenes lek var den formen for deltakelse som førte til viktige forstyrrelser i veveprosjektet.

Jeg har nå trukket opp noen linjer fra det jeg fant interessant under gjennomføringen av veveprosjektet. I fortsettelsen vil jeg forsøke å begrunne hvordan disse funnene kan ha betydning for hvordan vi ser på det didaktiske potensialet i kunst- og håndverksundervisningen.

8.2 Et didaktisk bidrag til kunst- og håndverksfaget

I denne delen vil jeg forsøke å besvare det andre forskningsspørsmålet mitt. Jeg undersøkte hva som oppstod i et utendørs veveprosjekt der jeg både hadde fokus på å formidle kompetanse, og på å la elevene arbeide i et fellesskap. Jeg var videre interessert i hva det som oppstod kunne fortelle om det kunst- og håndverksfagets didaktiske potensial.

Jeg har over vist til hvordan elevenes håndtering av motstand og flertydighet både i håndverksutførelsen og i møter med hverandre, førte til nye måter å tenke og handle på. Bourriaud omtaler produksjon av *subjektivitet* som roten til all kunstnerisk virksomhet (Bourriaud, 2007, s.151). Jeg forstår subjektivitet som et beslektet begrep til subjektivering, og oppfatter at kunstens hensikt er å bringe frem nye måter å tenke, handle og sanse på. Jeg oppfatter altså at der er en likhet mellom kunstens formål og det potensialet som ligger i utførelsen av godt håndverk. Begge har i seg en mulighet for å bringe frem noe nytt. Jeg mener at dette gir mulighet for å betrakte arbeid med håndverk og materialer som kunst. Dette har også være Sennets tanke gjennom å redegjøre så utførlig gjennom boken sin for hvordan en håndverker utvikler sine ferdigheter. Han sier at «Jeg har forsøgt at nærme

håndverk og kunst til hinanden, fordi alle teknikker har ekspressive implikasjoner» (Sennet, 2009, s. 291).

Jeg har nevnt over at Biesta er opptatt av formålet med undervisningen. Han omtaler de tre områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivering som inngår i alle former for utdanning. Når det i dagens debatt argumenteres for å ivareta og utvikle fagtradisjonene, for at innhold og arbeidsmåter må være tydelig formidlet gjennom læreverk og planer og for at lærere må utvikle sin kompetanse i material- og teoriområder, kan jeg si meg enig i dette (Sømoe, 2013). Vi må bare ikke glemme subjektiveringsdimensjonen i undervisningen. Vi må som Biesta understreker være bevisste på formålet, slik at vi ikke kommer i fare for å utelukke ressursen i forstyrrelsene, motstanden og flertydigheten i elevenes arbeid med håndverk og materialer. Vi må også være oppmerksomme på den ressursen som ligger i «[...] verkstedet som sosialt rum.» Sennet sier at enten det har vært snakk om en kopp te eller mentorvirksomhet og uformell rådgivning, har folk til alle tider utvekslet personlig informasjon ansikt til ansikt i verkstedet (Sennet, 2009, s. 82). Når folk arbeider sammen, snakker de med hverandre om det de gjør (ibid, s. 17). Biesta betegner den type fellesskap som finnes både i håndverkerens verksted og i skolen, for *rasjonelle fellesskap* der medlemmenes måte å tenke og handle på representerer felleskapets måte (Biesta, 2012, s. 62). Jeg mener at også innenfor rasjonelle fellesskap kan det oppstå nye tenke- og handlemåter, som oppleves som forstyrrelser og utfordrer deltakerne på å reagere ansvarlig.

