



Materiell-kollektiv praksis

En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i
veveprosjektet: Veve i åpne dører

Monica Klungland

Monica Klungland

Materiell-kollektiv praksis

En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet

Veve i åpne dører

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder
Fakultet for Kunstfag, Institutt for visuelle og sceniske fag
2021

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 322

ISSN: 1504-9727

ISBN: 978-82-8427-027-2

© Monica Klungland, 2021

Trykk: 07 Media, Kristiansand

Forord

I skolens formålsparagraf står det at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden. Disse ordene ble en impuls og igangsetter for avhandlingsarbeidet, fordi de fikk meg til å stille spørsmål ved hva slags potensialer i faget kunst og håndverk som kan åpne dørene mot verden og fremtiden. Jeg har selv stor glede av å la hendene møte redskaper og materialer og formes i dette møtet, for siden å oppleve at materialene finner form i hendene. Min egen utøvende praksis er knyttet til tekstile håndverk. Jeg interesserer meg for å utvikle og beherske tradisjonelle teknikker og ferdigheter, og tenker at dette skal ha en selvsagt plass i faget. På samme tid mener jeg at det er nødvendig å ha et bevisst forhold til hvorfor. I den empiriske undersøkelsen, som danner grunnlag for denne avhandlingen, har jeg utfordret forståelsen av vevehåndverk. Jeg har strukket håndverksforståelsen så langt jeg evnet å forestille meg, ved å gi fullstendig slipp på produkt og ferdigheter. Avhandlingsarbeidet har gitt meg en bredere forståelse av hva skapende arbeid med materialer er. Jeg ønsker ikke at denne avhandlingen skal tas til forsvar for at håndverk og praktisk arbeid i verksteder ikke er viktig. Jeg vil ikke at undervisning i kunst og håndverk skal kaste håndverkstradisjonen over bord og bevege seg i en retning der kunnskap og praktiske ferdigheter ikke har verdi. Jeg ønsker derimot å åpne for diskusjoner om fagets relevans i vår samtid, og argumenterer for at faget er viktig fordi vi skapes som mennesker i skapende prosesser med materialer.

Jeg var interessert i materialenes rolle i skapende prosesser, og ble nysgjerrig på ny-materialistiske og posthumanistiske teorier. Jeg leste og undret meg. Jeg kunne ikke forstå, og måtte lese igjen og igjen. Det var nye og merkelige teorier, og skepsisen var stor både hos meg og mange andre. Jeg kjente på en motvilje mot å plasseres innenfor dette paradigmet. Jeg ville ikke være post-humanist. Jeg fortsatte likevel å studere teoriene og undersøke hva de gjorde i møte med mitt datamateriale, og ble etter hvert komfortabel med å la posthumane teorier være et sentralt rammeverk i avhandlingen. Jeg ble komfortabel med det fordi Karen Barads verdens- og vitenskapsforståelse motsetter seg absolutte defineringer. Jeg *er* ingen post-humanist, jeg ønsker bare å ta på alvor post-humane betingelser ved vår samtid.

Det er mange som må takkes for å ha vært gode følgesvenner og bidragsytere i prosessen. Aller først takker jeg elever og lærere i samarbeidsskolen som slapp meg inn i klasserommet og villig stilte opp som

medforskere. Gode kolleger i fagmiljøet for kunst og håndverk på UiA har betydd mye. Mine veiledere Helene Illeris og Lisbet Skregelid har stilt trofast opp og aldri latt meg være i tvil om at arbeidet etter hvert ville resultere i en avhandling. Det hadde selvsagt aldri blitt slik uten dere. Brynjulf Rosenberg gikk av med pensjon samtidig som jeg startet i stipendiatstilling. Jeg har ofte underveis minnet meg selv på at han ba meg nyte disse årene, fordi jeg kom til å få så mange arbeidsoppgaver etterpå. Takk til Turid Myrann, som alltid hadde døren på gløtt, eller som kom og banket på min dør for å høre om jeg ville ha en kaffepause. Du passet på at jeg fikk små glimt inn i det som foregikk i tekstilverkstedene på UiA. På grunn av min stipendiatstilling fikk vi ikke arbeidet så tett sammen de siste årene før du gikk av med pensjon som jeg hadde ønsket meg. Men du var, og er, min største inspirator. Takk til Tone Takle, Ole Kristian Herwell, Anne Elmies-Vestergren, Camilla Arnesen, Camila Estrin Henriksen, Anna Svingen-Austestad, Tor Jarle Wergeland, Jørund Føreland Pedersen, Ingunn Fjelde Sandvikmoen, Anita Skogen, Eivind Wittemann og Nina Björkental for oppmuntring og gode pausesamtaler, og for innblikk i hva som foregikk i det virkelige livet sammen med studentene i verkstedene. Takk til instituttleder Merete Elnan for å tilrettelegge arbeidsplanen og verne forskningstiden min slik at jeg det siste halvåret har kunnet fullføre skrivingen sammen med undervisningsoppgaver.

Det var godt å ha et nettverk og et miljø av stipendiater på eget fakultet. Takk til stipendiater fra både KiK og rytmisk for mange gode faglige samtaler og mulighet til å være nerd sammen i avanserte teorier. Spesielt vil jeg takke Nina Skogli for hyggelig kontorfellesskap og mulighet til å dele stipendiatlivets sorger og gleder gjennom tre år. Takk også til Daniel Henry Øvrebø for inspirerende følge i innspurten. Takk til begge dere for oppmuntrende skrivefellesskap.

Stitch Sisters skal ikke glemmes. Samira Jamouchi og Helen Eriksen skal takkes for spennende samarbeid og inspirerende, nerdete samtaler. Dere har gitt meg fornyet innsikt i og forståelse for kunstnerisk tenkning og arbeidsmåte. Det betydde også mye for meg å komme i tett kontakt med forskningsmiljøet innenfor lærerutdanning gjennom forskerskolen NAFOL. Hele kohort 9A har vært til stor inspirasjon. Takk for inspirerende, nyttige og hyggelige seminarer rundt omkring i Norge, og for en fin tur til Umeå. Betydningsfullt for avhandlingsarbeidet var også arbeidsgruppen som ble etablert omkring Gert Biestas engasjement som professor II ved UiA. Jeg vil takke både Gert selv, Aslaug Kristiansen, Tore Dag Bøe, Dag Øystein Nome, Bård Berthelsen, Sigurd

Tenningen og Lisbet Skregelid for inspirerende, givende, tankevekkende og krevende samtaler om mulighet for eksistens som subjekt i den verden vi lever i.

Takk til barn og barnebarn for adspredelse på fritiden. Å bli mormor var en stor lykke. Hedvig ble født tidlig i stipendiatperioden og har vært den største gleden i disse årene. Det har gjort så godt å få tildelt roller som Bestemor skogmus, Bjørnemor, Petter pinnsvin, Tante Sofie eller Mikkel, og måtte leve seg inn i en annen verden med fest og dramatikk. Tenk så kom også lille Selma med nytt liv og nye gleder. Flokken vokser. Mange ønsker seg en håndverker når familien utvides, en tømrer eller elektriker som kan hjelpe til når det trengs. Jeg er så glad for at Emilie kom inn som et lesende og skrivende menneske, dyktig med språk og kommunikasjon. Jeg er svært takknemlig for grundig og god hjelp fra deg med språkvask og korrektur. Magnus er en kjær svigersønn som interesserer seg for hvordan det går, spør hvor langt jeg er kommet, oppmuntrer og holder motet oppe. Takk Annika, Espen og Irlin, for alt dere bringer inn i livet mitt!

Erik, min kjæreste og aller beste venn! Ingen vet så godt som deg hva dette arbeidet har krevd av meg. Du har tålmodig trøstet og oppmuntret, lyttet til avanserte teorier og bidratt med kritiske og analytiske spørsmål. Du har stått støtt som en klippe og trodd fast på at jeg skulle komme i mål. Den største takken går til deg!

Sammendrag

Studiens formål og hensikt er å si noe om potensialet materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming kan ha for en verdenssentrert kunst-og håndverksdidaktikk, som kan utfordre den individualistiske utdanningspolitikkenes fokus på forhåndsdefinerte og målbare kompetanser. I avhandlingen, som er en monografi, undersøkes og diskuteres det hva som kan skje dersom undervisningens oppmerksomhet flyttes bort fra tilegnelse av ferdigheter og produksjon av objekter, og over på selve hendelsen og elevers møter med hverandre og med materialer og omgivelser.

Materiell-kollektiv etnografi er utviklet som studiens forskningsmetode, og lanseres på samme tid som en metode for undervisningspraksis. Studiens empiriske undersøkelse består av et mikroetnografisk feltarbeid med gjennomføring av et utendørs veveprosjekt sammen med tjueto elever på sjuende trinn i grunnskolen og deres lærere og assistenter. Mengder av garn ble tatt med ut i skogen i skolens nærområde og elevene ble inviterte til å velge seg et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. I løpet av noen få minutter forandret stedet seg og et nett vokste frem mellom trærne. Datamateriale fra feltarbeidet ble produsert ved hjelp av tre actionkameraer festet til kroppen med en brystsele. Det ene kameraet bar forskeren, de to andre var fordelt mellom elever som hadde meldt seg frivillig. Filmene fra disse kameraene er materiale for beskrivelse og analyse av veveprosjektet.