Skregelid har gjennom sin undersøkelse vist oss verdien av en didaktikk som utfordrer elevene og vektlegger subjektiveringsdimensjonen (Skregelid, upublisert, s.297). Hun har rettet oppmerksomheten mot ungdoms opplevelse av samtidskunst. Jeg ønsker med mitt prosjekt å vise at den relasjonelle kunstdidaktikken med sin vektlegging av subjektivering, kan finne sin plass også innenfor den material- og objektbaserte undervisningen. Jeg vender igjen tilbake til hvordan jeg ble utfordret da jeg startet på studiet. Gjennom å gå grundig inn i spørsmålet om hvorfor jeg ville at elevene skulle veve, har jeg fått en større forståelse for betydningen av undervisningens formål. Ting har falt på plass. Jeg har fremdeles tro på å lære håndverk, på å forankre faget materielt og på produksjon av objekter. Men oppmerksomhet omkring den ekstra dimensjon gir meg nå muligheter i min undervisning, som jeg tidligere ikke har vært oppmerksom på.

En undervisning som er åpen for ressursen i forstyrrelser krever at læreren både har god fagkompetanse, og erfaring i klasseledelse. Læreren må kunne bedømme hvilke

forstyrrelser som har verdi. Jeg har i oppgaven skrevet om hvordan jeg som lærer så verdien i elevenes sanselige lek med nøster og tøyremser, og valgte å la denne leken prege det videre arbeidet med prosjektet. For at jeg skulle se verdien i denne forstyrrelsen, hadde det betydning at jeg kjente til kunstfeltet og ulike måter samtidskunstnere arbeider på. Jeg kunne dermed knytte leken an til Karoline Larsens *kollektive snore*. Jeg ønsker med det også å presisere den store betydningen det har at lærere har god fagkompetanse og er dyktige klasseledere.

Nå man setter i gang et kunstprosjekt sammen med elever, åpner det seg en verden av inntrykk og hendelser som kunne vært kimer til videre utforskning. Det var mange veier som kunne blitt valgt. Jeg måtte avgrense og finne min vei. I fortsettelsen vil jeg kommentere noen muligheter for videre forskning.

8.3 Perspektivering – muligheter for videre forskning

Jeg har gitt dette siste kapitlet tittelen *Å runde av akkurat når det har begynt*. Jeg har beskrevet en endring fra det *kontrollerte* til det *frie* stedet, og forsøkt å begrunne hvorfor jeg betrakter denne endringen som en forbedring. Begrunnelsen handler om at fokuset var rettet mot subjektiveringsdimensjonen i undervisningssituasjonen, og ikke utelukkende mot hytta som objekt. Jeg oppfatter at jeg gjennom dette valget har forsøkt å gi håndverksdimensjonen verdi, ved å løfte den inn på samtidskunstfeltet. Jeg mener på samme tid at en slik forflytning ikke er nødvendig for å fremheve og løfte håndverket.

Hvis en ny loop i aksjonsforskningen skulle startet akkurat der hvor jeg nå valgte å avslutte, ville jeg i enda sterkere grad ønsket å rette oppmerksomheten mot materialer og objekt. Jeg ser muligheter for å utforske videre den betydning og verdi arbeid med materialer og objekt kan ha i forhold til subjektiveringsdimensjonen i utdanningen. Jeg oppfatter også at aksjonsforskning som metode bærer i seg muligheter for å gå grundigere inn i dette. Gjennom et enda tettere samarbeid med deltakerne, kunne spørsmål omkring begrepet «godt utført arbeid» vært forsket på. Jeg tolket elevenes tegninger som at de ville utføre et godt arbeid. Dette kan ha vært en feiltolkning. Ved å trekke elevene enda tettere inn som aktører i forskningen kunne dette vært avklart. Tiller snakker om at i aksjonsforskning settes forskerens spørsmål på prøve, i møte med feltet. Han sier at aksjonsforskning preges av det uferdige og at den får næring av det som oppstår når mennesker møtes og meninger brytes (Tiller, 2004, s. 19). Aksjonsforskning rommer dermed den risiko som Biesta er opptatt av at all utdanning må bære i seg. I møter mellom mennesker kan nye og uforutsette ting

oppstå. I arbeidet med materialer og objekt kan også nye og uforutsette ting oppstå. Sennet understreker dette ved å vise til at ingen på 1600-tallet kunne forutse at raffinering av stål i fremtiden skulle føre til mindre smertefull kirurgi. Han sier at «[...] bestræbelsen på at se frem i tiden er den etiske måte at nære stolthet ved sit arbejde på» (Sennet, 2009, s. 297).