Materiell-kollektiv praksis lanseres som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som inneholder en bestemt forståelse av det materielle og det kollektive forankret og begrunnet i Karen Barads *agentiske realisme*. Barad bruker sin bakgrunn som fysiker til å argumentere for at den materielle verden er medskapet av både mennesket og den menneskelige virkelighet. Avhandlingens undersøkelser bygger på en relasjonell og performativ kunstdidaktikk, og videreutvikler denne gjennom å vektlegge skapende arbeid *med* materialer. Den didaktiske tilnærmingen er inspirert av samtidens fellesskapsbaserte kunstpraksiser. Det legges i analysene vekt på hvordan elevenes eksistens som subjekt gjøres mulig i møter med en sosial og materiell virkelighet.

Studiens resultat er formuleringen av materiell-kollektiv praksis som en mindre individualistisk og mindre antroposentrisk utdanningspraksis. Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming kjennetegnes ved at (1) lærerens fagkunnskap og undervisning er av stor betydning, (2) det foregår skapende

arbeid *med* materialer og *rom, tid* og *bevegelse* løftes frem som virkemidler, (3) den skapende prosess med uforutsette og ikke planlagte hendelser vektlegges og (4) det originale og personlige knyttes ikke til egenskaper ved et objekt, men til de spor som settes i en skapende praksis.

Den pedagogiske tilnærmingen som foreslås gjennom materiell-kollektiv praksis kan ha noe å bidra med inn mot overordnede mål, verdier og prinsipper for opplæringen der det står at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden, fremme demokrati, hjelpe elevene til å mestre sine liv og delta i samfunnets fellesskap. Relevansen rettes mot læreplanens tre tverrfaglige tema: *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*.

English Summary

This study inquires into the potential of a material-collective practice as a pedagogical approach for a world-centred arts and crafts education. It challenges the Norwegian individually centred education policy with its predefined and measurable competencies. This monograph examines and discusses the possibilities when teacher attention shifts from the acquisition of skills and production of objects to the students' encounters with each other, materials and their surroundings.

The study's emergent research method, material-collective ethnography, is proposed as a method for teaching practice. This empirical study consists of micro ethnographic fieldwork during an outdoor weaving project with twenty-two seventh-grade students and their teaching staff. Students were invited to nearby woods where they were asked to take a ball of yarn and tie the end to something and start moving around. Within a few minutes, the place was transformed and a net emerged in the trees.

Three action cameras were used to collect data material during the fieldwork. The cameras were attached to the chests of two volunteer students and the researcher herself. The films from these cameras became material for the description and analysis of the weaving project.

The material-collective practice is launched as a term for an art and craft practice as a specific understanding of the material and the collective rooted and grounded in Karen Barad's agential realism. Barad, with her back in physics, argues that the material world is a co-creator of both man and human reality.

The dissertation study is based on relational and performative art didactics and developed by emphasizing creative work with materials. The didactic approach is inspired by contemporary community-based art practices. In the analysis, the emphasis is placed on how the students' existence as a subject is made possible in encounters with social and material reality.

The result of the study is the formulation of material-collective practice as a less individualistic and less anthropocentric educational practice. Material-collective practice as a pedagogical approach is characterized by the fact that (1) the teacher's professional knowledge and teaching are of great importance, (2) creative work takes place with materials and space, time and movement are highlighted as tools, (3) the creative process with unforeseen and unplanned

events are emphasized and (4) the original and personal are not linked to the characteristics of an object, but the traces set in creative practice.

The pedagogical approach proposed through material-collective practice can contribute to overall goals, values and principles for education where there is an aim for the school to open their doors to the world and its future, promote democracy, help students to master their lives and participate in community fellowship. The relevance is directed at the curriculum's three interdisciplinary themes Public health and life skills, Democracy and citizenship and Sustainable development.

Innholdsfortegnelse

1. Åpne dører mot verden og fremtiden	1
1.1 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2 Veveprosjektet Veve i åpne dører.....	5
1.3 Bakgrunn og motivasjon.....	7
1.3.1 Kunstens og lekens premisser	8
1.3.2 Ny-materialisme og den materielle vending i kunst	9
1.3.3 Kollektive kunstneriske praksiser	10
1.4 Materiell-kollektiv praksis.....	11
1.5 Sentrale begreper	12
1.5.1 Diffraksjon	13
1.5.2 Subjektivering	14
1.5.3 Etikk er broen.....	15
1.6 Avhandlingens kapitler	16
2. Fra en barnesentrert til en ny individualisme i faghistorien	19
2.1 Karismatisk formingsfag og barnesentrert individualisme.....	19
2.2 Kunst og håndverk med vekt på lærestoff og kulturarv	22
2.3 Kompetansemål og en ny individualisme.....	23
3. Fagdidaktisk forskning i kunst- og håndverksfag	27
3.1 Didaktikk ut fra kunstfagenes egne premisser.....	28
3.2 Fellesskapsbaserte tilnærminger og relasjonell kunstdidaktikk	29
3.2.1 Fellesskap som potensiale.....	29
3.2.2 Sted og rom som potensiale	30
3.2.3 Subjektiviseringsprosesser i kunstutdanningspraksiser.....	31
3.3 Praktisk skapende arbeid med materialer	32
3.3.1 Materialtekniske ferdigheter versus personlig uttrykk.....	33
3.3.2 Barnehagefeltets sanselige tilnærming til materialer	35
3.3.3 Relasjonell tilnærming til skapende arbeid med materialer i skolen ...	36
3.4 De ulike studienes relevans for materiell-kollektiv praksis.....	37
4. Teoretiske perspektiv: Når verden kommer oss i møte	41
4.1 Humanismekritikken.....	42
4.2 Et posthumanistisk, performativt alternativ: agentisk realisme.....	43
4.2.1 Nytenkning av begrepet agens	45
4.2.2 Intra-aksjon – grunnfiguren for aktivitet i agentisk realisme.....	47
4.2.3 Diffraksjon som begrep for fruktbare møter	49
4.2.4 Agentiske snitt: «Cutting together-apart»	51

4.2.5 Romtidmaterialisering.....	52
4.2.6 Subjektets posisjon og rolle i agentisk realisme	52
4.3 Subjektiveringsdimensjonen i utdanning.....	54
4.3.1 Eksistens som subjekt	54
4.3.2 Eksistens som subjekt fra et radikalt førstepersonsperspektiv.....	55
4.3.3 En mellomgrunn for eksistens som subjekt	56
4.4 Performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilnærming ..	58
4.5 Skapelsesprosesser, ansvarlig respons og etikk.....	61
5. Etikk: Å gjøre rede for vår del av sammenvevingen.....	63
5.1 Agentisk realisme og etikk	64
5.2 Etikkers rolle i de pedagogiske teoriene	66
5.3 Etisk varsomhet og personvern i forskning sammen med barn.....	67
5.3.1 Om de involverte og anonymisering av undersøkelsesmaterialet.....	68
5.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet	68
5.4 Feltarbeidets ulike roller og sirkulering av makt.....	71
5.4.1 Sannhet og gyldighet ved bruk av actionkamera	71
5.4.2 Forskerposisjonen og lærerposisjoner.....	74
5.4.3 Forskeren posisjonerer elevene.....	75
5.4.4 Elevene posisjonerer seg selv	77
6. Materiell-kollektiv etnografi – et sammenvevd sted.....	79
6.1 Praksis-drevet forskning møter visuell etnografi og mikroetnografi.....	79
6.1.1 Etnografi møter agentisk realisme	81
6.2 Posthumanistisk forskningstilnærming og onto-epistemologi.....	82
6.3 Post-kvalitativ og performativ forskning.....	83
6.4 Praksis-drevet forskning	84
6.5 Et mikro-etnografisk undersøkelsesfelt	85
6.5.1 Intens deltakende observasjon	86
6.6 Visuell etnografi	88
6.6.1 Auto-fotografering med actionkamera.....	89
6.6.2 Foto-elicitering og dobbel meningsproduksjon	90
6.7 Tilleggsmateriale – elevtekster og fotografier.....	91
6.8 Et etnografisk sted	91
6.9 Diffraktiv analyse	93
6.9.1 Agentiske snitt og sammenveving som analysemetode.....	93
6.10 Metodiske bidrag til fagfeltet: materiell-kollektiv etnografi	97
7. Analyse I: <i>Veve i åpne dører</i> som materiell-kollektiv praksis	99

7.1 Tråder og snorer i samtidskunsten	101
7.2 Et sted for gjennomføring: en kolle med klynger av trær.....	104
7.3 Dag 1: Elev-med-kamera, en vegg, flyvende nøster og ønskematerialer .	106
7.3.1 Elev-med-kamera	106
7.3.2 Vegger og rom materialiseres som fenomener	108
7.3.3 Fenomenet flyvende nøster	111
7.3.4 Ønskematerialer	113
7.4 Dag 2: Fellesrom og Rom for seg selv	113
7.4.1 Fellesrom.....	114
7.4.2 Rom for seg selv	118
7.5 Dag 3: Rydding og undring	124
7.5.1 Hvorfor gjorde vi egentlig dette?	125
7.5.2 Et håp om å være til hjelp	126
7.6 Skapelsesprosesser som romtidmaterialisering	127
8. Analyse II: En materielt-kollektiv mellomgrunn	131
8.1 Rom for seg selv med mulighet for eksistens som subjekt.....	133
8.1.1 Å etablere kontakt med egne ønsker	133
8.1.2 Å gå i dialog med muligheter og begrensninger	134
8.1.3 Å skape en form som gjør det mulig å eksistere i dialog.....	135
8.1.4 Actionkameraene og førstepersonsperspektivet.....	136
8.2 Sosiale og materielle kvaliteter i mellomgrunnen Fellesrom	138
8.2.1 Dialog gjennom fysisk plassering, forflytning og tid	138
8.2.2 Å berøres av flyvende nøster og et vevd tak	141
8.3 Å eksistere i og med en verden av nøster og garn	142
9. Analyse III: Et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet	145
9.1 Hendelser som skaper brudd eller forstyrrelser	146
9.2 Mellomrommets kontrast til hverdagens logiske struktur	147
9.3 Lekenhet, nysgjerrighet og respons	149
9.4 Skapelsesprosesser med åpen slutt	151
9.5 Materialiseringsetikk i skapelsesprosesser	152
10. Analyse IIII: Materiell-kollektiv praksis i det som har vært og kan bli	155
10.1 Sammenvevd med formingsfagets barnesentrerte individualisme	155
10.1.1 Å gå i møte med det ukjente i materialer og omgivelser	156
10.1.2 Vi skapes selv i prosessen.....	158
10.2 Kunnskap og faginnhold i materiell-kollektiv praksis.....	158

10.2.1 Samtidskunst som kilde til opplevelser og inspirasjon for eget skapende arbeid.....	159
10.2.2 Kunnskap og ferdigheter realiseres i hendelser	161
10.3 Et utvidet kompetansebegrep og det som kan bli	161
10.3.1 Kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner	162
10.3.2 Kritisk og etisk vurdering og bevissthet	164
10.4 Potensialer ved materiell-kollektiv praksis.....	165
11. En fagdidaktikk for <i>her-og-nå</i> og det som <i>ennå ikke er</i>	167
11.1 Materiell-kollektiv etnografi som undervisningsmetode.....	168
11.1.1 Lærerens fagkompetanse og undervisning er viktig	169
11.1.2 Skapende arbeid <i>med</i> materialer og <i>rom, tid og bevegelse</i> som virkemidler	171
11.1.3 Skapende prosesser med uforutsette og ikke planlagte hendelser ...	172
11.1.4 Det originale og personlige er spor som settes	174
11. 2 Hva vi tar for gitt og hvem som profitterer.....	176
11.3 En fagdidaktikk med relevans for livet.....	177
11.3.1 Relevans for det tverrfaglige temaet <i>Folkehelse og livsmestring</i>	178
11.3.2 Relevans for det tverrfaglige temaet <i>Demokrati og medborgerskap</i>	179
11.3.3 Relevans for det tverrfaglige temaet <i>Bærekraftig utvikling</i>	181
11.4 En mindre menneskesentrert utdanning.....	182
11.4.1 Kunstdidaktikk møtt på halvveien	182
11.4.2 Åpne dører mot det som ennå ikke er	184
Litteraturreferanser	187
Vedlegg.....	197
Vedlegg 1 Kvittering fra NSD.....	197
Vedlegg 2 Endring av behandlingsperiode for datamateriale.....	200
Vedlegg 3 Informasjons- og samtykkeskriv til lærere, elever og foreldre	202
Vedlegg 4 Forenklet informasjonsskriv til elever på 7.trinn	204
Vedlegg 5 Didaktisk plan for gjennomføring.....	205

Figur- og bildeliste

Figur 1 Modell over materiell-kollektiv etnografi som forskningspraksis.....	80
Figur 2 Fellesrom	117
Figur 3 Rom for seg selv	123
Figur 4 Hender responderer til garnet.	137
Figur 5 Garnet responderer til hendene.	137
Figur 6 "Kan jeg komme til dere?"	140
Figur 7 "Hiv til meg!"	140
Figur 8 Et blikk inn i hva Hanna berøres av.....	143
Figur 9 Rom for Liams eksistens	143
Figur 10 Modell over materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming .	175



Foto: Monica Klungland

1. Åpne dører mot verden og fremtiden

Hendene beveges raskt og fører garnet omkring, rundt og rundt den lysegule på-kryss-og-tvers veven, slik at den blir tettere og tettere. Nøstet byttes fra den ene hånden til den andre og føres rundt omkring de andre trådene. Vi kommer nær på vevematerialenes fellesskap med hendene. Det er som om oppmerksomheten flyttes bort fra spørsmålet om hva han lager, bort fra hva han tenker og ønsker, og over på hva det gule nøstet gjør med hendenes bevegelser. Bevegelsene blir rytmiske og gjentakende. Nøstet gjør hendene varsomme og kjærlige. Nøstet ruller i hendene og flyttes fra den ene til den andre mens det beveges over og under og omkring.

Disse ordene er hentet fra denne avhandlingens beskrivelse av hva som skjedde under gjennomføringen av veveprosjektet *Veve i åpne dører*. En forsker, tre lærere og elever fra grunnskolens sjuende trinn og første trinn hadde med seg sekker med vevematerialer ut i skogen. I løpet av tre dager ble et lite område i skogen forvandlet til et nett av garn og snorer. Så ble alt klippet ned og fraktet bort. Det skapte undring og forundring. Elevene lurte på hvorfor vi gjorde dette og hvorfor måtte vi ta det ned igjen. De stilte spørsmål ved hva dette hadde med kunst og håndverk å gjøre.

Gjennom disse spørsmålene plasseres denne avhandlingen innenfor den didaktiske konteksten grunnskoleutdanning og skolefaget kunst og håndverk. Arbeidet med avhandlingen avsluttes samtidig som en ny læreplan for grunnskolen nettopp har trått i kraft. I et mellomrom mellom en gammel og en ny læreplan, mellom en fortid som legges bak og en ukjent fremtid som ligger foran, har utforskningen funnet sted. Underveis i hele prosessen har det ubestemte og ukjente, det vi ennå ikke vet hva blir, fått vibrere. Det gjelder både for dette PhD-prosjektet og for læreplanfornyelsen. Nå er de her, begge deler, og de kan sammen bidra til å forme nye kunst- og håndverkspraksiser.

I opplæringslovens formålsparagraf står det at skolen skal åpne dører mot verden og framtida og gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Tanken bak læreplanfornyelsen har vært å gjøre utdanningen mer fremtidsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016). Den siste fagfornyelsen har bakgrunn i en erkjennelse av at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang, fordi vi ikke vet hva slags jobber som

vil være aktuelle i fremtiden (NOU 2015:8, 2015, s. 181). Læreplanfornyelsen begrunnes med at «en godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke vil bidra til å lette omstillingskostnadene i en global økonomi» (Meld. St. 28). Den samfunnsøkonomiske utviklingen som har foregått fra 1970-tallet til i dag kan beskrives som en overgang fra velferdsstat til konkurransestat (Pedersen, 2011). Dette har gitt betydelige utslag i skolen med innføring av en rasjonell pedagogikk som utdanner barn og unge til å la seg motivere av økonomiske fordeler og bidra til økonomisk utvikling (Pedersen, 2011, s. 186-191). Jeg omtaler dette som en individualistisk utdanningspolitikk, som blant annet gir seg utslag i at undervisningen styres ut fra kompetansemål. Elevene skal realisere seg selv og sine evner gjennom å tilegne seg kompetanser, for å kunne være en ressurs i nasjonenes konkurranse med andre land. Slike samfunnsøkonomiske interesser påvirker også faget kunst og håndverk. Kunstfagene er verdsatt i dagens utdanningssystem på grunn av potensialet for å utvikle kreativitet, og kreativitet er forstått som en av de meste verdifulle og nødvendige ferdighetene for fremtidens arbeidsmarked. Nytteperspektivet er av en helt annen dimensjon enn det perspektivet fagets innføring for godt over hundre år siden ble begrunnet med. Kunstfagene nytteverdi har fått en annen begrunnelse. Forskjellen handler kanskje aller mest om *til hvem* og *til hva* skal faget være til nytte.

Gert Biesta¹ peker på to mulige fallgruver når kunstfag i utdanningen skal begrunnes (Biesta, 2017b, 2018). Den ene er at kunstfagene skal bidra til noe utenfor seg selv, for eksempel gjennom at kreativiteten utvikles. Den andre fallgraven er at kunstfagene begrunnes med at de gir muligheter for at barn og unge får uttrykke seg slik at deres stemme kan bli hørt. Den første omtaler han som læreplansentrert og den andre som individentsentrert eller barnesentrert. Biesta argumenterer for alternativet *verdentsentrert*. Han foreslår at kunst kan forstås som menneskets dialog med verden. Det handler om at elevenes oppmerksomhet rettes mot hva vi skal svare når noen ber oss om noe og hva slags respons vi skal gi når noe kaller på oss (Biesta, 2017a, s. 99).

Jeg argumenterer gjennom denne avhandlingen for en tilnærming til kunstutdanning der faget kunst og håndverk kan bidra med noe bortenfor økonomisk nytteverdi. Gjennom å utforske hva som oppstår i elevers møter med

¹ Gert Biesta er professor i pedagogikk og utdanning ved *Maynooth University* i Irland og ved *University of Edinburgh* i Skottland. Han er besøkende professor ved *Uniarts* i Helsinki og ved *Universitetet i Agder*.

materialer og omgivelser i en materiell-kollektiv praksis, undersøkes potensialer i fagets skapelsesprosesser. Faget har noe å bidra med for at barn og ungdom kan gå i møte med en sosial og materiell verden og prøve ut hvordan de selv kan være og leve. Fagets muligheter er så mye større enn å tilegne seg bestemte ferdigheter og kompetanser for å bidra til økonomisk samfunnsutvikling. Som representant for faget oppleves det som en etisk forpliktelse å løfte fagets muligheter frem og på den måten også ivareta min egen integritet.