Så avsluttes denne masteroppgaven her, når det akkurat har begynt. Akkurat her som vi står foran den ukjente fremtid og med Biesta ber om det umulige: «[...] ved å kommunisere til barnet at det ikke behøver å være slik det er, at en annerledes, uforutsett fremtid er mulig» (Biesta, 2015, s.280).

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldberg, K.** (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aure, V., Illeris, H. & Örtegren, H.** (2009) *Konsten som läranderesurs : syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A.** (Red.). (2008). *Estetisk teori – En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, Bruce L.** (2009). *Action research. Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Biesta, G. J. J.** (2012). *Læring retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pedagoger
- Biesta, G. J. J.** (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J.** (2015b). «Å kreve det umulige» – Å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I Torgersen, G. (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bourriaud, N.** (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Bjørndal, C. R. P.** (2004). Refleksivitet omkring forskerens påvirkning - Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 117-141). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cirkus Cirkör.** (2013). En foreställning som ställer frågan: Är det möjligt att sticka fred? Hentet 03.06.16 fra: <http://cirkor.se/content/knitting-peace>
- Denscombe, M.** (2010). *The Good Research Guide – For small-scale social research projects*. London: Open University Press
- Duneier, S.** (2016). About. Hentet den 15.04.2016 fra: <http://www.yarnbomber.com/about.html>
- Fangen, Katrine** (2010). *Feltarbeidets etikk*. K.Fangen, deltakende observasjon (2.utgave) (s.189-207), Bergen: Fagbokforlaget
- Illeris, H.** (2002a). Billede, pædagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Isaksen, T. R.** (2016). *Fag – Forståing – Fordjuping. Ei fornying av kunnskapsloftet*. Pressemelding Nr: 34-16 lagt frem 15.04.2016. Hentet den 15.04.2016 Fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-kunnskapsloftet/id248291>

Klungland, M. (2015). Å veve er å leve! *Form – Fagdidaktisk tidsskrift for kunst og design.* (1), 26-27

Larsen, K. H. (2008). CA_logbook_TEXT_karolineharsen_2008. Hentet den 15.04.2016 fra: http://www.creativeactions.com/wp-content/uploads/2013/03/CA_logbook_TEXT_karolineharsen_2008.pdf

Larsen, K. H. (2011). About/ CV/ Portfolio. Hentet den 15.04.2016 fra: <http://www.creativeactions.com/about/>

Leithe, J. (2012). Else Marie Jacobsen: Levd liv. Vevd liv. Kristiansand: Janne Kathrine Leithe
Meld. St. 28 (2015-2016). (2010). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet.* Hentet 05.05.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>

Nasjonalmuseet og Moderna museet. (2015). Hanna Ryggen: Verden i veven. [Utstillingskatalog]. London: Koenig Books.

Sayeg, M. (2016). *About.* Hentet den 15.04.2016 fra: <http://www.magdasayeg.com/about>

Sennet, R. (2009). *Håndværkeren – Arbeidets kulturhistorie: Hånd og ånd.* Viborg: Forlaget Hovedland

Sennet, (2016). Introducing Richard Sennet. Hentet fra <http://www.richardsennett.com>

Skregelid, L. (upublisert). *Tribuner for dissens - En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseums kontekst.* (Doktorgradsavhandling). Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Stavanger kunstmuseum. (2015). Frida Hansen: Art Nouveau i full blomst. [Utstillingskatalog]. Stavanger: Stavanger kunstmuseum.

Sømoe, K. (2015). Kunst og håndverk – faglighet og tverrfaglighet i morgendagens skole. *Form – Fagdidaktisk tidsskrift for kunst og design.* (3), 19

Sømoe, (2013). **Kunst og håndverk – fag eller tverrfaglig felt?** *Formakademisk.org*, Vol.6, Nr.3, Art.3, 1-5. Hentet den 01.04.15 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/viewFile/352/724>

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wilson, A. (2016) *About.* Hentet fra: <http://www.annwilsonartist.com>

Quirk, V. (2012, 28.11). Meet the Artist Behind Those Amazing, Hand-Knitted Playgrounds.
Archdaily.com. hentet fra: <http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds>

Bildeliste

Tittelblad: Bilde av vevehytta. Foto: Erik Klungland

Figur 1: Vevhytta fra Å veve er å leve! [Bilde] (2013). Foto: Monica Klungland

Figur 2: Elevenes tegninger

Figur 3: Stramme godt rundt stammen og knytte. Foto: Irlin Klungland

Figur 4: Å gå renning. Foto: Irlin Klungland

Figur 5: En blåse blir til en runse. Foto: Irlin Klungland

Figur 6: Mange hender i arbeid. Foto: Irlin Klungland

Figur 7: Fingrene arbeidet. Foto: Irlin Klungland

Figur 8: Det var ikke gøy! Foto: Erik Klungland

Figur 9: Var det hærverk? Foto: Erik Klungland

Figur 10: Vev med nål. Foto: Irlin Klungland

Figur 11: En vev består av mange innslag. Foto: Irlin Klungland

Figur 12: En foran og en bak hele veien. Foto: Irlin Klungland

Figur 13: Hender i arbeid og fokus i blikket. Foto: Irlin Klungland

Figur 14: Vevhytta og klatretauene. Foto Erik Klungland

Figur 15: Vevhytta og fotballbanen. Foto: Erik Klungland

Figur 16: Læreren tegner og forklarer. Foto: Karina Hjort

Figur 17: Klar til kast. Foto: Erik Klungland

Figur 18: Kommer nøstet seg over mønet? Foto: Erik Klungland

Figur 19: Det kommer til å bli så mange tråder. Foto: Erik Klungland

Figur 20: Hytta fikk tak. Foto: Erik Klungland

Figur 21: Ferdig hytte med vegger, tak og runse. Foto: Erik Klungland

Figur 22: Detalj fra «Melkeveien» (1898), Frida Hansen. Foto: Monica Klungland

Figur 23: Walking Warp Houston [Bilde] (2010). Hentet den 01.05.2016 fra:

<http://www.annwilsonartist.com/windup-houston-stills.html>

Figur 24: Wonder Space II by Toshiko Horiushi Mac Adam and Interplay, at Hakone Open Air Museum. [Bilde] (2012). Hentet 01.05.2016 fra: <http://www.archdaily.com/297941/meet-the-artist-behind-those-amazing-hand-knitted-playgrounds>

Figur 25: Collective Strings by Karoline H Larsen. Helsinki Festival 2014. (2014). Hentet 01.05.2016 fra: <http://www.creativeactions.com/collective-strings/>

Figur 26: Magda Sayeg / Yarnbombing. [Bilde] (2009). Hentet 03.05.16 fra:

<https://www.flickr.com/photos/carlagates247/5736775617/in/photolist-9JWtwr-auWitb-7W4TF2-cMNabw-7W4TZp-bkPFQ6-7UXF4m-7UUryi-auTAsF-7W4U4k-auTzqt-7UUg2v-7UXxWf-7UXFrb-auTyaX-7UUqHH-7UXEru-7UXFj9-atNz47-7UXFVy-ava53m-83o4Hm-8LwAVp-7UXEiL-mZnzxc-7UXHE9-7UUusX-cJ7j1m-7UXFc5-83jY2p-7UXEFY-83o5Pd-7W8bx9-83jYra-83o6gu-aDd4R2-83o6my-7UUud4-7Wrd6e-7UUpBr-83jYvM-7UXHUw-7UXGAS-ava5rG-83kxrR-9p3qYU-9ttcmc-83o6M7-83jXhz-83jWpp>