1.1 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens formål og hensikt er å kunne si noe om potensialet materielt-kollektive praksiser kan ha for en verdenssentrert kunst- og håndverksdidaktikk som kan utfordre en individualistisk utdanningspolitikk. Jeg har i undersøkelsen arbeidet ut fra følgende problemstilling:

Hva kan skje dersom oppmerksomheten flyttes bort fra tilegnelse av ferdigheter og produksjon av objekter, og over på selve hendelsen og elevers møter med hverandre og med materialer og omgivelser?

Hypotesen er at strategier fra lek og fellesskapsbaserte samtidskunstprosjekter kan være velegnet til å åpne for en spørrende og utforskende tilnærming til livet. En slik tilnærming kan ha noe å bidra med når dører skal åpnes mot det ukjente. Hensikten er ikke å fremme hvordan et klassemiljø kan utvikles og forbedres gjennom fellesskapsbaserte kunstprosjekter. Interessen er derimot rettet mot å undersøke hva som skapes når mennesker, materialer og omgivelser går i møte med hverandre i en materielt-kollektiv praksis, og hvordan det som skapes og oppstår har potensiale for å ruste barn og unge til å leve sine liv på en måte som ivaretar både en materiell og sosial verden. På denne bakgrunn gikk jeg inn i en praksis-drevet utforskningsprosess der forskningsspørsmålene underveis utviklet seg til å bli spesifiserte og konkrete. De følgende forskningsspørsmålene er behandlet gjennom avhandlingen:

1. Hva kan oppstå når undervisning i kunst og håndverk gjennomføres som et kunstdidaktisk møte mellom mennesker, materialer og omgivelser?
2. Hvilke potensialer finnes i skapelsesprosessene i en slik materiell-kollektiv praksis?

3. Hva kjennetegner materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for faget kunst og håndverk, og hvilke potensialer kan den ha for fagdidaktisk tenkning?

Materiell-kollektiv praksis lanseres i denne avhandlingen som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som har en bestemt forståelse av materialisering og kollektivitet innebygget. I en materiell-kollektiv praksis er mennesker deltakere i, og blir samtidig til i materialiseringsprosesser. Den materielle verden er medskaper av både mennesket og den menneskelige virkelighet. Denne forståelsen av materialisering forankres og begrunnes i Karen Barads *agentiske realisme* (2003, 2007). Materiell-kollektive praksiser kjennetegnes ved at det eksperimenteres med fellesskap som materiale. Dette er en pedagogisk tilnærming som er utviklet av Helene Illeris² (Illeris, 2012a, b, 2013, 2015, 2017; 2018, s. 140-141), og som undersøkes videre i materiell-kollektiv praksis. I hendelser i fellesskapet blir vi til som subjekt. I avhandlingens undersøkelse støtter jeg meg til Biestas redegjørelse for hvordan eksistens som subjekt blir mulig når vi eksponeres for og går i dialog med en materiell og sosial verden (Biesta, 2014, 2017a, b).

Det første spørsmålet ble utgangspunktet for å sette i gang den empiriske undersøkelsen, og besvares gjennom beskrivelsen av veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Denne beskrivelsen kan forstås som avhandlingens første analysenivå, der den spesifikke forståelse av materialitet og materialisering hentes inn gjennom valg av analysebegreper. Denne spesifikke forståelsen av det materielles rolle i skapelsesprosesser redegjøres for i teorikapittelet og får betydning for forståelsen av hva som oppsto både i leken med garn i skogen, og i forskerens analyseprosess. I beskrivelsen av veveprosjektet legges grunnlaget for å besvare hva slags potensialer som finnes i skapelsesprosessene og hva som kjennetegner materiell-kollektiv praksis. Dette spørsmålet arbeides det videre med i analysekapitlene der mulighet for eksistens som subjekt i hendelser med materialer undersøkes. Materiell-kollektiv praksis undersøkes også mot tidligere og eksisterende pedagogiske idéer og holdninger i faghistorien. Samlet bidrar disse analysene til å besvare hva materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming er, og hvorfor og hvordan praksisen har fagdidaktisk relevans.

² Professor i kunstfagdidaktikk ved Universitetet i Agder

1.2 Veveprosjektet *Veve i åpne dører*

Avhandlingens empiriske undersøkelse består av et mikroetnografisk feltarbeid med gjennomføring av et utendørs veveprosjekt sammen med tjueto elever på sjuende trinn i grunnskolen, og deres lærere og assistenter. Feltarbeidet strakte seg over en periode på to måneder, hvor jeg var sammen med elevene i åtte doble undervisningstimer. I løpet av noen uker i april og mai i 2018 tilbrakte vi sjuende trinns kunst- og håndverkstimer på et område i skogen i skolens nærområde. Vi hadde med oss mengder av garn og jeg inviterte dem til å velge seg et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. I løpet av noen få minutter forandret stedet seg og et nett vokste frem mellom trærne. Jeg hadde i introduksjonen til elevene snakket om samtidskunst, og fortalt at jeg ønsket å undersøke hvordan vi kunne flytte oppmerksomheten bort fra de tingene vi lager og de ferdighetene vi lærer oss, og heller rette den mot *kunst som hendelse*. Det var hendelser i møtet mellom menneskene, materialene og stedet som var av interesse.

Datamateriale fra feltarbeidet ble produsert ved hjelp av tre actionkameraer festet til kroppen med en brystsele. Det ene kameraet bar jeg selv, de to andre var fordelt mellom elever som hadde meldt seg frivillig. Kameraene rullerte slik at alle elevene som hadde lyst til å filme fikk mulighet. Med det samme vi ankom det utvalgte stedet i skogen ble kameraene fordelt og satt i aksjon. Dette metodiske valget medførte at hendelsen ble filmet fra ulike perspektiv, og at observasjonsposisjonen i det produserte materialet var bevegelig. Filmene fra disse kameraene er materiale for beskrivelse og analyse av veveprosjektet.

Bortsett fra at elevene var bedt om å velge seg et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg, hadde vi ingen plan for hva vi skulle lage eller hva det ville bli. Vi var overlatt til det som dukket opp underveis, og måtte forholde oss til denne usikkerheten. Både lærerne og meg var spente på hvordan elevene ville forholde seg til en slik åpen undervisningssituasjon. De tok oppgaven på alvor og gikk seriøst inn i den. Den enkle introduksjonen ble en igangsetter. Elevenes bevegelser med nøster i hånden satte synlige spor, og stedet forandret seg. Alle snorene som ble trukket ut mellom trærne fikk betydning for videre bevegelser. Det ble vanskelig å komme seg frem. De måtte bøye seg dypt ned under, eller løfte bena høyt over snorene for å flytte seg omkring på området. Som en respons til at stedet ble forandret endret aktivitetene form. De tilfeldige bevegelsene omkring på området gikk over til utforskning av muligheter og begrensninger.

Guttene som hadde oppholdt seg i nærheten av hverandre, fordi de liker å snakke sammen, fant ut at de kunne lage en vegg da de så alt garnet på samme sted. Idéen om å kaste nøster til hverandre oppsto fordi det var vanskelig å komme seg frem til sekkene med nøster. For å slippe å bøye seg under og stege over alle snorene, ble en av elevene som oppholdt seg i nærheten av sekkene bedt om å kaste bort et nøste. Nøstet heftet seg på veien fast i en grein, og sporet sin bevegelse gjennom luften. Dette ble en impuls som endret på energien og aktiviteten. Ganske raskt var en hel gruppe med elever i gang med å kaste nøster til hverandre.

Da vi noen uker senere igjen var tilbake i skogen med nøster, var også elever fra første klassetrinn med. Elevene på sjuende trinn hadde rolle som faddere for elever på første trinn, og pleide å være på tur sammen med dem en gang i uken. Sjuendeklassingene var nå erfarne og visste hva som skulle skje i skogen, mens for førsteklassingene var det en ny opplevelse. Jeg hadde invitert elevene på sjuende trinn inn i planleggingen av hvordan vi skulle gjennomføre sammen med førsteklassingene. De ville at jeg skulle introdusere veveprosjektet, slik som jeg hadde gjort for dem. Hvis ikke var de redde for at førsteklassingene ikke ville ta det på alvor, og bare tøyse. De tjuto elevene på første trinn hadde derfor fått en beskrivelse av opplegget før vi dro, men ute i skogen var sjuendeklassingene ansvarsfulle og omsorgsfulle og inviterte de små med inn i sine aktiviteter.

Denne gangen var utforskningen mer besluttsom. Det foregikk selvsagt mye forskjellig når førtifire barn, fordelt i tre grupper, var engasjert med snorer og garn mellom trærne. I denne avhandlingens beskrivelser og analyser har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot to spesielle hendelser. Den ene er Liam fra sjuende trinn som bygger et rom for seg selv med en sitteplass. Liam uttrykte den første gangen vi var ute i skogen entusiasme over at han kunne gjøre akkurat som han ville. Han var da engasjert sammen med guttene som sammen bygde en vegg. Denne andre gangen gikk han raskt i gang på egen hånd. Han observeres fra ulike kameravinkler mens han beveger seg med nøster i en liten treklynge. På et tidspunkt får han selv tildelt et kamera, og episoden fanges dermed på film fra hans eget perspektiv. Den andre hendelsen som gis spesiell oppmerksomhet er en gruppe med elever, fra både sjuende og første trinn, som sammen vever et hus. Denne hendelsen filmes med Hannas kamera, og hun er selv delaktig i husbyggingen.