Figur 27: Boulder II [Bilde] (2014). Hentet 01.05.2016 fra:

<http://www.yarnbomber.com/lizards-mouth-14.html>

Figur 28: Monica Klungland: Strikkegraffiti. Foto: Monica Klungland

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilråding av behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2: Informasjon om deltakelse til forskningsprosjekt og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Artikkelen *Å veve er å leve!* fra Form – fagdidaktisk tidsskrift for kunst og design, nr. 1 / 2015



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Lisbet Skregelid
Institutt for visuelle og sceniske fag Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4606 KRISTIANSAND S

Vår dato: 10.12.2015

Vår ref: 45228 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45228	<i>Å være sammen om et sted</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lisbet Skregelid</i>
Student	<i>Monica Klungland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Monica Klungland monica.klungland@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45228

Formålet med prosjektet er å undersøke elevens møte med og opplevelser av å være deltakere i et relasjonelt kunstprosjekt og bruke dette for å utvikle kunnskap om kunst- og håndverksundervisning samt å drøfte kunstdidaktiske utfordringer og muligheter.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette.

Forventet prosjektslutt er 16.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Sammen om et sted”

Bakgrunn og formål

Monica Klungland er student ved studiet Master i Kunstfag ved Universitetet i Agder. Klungland følger 3. og 4.trinns elever på xxxxxx skole i kunst- og håndverksundervisningen skoleåret 2015/16. Sammen med elevene lager hun ”et sted” i skolegården. Dette arbeidet er med utgangspunkt i foreldrenes generelle tillatelse til å filme og fotografere i undervisningen dokumentert med foto og filmopptak. Elevenes tegninger og tekster i forbindelse med dette prosjektet er også tatt vare på.

Klungland arbeider med en mastergrad som har den foreløpige tittelen: *Å være sammen om et sted*. I prosjektet ønsker hun å undersøke elevers møte med og opplevelse av å være deltakere i et relasjonelt kunstprosjekt. Hun ønsker å benytte observasjonsnotater, foto, lyd- og videoopptak, samt elevenes visuelle og skriftlige fremstillinger som sitt forskningsmateriale. Det innkomne datamaterialet fra forskningsprosjektet vil brukes for å utvikle kunnskap om kunst- og håndverksundervisning, og for å drøfte kunstdidaktiske utfordringer og muligheter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Klungland ber om anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i sitt forskningsarbeid. Det vil bli publisert skriftlig i en mastergradsavhandling. Det kan også bli aktuelt og vise deler av materialet i en eksamensutstilling. Masteravhandlingen vil muligens siden bli utgitt som en bok.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Klungland forplikter seg til å oppbevare dokumentasjonen forsvarlig ved at lyd-, bilde- og notatmateriale er atskilt fra personopplysninger. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn Klungland og hennes veiledere som vil få tilgang til datamaterialet. Direkte personidentifiserende opplysninger som navn og personnummer vil ikke fremkomme i publikasjonen. Heller ikke indirekte personidentifiserende opplysninger som navn på skole. Bilde og filmopptak av ansikter vil i publikasjonen være personidentifiserende. Det samme gjelder for lydopptak av stemme

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Personidentifiserende data vil slettes når avhandlingen er ferdig. Anonymiserte foto oppbevares videre, og kan bli brukt i forbindelse med undervisning og i publikasjoner.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det presiseres at om noen ønsker å trekke seg skal det på ingen måte få innvirkning på deres forhold til lærerne, skolen eller undervisningen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Monica Klungland
telefon 99709927
mail: monica.klungland@samfundet.org

Lisbet Skregelid, universitetslektor UiA
Telefon 38141497
Mail: lisbet.skregelid@uia.no

Prosjektet følger regler for personvern og etikk i forskning, se for øvrig:
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer>. Prosjektet er meldt til Norsk
samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) <http://www.nsd.uib.no/personvern/> .