Den siste gangen vi var sammen ute i skogen var det for å rydde opp. Vi kunne selvsagt ikke la et slikt virvar av snorer og garn stå igjen etter oss, og måtte derfor også ta den kjedelige jobben med å klippe alt ned og rydde det bort. Utstyrt med sakser og søppelsekker oppholdt vi oss på området en times tid, og stedet ble igjen forandret og ført tilbake til slik det var før vi kom. Opprydningen ble filmet med actionkameraer fordelt mellom elevene. På disse filmene kommer elevenes undring frem. Hvorfor gjorde vi dette, og hvorfor må vi ta det bort igjen? Er dette egentlig kunst? De visste at det i alle fall var forskning, og de håpte at de hadde vært til nytte for forskeren.

1.3 Bakgrunn og motivasjon

Mine erfaringer som lærer og vevehåndverker, og min tidligere utforskning i en masteroppgave i kunsthøgskolen (Klungland, 2016), lå til grunn og ble brakt med inn i avhandlingens undersøkelser. Gjennom flere år har jeg mottatt undervisning i vevehåndverk. Jeg har tilegnet meg håndverksferdigheter og utforsket de uendelige muligheter som ligger i videreutvikling og perfektionering av ferdighetene. Jeg har også mange års erfaring med å undervise i kunst og håndverk på grunnskolens barnetrinn, og har i denne praksisen vært opptatt av å formidle ferdigheter og åpne for elevenes muligheter til å skape sine egne uttrykk.

Jeg startet på studiet *Master i kunsthøgskolen* ved Universitetet i Agder med denne lange erfaringen som lærer, og med min personlig interesse for og kompetanse innen ulike tekstile håndverk. Her skulle jeg komme til å bli møtt med et enkelt spørsmål, som fikk stor betydning for mitt arbeid med masteroppgaven og som også har fulgt meg videre. Illeris underviste i emnet kunsthøgskoleformidling, og stilte spørsmålet: «Hvorfor skal elevene lære å veve?». Inntil da hadde mitt svar på dette spørsmålet vært knyttet til hva som står i læreplanen. Det sto i læreplanen at elevene etter 4. trinn skulle kunne lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte eller sy. Min praksis som lærer var forankret i og forpliktet på skolens læreplan. Illeris sitt spørsmål forstyrret min forståelse av hva som kunne tas for gitt. Jeg oppfatter dette som et godt eksempel for å illustrere hva Biesta fremhever som undervisning. Han hevder at «det å lære av noen er en radikalt annerledes opplevelse enn det å bli undervist av noen» (Biesta, 2014, s. 77). Det å bli undervist handler om å la sin egen forståelse forstyrres av noe utenfor seg selv.

I min masteroppgave gjennomførte jeg sammen med elever i alderen ni til ti år et utendørs veveprosjekt. Prosjektet var inspirert av min interesse for vevehåndverk, læreplanens målformulering som inkluderte vevteknikk og den relasjonelle estetikken (Bourriaud, 2007) som var sentral i masterstudiet. Vi brukte tradisjonelle vevematerialer til å veve en hytte mellom trærne i skolegården. Jeg ble inspirert av hvordan elevene lekte med vevematerialene og brukte dem på helt andre måter enn jeg hadde introdusert. Elevenes lek med materialene sto for meg som langt mer sanselig og utforskende enn de tradisjonelle vevferdighetene som jeg forsøkte å undervise dem i. I en veiledningstime under planleggingen av gjennomføringen ble jeg oppfordret av bi-veileder og kunstner Pelle Brage til å gi elevene vevematerialene, og se hva de gjorde med dem. Som erfaren lærer oppfattet jeg dette forslaget som både uansvarlig og uinteressant. Gjennom flere år hadde jeg tilegnet meg en forståelse av at en slik tilnærming til undervisning ville bryte med mitt lærermandat. Jeg oppfattet det som mitt ansvar å ha en plan for hva vi skulle lage og et mål for hva vi skulle lære, som skulle gjøres kjent for elevene. Inspirasjonen jeg fikk fra elevenes lek med vevematerialene gjorde at jeg i tankene stadig vendte tilbake til Brages oppfordring. Dette åpnet for noen spørsmål og for videre utforskning. Jeg spurte meg hva som ville skje dersom jeg la bort mine vurderingskriterier og et forventet læringsutbytte, og i stedet lot elevene få utforske materialene. Jeg undret meg over på hvilken måte materialene kunne betraktes som aktører i den skapende prosessen, og hvordan et eksperiment som dette kunne si noe om potensialet for skolefaget kunst og håndverk.

1.3.1 Kunstens og lekens premisser

I den nye læreplanens overordnede del står det at «Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Betydning av utforskning skisseres altså i læreplanens verdigrunnlag.

Kunstdidaktikere viser til hvordan kunst og kunstneriske praksiser kan utfordre etablerte sannheter og skape muligheter for alternative måter å tenke på (Atkinson, 2016, 2018; Illeris, 2015; Skregelid, 2016, 2019). Det hører til kunstens natur å forstyrre etablerte verdier og praksiser, og kunsten har en særegen kraft til å utfordre oss til å tenke (Atkinson, 2016, 2018). Når jeg argumenterer for at kunstneriske, utforskende arbeidsmåter bør prege kunst- og

håndverksfaget, er det nettopp viljen til å stille spørsmål ved det etablerte, forstyrre vante tenkemåter og utfordre det vi tar for gitt som løftes frem. Gjennom å slippe til lekenhet og nysgjerrighet i møte med materialer og omgivelser kan man skape et mellomrom som kan oppleves som en kontrast til, og et brudd med, skolehverdagens krav og rytme (Bourriaud, 2007). Strategier fra samtidens fellesskapsbaserte kunstpraksiser kan knyttes til å forstyrre det etablerte og til å forholde seg til det nye og ukjente på en leken og nysgjerrig måte (Illeris, 2015). Lek er den aktiviteten hvor barn skaper alternative virkeligheter, eksperimenterer med, utforsker og lærer seg å håndtere det ukjente og foranderlige (Sommer, 2017; Øksnes & Hangaard Rasmussen, 2017). Leken står i kontrast til virkeligheten, fordi det vi gjør er noe annet. Gjennom lek kastes et slør over øyeblikket, og kravene og klokketiden settes til side. På den måten kan lekens deltakere erfare en form for tidløs tid (Steinsholt, 2017). Det undersøkes i avhandlingen hvordan vektlegging av samtdiskunstens og lekens premisser kan bidra til å skape sammenheng mellom læreplanen, skolens formålparagraf og verdigrunnlaget i overordnet del. Om våre barn i fremtiden skal oppleve å ha god helse og mestre sine liv, være engasjerte medborgere som verner om demokratiet og bygger en bærekraftig fremtid så må de våge å møte det ukjente, ha evne til å stille spørsmål ved det etablerte og kunne forestille seg alternativer.

1.3.2 Ny-materialisme og den materielle vending i kunst

Elevenes lek med vevematerialene i masterprosjektet mitt, og den entusiasmen denne leken vakte hos meg, inspirerte til videre utforskning av hva slags rolle materialene kan ha i en skapende prosess. Praktisk arbeid med materialer har alltid vært sentralt i det norske kunst- og håndverksfaget, og i den siste fagfornyelsen har det vært et uttalt mål at faget skulle gjøres mer praktisk. Da fagets kjerneelementer skulle lokaliseres for å avhjelpe stofftrengsel, ble materialkunnskap og håndverksferdigheter holdt frem som sentralt. Det løftes av utdanningsdirektoratet frem som nytt ved kunst og håndverk at «Faget dreier tilbake til verkstedet og et ønske om å sikre praktisk arbeid i materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. fra Støtte til læreplanen).

Denne oppmerksomheten på materialene, som sentrale i faget og som drivkraft i min utforskning, ledet meg til ny-materialistiske teorier. Fysikeren og feministen Barad er blitt kjent for dette sitatet: «...the only thing that does not seem to matter any more is matter» (Barad, 2003, s. 801). Det materielle har

gjærne blitt oppfattet som noe passivt og nøytralt som kan manipuleres og formes av mennesker. Barad løfter frem materialitetens egne betingelser og stiller spørsmål ved hvordan materialitet materialiserer seg (2003). Hun tilbyr en teori som løfter materialenes rolle, og dermed åpner for at vi kan tenke annerledes om det som skjer i skapende prosesser med materialer. Hun argumenterer for at menneskene deltar i vitenskap- og kunnskapspraksiser, som del av materielle tilblivelser (Barad, 2007, s. 379).

Etter at den idèbaserte kunsten har dominert samtidskunstfeltet i lang tid, har en ny interesse for det taktile, det stofflige og materialitet oppstått også innenfor samtidens kunstpraksiser (KORO, 2019). Ny-materialistiske teorier har bredt om seg og oppfattes som svært relevante innenfor kunstneriske utforskningsprosesser (Rosiek, 2018b, s. 638). Relevansen begrunnes med at kunstnerisk utforskning skaper materielle virkeligheter, og med vissheten om at mennesker ikke er alene om denne produksjonen. Det er ikke bare kunstneren som former materialet, materialet former også kunstneren. Det som materialiseres kan være en endret måte å være menneske på. Dette handler om etikk og om hvordan vi mennesker posisjonerer oss selv i skapelsesprosesser (Rosiek, 2018b).

1.3.3 Kollektive kunstneriske praksiser

Forslaget om at fellesskapsbaserte, deltakende kunstpraksiser og strategier fra samtidskunst kan bidra til å gjøre faget kunst og håndverk mer fremtidsrettet er utviklet av Illeris (Illeris, 2012a, b, 2013, 2015, 2017; 2018, s. 140-141). Hun redegjør for hvordan begrepet *fellesskapsbaserte kunstpraksiser* først ble kjent på 1960-tallet. På den tiden var oppmerksomheten i fellesskapsbaserte kunstprosjekter rettet mot sosiale og politiske problemer. Kunstprosjektene hadde som mål at kunstnere og lokalbefolkning sammen skulle skape endring og forbedring. Slike prosjekter hylles gjerne som demokratiske, samtidig som de kritiseres for å være naive og skjule økonomiske forskjeller og maktstrukturer under dekke av kunstnerens gode intensjoner (Bishop, 2012, s. 16). Illeris viser til boken *One Place after Another* (2004), av den amerikanske kunsthistorikeren Miwon Kwon, der konseptet *kollektive kunstneriske praksiser* lanseres. I motsetning til fellesskapsbaserte kunstpraksiser som intervenserer i et gitt fellesskap, består kollektive kunstneriske praksiser av en gruppe mennesker som møtes midlertidig under utvalgte omstendigheter, igangsatt av kunstneren. Kunstneren vet at betingelsene for samhandling skapes i de spesifikke

omstendighetene, og at en kollektiv, kunstnerisk sosial prosess utøves gjennom å komme sammen og forlate hverandre igjen (Kwon, 2004, s. 154).³ Det er altså hverken et spesielt fellesskap eller en spesifikk endringsagenda som er av interesse. Illeris forstår dette som at det eksperimenteres og skapes med *fellesskap* som kunstnerisk materiale (Illeris, 2017).

1.4 Materiell-kollektiv praksis

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming til kunst- og håndverksundervisning er utviklet i denne avhandlingen gjennom analysen av hva som oppstod i veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Et ny-materialistisk syn på materialisering, teorier om potensialet i kollektive kunstneriske praksiser og eksistens som subjekt i hendelser er medskapende. Barads spesifikke forståelse av materialitet og materialisering hentes inn i avhandlingen gjennom valg av analysebegreper og får betydning for vitenskapsteoretisk plassering. Den materielle virkelighet forstås som noe som genereres, som ikke har en gitt og objektiv eksistens forut for våre skapende praksiser (Barad, 2007). Barads forståelse er at den materielle virkelighetens objektive eksistens henger sammen med vår redegjørelse for hva som materialiseres, og hva som er vår rolle i materialiseringen (2007, s. 172-175). Dette handler om hvordan vi mennesker posisjonerer oss selv i skapelsesprosesser.

Når det eksperimenteres med fellesskap som materiale i materiell-kollektiv praksis handler det om å la *hendelser med materialer* være i sentrum. Sentralt i praksisen er skapende arbeid *med* materialer. Materialer og omgivelser forstås som medskapende, og materiell respons anerkjennes. *Rom, tid* og *bevegelse* løftes frem som skapende virkemidler. I utforskende bevegelser med materialer og omgivelser over tid, virker den materielle responsen inn på hva som materialiseres. Det legges vekt på den skapende prosess med uforutsette og

³ Referansen til begrepet fellesskap har Kwon hentet fra den franske filosofen Jean-Luc Nancy (1991). Nancy diskuterer essensielle forståelser av det menneskelige subjekt og sammenligner dem med essensielle forståelser av fellesskap. Han hevder at rådende politiske forståelser av subjektet eller selvet som essensielt og enhetlig har ødelagt for idéen om at fellesskapet kan forstyrre subjektet, og bidra til å oppløse den antatte enheten. Fellesskapets rolle blir å forstyrre forståelsen av at et essensielt, enhetlig subjekt er et nødvendig premiss for væren i verden. Nancy videreutvikler sin forståelse av fellesskap i boken *Being Singular Plural* (2000). Der han forklarer hvordan det å være i entall må ses i relasjon til å være i mangfold. Mangfold handler om at den enkelte eksponeres for den andre.

ikke planlagte hendelser, og åpnes for at det som hender underveis i prosessen kan få stor betydning.

Fellesskapet av mennesker, omgivelser og materialer forstås som hendelser eller begivenheter. Fellesskapet blir til og løses opp igjen, og er hele tiden i bevegelse og endring. I materiell-kollektiv praksis er grensene mellom den enkelte deltaker og kollektivet ikke gitt forut for aktiviteten eller hendelsene. Både fellesskapet og den enkelte komponent i fellesskapet materialiseres i begivenheter eller hendelser. Sosiale, sanselige og materielle begivenheter skapes og oppleves, og eksisens som subjekt gjøres mulig i hendelser. Det originale og personlige knyttes ikke til et objekt, men til hvordan vi skapes og endres sammen med våre materielle omgivelser. Kunnskap og læring utvikles i respons med materialer.

I den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* handlet dette også om hvordan jeg som forsker og kunstdidaktiker intra-agerte med feltet og hvordan de spesifikke omstendighetene ble til sammen med elever, lærere, vevematerialer og skogsomgivelser. Den spesifikke hendelsen materialiserte seg som et fenomen i intra-aksjon med alle deltakerne, både menneskelig og ikke-menneskelig. Å komme sammen og forlate hverandre igjen kan forstås som en del av materialiseringsprosessen, der fenomener avgrenses og forbindelser skapes. Alle som deltok i skapelsesprosessen bærer sin del av ansvaret for hva som ble til. Med dette knyttes skapende prosesser i materiell-kollektiv praksis til spørsmål om etikk.

1.5 Sentrale begreper

To begreper er sentrale i analysene. Disse to er *diffraksjon* og *subjektivering*. Diffraksjon brukes i denne avhandlingen som en betegnelse på forskjeller som materialiseres i hendelser. Subjektivering betegner prosessen med å bli til som et jeg og et selv. Begge disse begrepene behandles mer utførlig i avhandlingens teorikapittel. Spenningen mellom disse begrepene er påpekt av Rosi Braidotti når hun løfter frem hvordan man innenfor post-humane diskurser på samme tid overeksponerer og utvisker menneskesubjektet (2017). Hun omtaler det som et paradoks hvordan kategorien menneske løftes frem som viktig gjennom at produksjon av subjektivitet gjøres sentralt, på samme tid som kategorien problematiseres ved at menneskesubjektet flyttes ut av sentrum. Analysene i avhandlingen posisjoneres innenfor dette paradokset gjennom bruken av de to begrepene diffraksjon og subjektivering. Spenningen mellom begrepene har vært

en drivkraft i utforskningsprosessen som gjenspeiler seg i bevegelsen mellom å undersøke muligheter for eksistens som subjekt, og samtidig argumentere for at menneskesubjektet ikke skal innta sentrumsposisjon.

1.5.1 Diffraksjon

Diffraksjon er et begrep fra fysikken. I klassisk fysikk betegner begrepet hvordan bølger overlapper, bøyes av og spres når de treffer en hindring. Begrepet betegner også mangel på absolutte grenser, for eksempel mellom mørke og lys (Juelskjær, 2019, s. 55). Donna Haraway har lånt begrepet fra fysikken og utviklet det til et begrep for sosialvitenskapene (Haraway, 1992). Hun foreslår at det kan være et alternativ til *refleksjon*, som en velkjent metafor for tenkning. Mens refleksjon viser til speiling og likhet, peker diffraksjon mot mønster av ulikhet. Barad har videreutviklet begrepet fra å være en metafor, og foreslår at det kan være fruktbart i utvikling av metodologi (Barad, 2007). Denne videreutviklingen er gjort på bakgrunn av hennes innsikt i kvantefysikk, og sentralt i hennes diffraktive metodologi er en forståelse av at både materialitet, tid og rom oppstår i møter. Hun forstår diffraksjon som en betegnelse for materiell tilblivelse, og omtaler det som en materiell praksis som utgjør en forskjell (Barad, 2007, s. 381).

I denne avhandlingens undersøkelse bidrar begrepet diffraksjon til å besvare spørsmålet om hva som oppstår i en materiell-kollektiv praksis. Barads forståelse av begrepet diffraksjon som betegnelse for materiell tilblivelse, ligger bakenfor de analysebegrep som brukes for å undersøke hva som oppstår. Analysebegrepene intra-aksjon⁴ og agentiske snitt⁵ bærer med seg den forståelsen av sammenveving eller forbundethet⁶ og tid-rom-skapelse som er sentral i Barads forståelse av diffraksjon.

⁴ I Karen Barads vitenskapsteori agentisk realisme er intra-aksjon begrepet for den aktivitet der mening og materialitet realiseres. Dette redegjøres ytterligere for i teorikapittelet.

⁵ I Karen Barads vitenskapsteori er begrepet agentiske snitt betegnelsen for selve realiseringen av mening og materialitet.