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Barnets navn

(Signert av forelder/foresatt, dato)



Vedlegg 3

Å veve er å leve!

Er det så sikkert at håndverket er viktig i kunstfagformidling? Hva slags læringssyn ligger bak tanken om at en kompetent lærer skal videreformidle en etablert kunnskap til sine elever?

Monica Klungland

Spørsmålene er motforestillinger jeg ble møtt med da jeg tok fatt på en eksamensbesvarelse på master Kunstfag ved Universitetet i Agder. Jeg ønsket å fordype meg i gamle tekstile håndverksteknikker og videreformidling av disse. Sentralt i besvarelsen står begrepet *relasjonell estetikk*. Nicolas Bourriaud definerer relasjonell kunst som: «Kunstneriske praksiser som tar mellommenneskelige relasjoner og deres sosiale kontekst som utgangspunkt, heller enn et autonomt og privat rom» (Bourriaud 2007:165). Jeg ble nysgjerrig på hva slags plass begrepet relasjonell estetikk kan ha i en undervisningssituasjon der definert og etablert kunnskap skal videreformidles. I artikkelen *Skolekritikk er samfunnskritikk* diskuterer kunstneren Ane Hjort Guttu (2012) frihet og makt. Å forklare noe til noen er først og fremst å vise ham at han ikke forstår det selv. Hun kaller skolen for et maktapparat, og stiller spørsmål om hva frihet er, og hvordan vi kan lære å bli fri i en institusjon der metoden består i å underordne seg?

Problemstilling

Jeg ønsket å lære en elevgruppe å veve. Samtidig hadde jeg et ønske om at det skulle bli et relasjonelt kunstprosjekt. For

å oppnå dette ville jeg at elevene skulle jobbe i stort format, være deltakende med hele kroppen, samhandle, og hente inn elementer av lek. Jeg bestemte meg for at jeg sammen med elevene, skulle veve en hytte i skogen. Jeg var interessert i å undersøke om det er slik som Guttu hevder at å forklare noe til noen, eller å forsøke å overføre kunnskap, er demonstrasjon av makt. Med dette som bakgrunn formulerte jeg problemstillingen: *Hvordan kommer maktforholdet mellom lærer og elev til syne i mitt veveprosjekt?*

Teori og begreper

Guttu (2012) henviser til det pedagogiske paradoks fra filosofien, og eksemplifiserer dette med læreren som oppfordrer til fri dialog i klassen, samtidig som læreren selv insisterer på å sette rammene for dialogen. Illeris (2002) omtaler også makt i undervisningssituasjoner. Hun sier at retten til å anvende makt henger sammen med retten til å definere hvordan noe «er». Illeris tar til orde for at den maktfulle lærerposisjonen iblant kan diskuteres og overlates til andre. Ved å bytte på hvilken posisjon i undervisningssituasjonen som trer sterkest frem, kan det pedagogiske møte fremstå som et relasjonelt møte (ibid:263). Som en motvekt til Guttu og Illeris tanker om frihet og makt er det interessant å henvise til Gert Biestas tanker om

lærerens rett til å undervise. Han uttrykker at undervisning beskjefriger seg med noe som er fremmed for eleven. Han sier at å undervise først og fremst handler om å gi eleven erfaring av motstand (Biesta 2012). Disse teoretiske tankene ble utgangspunkt for min analyse, der jeg sorterte mine funn i tre hovedpunkter:

- Mitt valg av prosjekt.
- Elevenes diskusjon omkring fargebruk.
- Elevenes egeninteresse i prosjektet og samhandlingen mellom dem.

Mitt valg av prosjekt

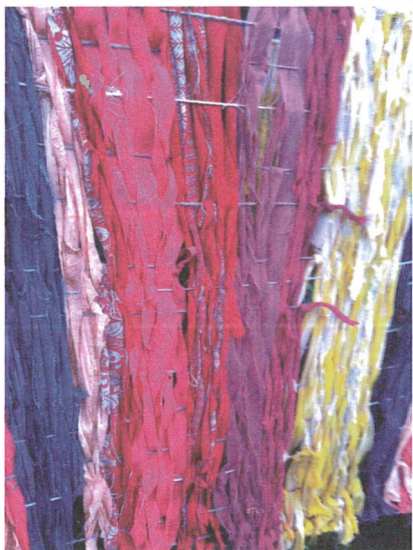
Å veve en hytte i skogen var mitt valg, og det var tatt nettopp i den hensikt å forsøke å gi elevenes posisjon mer tyngde. Jeg ønsket å bevege meg inn på deres kompetanseområder, og la deres egne interesser og erfaringer prege prosjektet. Jeg ønsket at jeg som lærer skulle opptre mer tilbaketrukket i situasjonen og på den måten overlata litt av lærerens maktposisjon til elevene.

Første gangen jeg var sammen med elevene viste jeg dem bilder og film av det som hadde vært mitt inspirasjonsmateriale. I skogen ba jeg elevene sette seg ned så de kunne se meg, og demonstrerte for dem hvordan renningen skulle spennes. Jeg viste dem at de skulle arbeide to og to; en skulle trekke ut gar-

net og den andre skulle passe på at renningen ble stram. Alle gruppene startet ved det samme treet, de skulle så bevege seg til neste tre, snurre garnet en gang rundt, og gå videre til neste tre igjen. Ved det siste treet skulle garnet knyttes fast. Med bakgrunn i Guttu (2012) kan man si at den underkommuniserte ideologien er tilstede. Gjennom undervisningen lærer kanskje elevene hvordan de skal renne, men de lærer også at læreren er den som kan, vi er de som ikke kan. Samtidig kan man også kanskje forsvare dette med Biestas (2012) tanker om at læreren skal tilføre noe nytt, og gi erfaring av motstand. Å lære vevehåndverk på denne måten representerte ganske sikkert noe nytt for elevene.

Diskusjonen om farger

Vi var nå klare til å gå i gang med vevingen. Jeg sa at de kunne jobbe hver for seg, de kunne velge seg hvilken farge de ville, og begynne hvor de ville. Men når de skulle starte med en ny farge ved siden av en annen, måtte de velge en nabofarge i regnbuen. Mens elevene jobbet snakket de mye sammen. Det ble mye snakk om farger. Hvilken farge kunne de ha ved siden av rød, og hvilken farge kunne de ha ved siden av blå? De henvendte seg til meg, men også til hverandre.



Da jeg valgte å si til elevene at de skulle bruke nabofarger brukte jeg min autoritet og makt. Også her kommer det inn et ønske fra min side om å overføre etablert kunnskap til elevene. Jeg måtte forklare for dem, og gi dem en huskeregel for fargene i regnbuen. Ved å stille dette kravet til hvilke farger de kunne bruke satte jeg meg selv i en sentral posisjon. Jeg begrunnet også dette valget med at

jeg ville at hytta skulle bli fin, og definerte dermed hva som er fint. Illeris (2002) sier at makt henger sammen med å definere hvordan noe «er».

Jeg oppfattet ut fra samtalen mellom elevene at arbeidet var utfordrende. Det handlet ikke bare om å veve. Det var mange farger å velge mellom blant nøstene i kassa. Jeg styrte dem mot å ta bevisste fargevalg. Jeg oppfatter at jeg skapte en motstand. Jeg brakte en kunnskap til dem utenfra, og utfordret dem ved at kunnskapen skulle integreres i arbeidet.