⁶ Malou Juelskjær oversetter det kvantefysiske begrepet *entanglement* med ordene forbundethet og forviklethet (Juelskjær, 2019, s. 180). Begrepet entanglement markerer i Barads agentiske realisme ontologisk uadskillelighet mellom fenomeners intra-agerende komponenter. Begrepet *sammenveving* forekommer også i hennes redegjørelse for Barads agentiske realisme, og jeg velger også å bruke dette ordet da det harmonerer metaforisk med den vevingen som foregikk i skogen i min empiriske undersøkelse.

Idéen om at både verden og vitenskap materialiseres gjør begrepet diffraksjon aktuelt også i avhandlingens analysemetoder. I Barads vitenskapsteori agentisk realisme forstås hele forskningsapparatet og hele observasjonsprosessen som skapende (Juelskjær, 2019, s. 81). Teorier og begreper er medskapende i det som oppstår i forskningsprosessen. Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming har blitt til gjennom diffraktive analyser der det er snittet i en strøm av hendelser, og trukket forbindelser fra disse snittene til pedagogiske, didaktiske, historiske og politiske idéer og holdninger. På samme tid bidrar avhandlingens undersøkelser til å utvide diffraksjonsbegrepets anvendelse i en kunstdidaktisk sammenheng, gjennom artikuleringen av potensialer for fagets didaktikk og forståelse av fagkunnskap.

1.5.2 Subjektivisering

I denne avhandlingen forstås subjektivitet som opplevelsen eller erfaringen av å være et *jeg*. Subjektivisering er prosessen der subjektivitet blir til, og subjektivitet forstås som noe som blir til og materialiseres i hendelser. Subjektivisering blir behandlet som begrep i denne avhandlingen fordi argumentasjonen for hvordan kunstoffag kan begrunnes i utdanning, utover det å skulle tilegne seg bestemte nyttige kvalifikasjoner og ferdigheter eller produsere nødvendige produkter, ofte er knyttet til subjektiviseringsprosesser (Atkinson, 2016, 2018; Biesta, 2014, 2017b, 2018; Illeris, 2017; Klungland, 2016; Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Gjennom estetisk teori knyttes også møter med kunst og den kunstneriske prosess til produksjon av subjektivitet (Bourriaud, 2007).

Jeg har tidligere definert subjektiviseringshendelser til å finne sted når det reageres ansvarlig på forstyrrelser eller brudd, slik at nye måter å tenke, være og handle på får komme frem (Klungland, 2016). Denne definisjonen er i stor grad bygd på Biestas redegjørelse for eksistens som subjekt (Biesta, 2014, 2017b). For Biesta handler eksistens som subjekt om å «være i dialog» med andre eller annet, for å utfordres på om våre ønsker er ønskelige (2017b, s. 4). I boken *Letting Art Teach* argumenterer han for at eksistens som subjekt kan muliggjøres i skapende prosesser og kunstopplevelser (Biesta, 2017a). Han mener at det er i møtet med og opplevelsen av motstand, respons og forstyrrelser i den sosiale og materielle verden vi kan eksistere som subjekt. Denne eksistensen kan bare kalles frem fra et førstepersonsperspektiv, der *jeg* utfordres på å respondere i møte med noe eller noen. Han knytter eksistens som subjekt til ansvarlig respons. I denne

avhandlingens analyser undersøkes mulige sted og øyeblikk for elevenes eksistens som subjekt i møte med materiell respons.

1.5.3 Etikk er broen

Det kan som nevnt oppfattes å være noe motsetningsfylt over å etterspørre subjektivering, og samtidig la Barads forståelse av begrepet diffraksjon spille en så sentral rolle i avhandlingen. Barad hevder at konseptet diffraksjon står i direkte motsetning til jeg-posisjonen (Barad, 2014, s. 181). Diffraksjon innebærer at det ikke finnes absolutte grenser, og mangel på individuell eksistens blir dermed et kjennetegn ved diffraksjon. I hennes teori flyttes menneskesubjektet ut av sentrum. Barad sier: «We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places *in* the world; rather, we are *of* the world.» (2007, s. 184). Mennesket gis i Barads teori ingen prioritert plass i universet. Hun avviser individuell eksistens, men fremhever etikk og ansvarlig respons, og sier at vi er allerede i utgangspunktet ansvarlige overfor dem eller det andre gjennom materiell sammenveving (2007, s. 393).

Det er nettopp etikken som i denne avhandlingen utgjør broen fra Barads vitenskapsteoretiske forståelse til Biestas pedagogiske teori med vekt på subjektivering. Det å føre Biesta og Barad sammen er et grep som foretas i denne avhandlingen. De er opptatt av helt forskjellige ting, men viser begge to til Levinas etikkfilosofi og hans redegjørelse for at ansvarlighet er primært og essensielt ved subjektivitet (Lévinas & Nemo, 1985, s. 95). Barad er fysiker og er opptatt av etiske spørsmål innenfor vitenskapsteori i en kapitalistisk verden. Biesta er pedagog og bekymrer seg for elevenes mulighet til å eksistere som subjekt i et utdanningssystem som er styrt av økonomisk nyttetenkning. I en rasjonell pedagogikk som vektlegger elevenes tilegnelse av forhåndsdefinerte kompetanser finnes det en risiko for at utøvelse av etisk ansvarlighet skyves til side for å nå målene.

Forståelsen av etikk og ansvarlighet som grunnlag for menneskelig eksistens skaper en overgang fra Barads vitenskapsteoretiske forståelse til Biestas argumentasjon for at utdanning bør vektlegge elevenes mulighet til å eksistere som subjekt. I utdanning vil mennesket alltid ha en sentral posisjon. Formålet med grunnutdanningen i Norge er at elevenes skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Opplæringslova, 1998). Biesta argumenterer for en verdenssentrert pedagogikk, der oppmerksomheten rettes mot mulighet for eksistens som subjekt i handlinger og hendelser. Hans teori kritiseres på samme

tid for å være subjekt-sentrert (Ceder, 2016, 2018). Med utgangspunkt i Barads teori har pedagogiske forskere problematisert plasseringen av mennesket i sentrum for utdanning, og argumenterer for en sterkere vektlegging av materialenes rolle og selve relasjonen (Ceder, 2018; Dahl et al., 2019; Jamouchi, 2019a, b, 2020; Lenz Taguchi, 2012; Magnusson, 2017; Page, 2018). Den materielle vendingen og ny-materialisme har hatt innvirkning på kunstdidaktikk og pedagogikk gjennom argumentasjon for en materiell pedagogikk (Page, 2018). Page viser til hvordan materialer underviser oss, og hvordan vi lærer gjennom og med kroppen. Hun kobler dette sammen med etikk og sier at det handler om hvordan vi lærer og skaper endringer sammen, og om hvordan læring og undervisning i teori og praksis handler om å respondere på materialitet og materialisering.

1.6 Avhandlingens kapitler

Avhandlingen består av tre deler. I den første delen redegjøres det for bakgrunn, relevans, teorier, metoder og etiske problemstillinger. I del to presenteres en beskrivelse av den empiriske undersøkelsen og avhandlingens diffraktive analyser. I den tredje delen oppsummeres og diskuteres resultatene av analysene, forskningsspørsmålene besvares og avhandlingen avsluttes med at det åpnes for nye spørsmål og videre utforskning.

I kapittel 1 er det nå redegjort for undersøkelsens relevans og bakgrunn, forskningsspørsmålene er lagt frem og sentrale begreper er presentert. **Kapittel 2** inneholder en beskrivelse av kunst- og håndverksfagets historie knyttet til politiske og pedagogiske idéer og holdninger. Gjennom denne beskrivelsen plasseres forskningsprosjektet i en faghistorisk kontekst. **I kapittel 3** presenteres aktuell pedagogisk og didaktisk forskning. **I kapittel 4** presenteres avhandlingens teorigrunnlag. Sentralt her er de to begrepene diffraksjon og subjektivering og spenningen mellom dem. **I kapittel 5** diskuteres etiske problemstillinger på ulike plan. Etikk er sentralt i den teoretiske og vitenskapsteoretiske tilnærmingen og det å drive forskning er alltid forbundet med etiske utfordringer. Studiens undersøkelsesområde er lokalisert innenfor utdanning, og etiske problemstillinger er sentrale i utdanningsspørsmål. Spørsmål om etikk er sentrale i de pedagogiske teoriene som inkluderes. Etikk på disse ulike nivåene drøftes gjennom kapittelet. **I kapittel 6** redegjøres det for avhandlingens metodologi. Jeg presenterer metodene som er brukt og redegjør

for undersøkelsens fremgangsmåter. Det vektlegges her hvordan begrepet diffraksjon har bidratt i utvikling av metoder.