Elevenes samhandling og egeninteresse

Når samhandlingen mellom elevene ble sterk, ble min posisjon dermed mindre tydelig. På den måten opplevde jeg at elevene ble satt i en sterkere posisjon. Underveis i arbeidet oppstod en episode da en jente oppdaget at renningen var skeiv, og ba en av guttene om å flytte på sin tråd, for at de sammen kunne rette den opp. Det er interessant at da han ikke klarte å flytte på tråden sin, fordi den var for stramt knyttet, henvendte jenta seg til en voksen og sa at de hadde et lite problem. Men gutten fulgte raskt opp med å dementere dette. «Det har vi ikke!», sa han, og jobbet videre. At renningen var litt skeiv så ikke gutten som noe problem. Dette aksepterte jenta, og jobbet videre hun også. Her oppfatter jeg at elevene koblet inn sine egne erfaringer med veving. Jenta visste at trådene i renningen pleier å være parallelle. De forsøkte å rette opp i problemet, men når det ikke lyktes, jobbet de videre. Her opplever jeg at min rolle som instruktør vek noe tilbake. Gjennom samspill mellom elevene løste de sitt eget problem, ved å definere det som et ikke-problem. Elevene kom altså her i posisjon til å ha en viss makt over prosjektet.

Avslutning

Jeg har ønsket å vise hvordan jeg på den ene siden representerer skolen og den tradisjonelle lærerrollen gjennom at jeg forsøker å viderefremme etablert kunnskap til elevene. På den andre siden har jeg forsøkt å problematisere dette opp mot Guttus kritikk av skolen og spesielt av den tradisjonelle kunnskapsformidlingen, og som hun med Ranciere uttrykker det; den påtvungne fordømmingen prinsipp.

Når jeg ser prosjektet mitt mot Guttus tanker er det ikke vanskelig å finne eksempler på at jeg som lærer bruker min makt og setter elevene i rollen som «den som ikke forstår». Guttu omtaler

som nevnt det pedagogiske paradoks. Jeg opplevde at jeg befant meg innenfor dette paradokset. Jeg ville at elevene skulle bruke sine egne kunnskaper og kompetanser innefor rammene av mitt prosjekt. Elevene deltok i hyttebyggingen på mine premisser. Guttu (2014) problematiserer hvordan utviklingen av den tradisjonelle lærerrollen i altfor stor grad består i å erstatte den med det hun kaller for mer sofistikert maktutøvelse. Det ender gjerne med at læreren får æren både for prosjektet, og for en demokratisk holdning. Illeris (2002) tar opp at det er viktig å synliggjøre maktperspektivet i relasjoner. Hvis man ikke synliggjør det, er det en fare for at man utøver skjult makt. Jeg er lærer, og min hverdag handler om å undervise. Hytteprosjektet med elevene på 4. trinn står for meg som en begivenhet i min yrkeskarriere. Det var en stor og flott opplevelse å jobbe sammen med tjue niåringer innenfor et område på mindre enn ti kvadratmeter, og oppleve at det var god stemning i gruppa. Jeg erkjenner min maktposisjon, og ser at jeg utøvde makt i situasjonen. Elevenes energi i situasjonen forteller meg likevel at her var det noe som traff. Som en av guttene sa: «Den beste dagen, ever!» Det er et godt vitnesbyrd fra en ni år gammel gutt i norsk skole!

Monica Klungland er lærer ved xxxxxxx skole i Kristiansand og studerer Master kunstfag ved UiA.

Litteratur

Biesta, G. (2012): Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. I: *Phenomenology & Practice*, Volume 6, No. 2, pp. 35-49.

Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax forlag.

Guttu, A.H. (2014). *Natur/Utstilling*. Essay som bl.a. inngår i publikasjonen *Phantom of Liberty*. Sternberg Press. Denne teksten ble også framført som foredrag på seminaret til Lære for livet.

Guttu, A.H. (2012). *Skolekritikk er samfunnskritikk*. Katalogtekst fra utstillingen *Lære for livet* ved Henie Onstad kunstsenter på Høvikodden, 11.11.12 – 24.02.13.

Illeris, H. (2002). *Billede, Pædagogik og magt – postmoderne optiker i det billedpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.