I avhandlingens del 2 gjennomføres diffraktive analyser på ulike plan. Analysene kan ses som en form for iterasjoner eller gjentakelser der målet om å besvare forskningsspørsmålene tilnærmes gjennom en repeterende prosess. I **kapittel 7** beskrives den empiriske undersøkelsen. Leseren inviteres med ut i skogen og få være deltaker i de rom som ble skapt med garnet mellom trærne. Den empiriske undersøkelsen ble gjennomført tidlig i forskningsprosessen. Dette fremheves metodisk som praksis-drevet forskning. Beskrivelsen av veveprojektet kan forstås som det første analysenivået, der forskeren i intra-aksjon med filmmaterialet analyserer elevenes, vevematerialene, kameraene og omgivelsenes intra-aksjon med hverandre, og undersøker hva som materialiserte seg i agentiske snitt. Beskrevne hendelser eller episoder fra kapittel 7 tas med inn i kapittel 8 og 9 hvor forbindelser trekkes til pedagogiske teorier. I **Kapittel 8** trekkes forbindelser til Biestas teori om eksistens som subjekt i møte med en sosial og materiell verden (Biesta, 2017a). Øyeblikk og steder for mulige subjektiveringshendelser i elevenes materielle og sosiale møter lokaliseres. I **Kapittel 9** blir hendelser eller fenomener fra kapittel 6 og 7 lest sammen med Illeris performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogiske tilgang for kunst- og håndverksfag (Illeris, 2017, 2018). I dette kapittelet undersøkes de sted og øyeblikk for mulige subjektiveringshendelser som er skrevet frem gjennom kapittel 7 og 8 med et spesielt blikk for ambivalensen mellom å la seg styre eller selv ta styring. I **kapittel 10** trekkes forbindelser fra de ulike beskrevne hendelsene til faghistorie og skolepolitikk. Det avsløres hvordan den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* bringer med seg idéer fra en barnesentrerte individualisme og karismatisk kunstdidaktikk gjennom vektlegging av den skapende prosess fremfor tilegnelse av ferdigheter eller produksjon av objekter. Jeg argumenterer for lekenhet som tilnærming og strategi, og utfordrer behovet for forhåndsdefinerte læringsmål og kriterier. Samtidig løftes forbindelser til og inspirasjon fra samtidens kunstpraksiser og kunstneriske arbeidsmåter og strategier frem som relevant faginnhold. På den måten ivaretas den vektlegging av faginnhold og kulturstoff som kjennetegner læreplanenes innhold på 1980 og 1990 tallet.

I avhandlingens siste del oppsummeres og diskuteres resultatet av analysene inn mot spørsmålet om fagdidaktisk potensiale. Vekten på tilegnelse av kompetanser som de siste tiårene har fått stor utbredelse både utfordres og

utvides i **kapittel 11**. Tilegnelse av kompetanser for samfunnsøkonomisk nytte problematiseres. Samtidig løftes det frem hvordan et utvidet kompetansebegrep med etterspørsel etter dybdelæring og forventning om tverrfaglighet åpner muligheter for materiell-kollektiv praksis i skolen. Jeg vender tilbake til forskningsspørsmålene og diskuterer potensialet i skapelsesprosesser i materiell-kollektive praksis. Jeg argumenterer for at et annerledes syn på kunnskap, der materialer, ting og omgivelser tenkes med som likeverdige partnere i kunnskapsproduksjonen, kan åpne for en verdenssentrert didaktikk. Sentralt i en materiell-kollektiv kunst- og håndverksdidaktikk er det materielle, taktile og sanselige som foregår her og nå. Gjennom den respons som foregår mellom elevene og materialene i nåtidsøyeblikk, formes elevenes evne til å være responsabel (Barad, 2012). Til sist åpnes det for å bringe materiell-kollektiv praksis med inn i videre materialiseringer. I møte med fagfeltet og forskningsfeltet kan den foreslåtte pedagogiske praksisen utforskes, utvikles videre og åpne nye dører mot en ukjent fremtid.

2. Fra en barnesentrert til en ny individualisme i faghistorien

Det kan neppe være tvil om historiens betydning. Skal vi forstå nåtiden må vi vite hvordan den har blitt til. (Kjosavik, 2003, s. 8)

I løpet av en 130 år lang periode har undervisningen i og begrunnelsen for skolefaget kunst og håndverk endret seg i takt med ideologiske, politiske og økonomiske idéer. Høsten 2020 innførtes nye læreplaner i faget kunst og håndverk i grunnskolen. Denne siste læreplanfornyelsen kom som en reaksjon på eller et tilsvarende til det som var før. Slik har det vært med alle reformer og nye plandokumenter. Idéene som ligger bak springer ut av sin samtid og står i relasjon til tiden som gikk og tiden som ligger foran. Bakgrunnen for den siste læreplanfornyelsen var et uttrykt ønske fra departementet om å gjøre utdanningen mer fremtidsrettet. Det ble vist til at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn tidligere og at barn og unge skal utdannes til fremtidens arbeidsmarked og jobber som ennå ikke finnes (Meld. St. 20 (2012-2013)).

Jeg argumenterer gjennom dette kapittelet for at en ny individualisme brer om seg i fagets styringsdokumenter og undervisningspraksis. Faget forming var i en lang periode preget av en karismatisk kunstpedagogikk og reformpedagogikkens plassering av barnet i sentrum (Kjosavik, 2003). Denne tradisjonen kan betegnes som en ekspressiv uttrykkstradisjon der barnets personlige uttrykk ble sterkt vektlagt (Bakke, Sæbø & Jenssen, 2017). I denne avhandlingen har jeg valgt å omtale en slik tradisjon og holdning som barnesentrert individualisme. De politiske idéene som har informert den nyeste læreplanen, om kunnskapssamfunnets høye krav til kompetanse og forståelsen av befolkningens kunnskap og kompetanse som en ressurs i den globale konkurransen mellom land, fører til en ny form for individualisme som setter sitt preg på vår tids læreplandokumenter og undervisningspraksiser. Jeg vil i fortsettelsen redegjøre for denne historiske bevegelsen og utdype hvordan og hvorfor jeg knytter utviklingen sammen med individualisme.

2.1 Karismatisk formingsfag og barnesentrert individualisme

I perioden 1930 til 1970 la norske læreplaner i forming vekt på at faget skulle være personlighetsutviklende, og at elevene i det skapende arbeidet måtte få mulighet til å gi uttrykk for sine indre erfaringer, tanker og følelser. Det at slike pedagogiske tanker fikk gjennomslag skyldtes samtidens interesse for individets

muligheter (Kjosavik, 2003, s. 162-168). En slik holdning til faget omtales gjerne som karismatisk, en betegnelse for det som er medfødt og ikke tillært (Lindberg, 1991; Illeris, 2002; Brønne, 2009; Skregelid 2016). For å forstå hvorfor slike holdninger bredte seg og fikk stor innvirkning på fagets læreplaner, må vi ta et tilbakeblikk.

I Norge kom tegning, håndarbeid og sløyd inn som skolefag med folkeskoleloven av 1889. Begrunnelsen for innføring av disse fagene lå i den nytteverdi som utviklingen av praktiske ferdigheter hadde for folks hverdagsliv. Folk måtte selv kunne lage og reparere det de hadde bruk for av klær og redskaper (Nielsen, 2009, s. 36-37). Også innenfor tegnefaget var det nytteverdien, sammen med en tanke om at tegning var karakterdannende, som utgjorde fagets begrunnelse (Illeris, 2002, s. 95). Undervisning både i skoler og i kunstmuseer var preget av nytte og belæring. Læreren satt inne med kunnskap som skulle overføres til elevene, og i kunstmuseene skulle betrakteren fylles med kunsthistorisk kunnskap (Skregelid, 2019, s. 42-43). Idealet innenfor skolefagene tegning, håndarbeid og sløyd var å tilegne seg teknikker og ferdigheter for å kunne lage en etterligning så troverdig som mulig.

Tidlig på 1900-tallet kom det reaksjoner på at undervisningen for en stor del besto av øvelser og kopiering (Illeris, 2002). Disse reaksjonene var blant annet inspirert av Rousseaus idéer fra 1700-tallet, om at barn fra naturens side var gitt skapende evner, og at det beste ville være om barna fikk utvikle seg fritt i pakt med naturen og uten påvirkning fra læreren. Slike tanker ble videreutviklet i USA, der John Dewey i 1902 utga boken *The Child and the Curriculum* (Dewey & Dewey, 1956),⁷ og introduserte ny pedagogisk tenkning som ble grunnlag for det som omtales som reformpedagogikken. Reformpedagogikken kjennetegnes gjerne ut fra slagordene «The child-centered School» og «Learning by doing» (Kjosavik, 2003, s. 54-55; Nielsen, 2009, s. 39-40). Den nye argumentasjonen gikk ut på at barn lærte langt bedre om de fikk være aktive enn om de måtte sitte stille og høre etter, og at det var elevens behov og interesser som måtte stå i sentrum. Slike nye idéer preget pedagogisk tenkning og debatt i Norge i 1920-årene.

Den kunstpedagogiske bevegelse vokste frem i England og Tyskland fra siste halvdel av 1800-tallet, med kunstneren William Morris og kunstkritikeren

⁷ *The child and the Curriculum* ble utgitt i 1902 og *The School and Society* ble utgitt i 1915. I 1956 ble tekstene utgitt på nytt i en samlet bok.

John Ruskin som sentrale representanter og bidragsytere (Illeris, 2002, s. 119-123). De reagerte på at undervisningen i kunstfag var preget av disiplinering og ferdighetstrening, og argumenterte for at produksjon og sansing måtte gå hånd i hånd og for at alle burde få oppleve kunst gjennom utdanning. Helga Eng ble i 1938 den første kvinnelige psykologiprofessor i Norge, og hun var den første i Skandinavia som laget en oversikt over den kunstpedagogiske bevegelse. Hun brakte de kunstpedagogiske idéene inn i norsk skoledebatt og argumenterte for at kunst skulle være et prinsipp som gjennomsyret alle skolefag, fordi kunst omhandler selve meningen med livet (Skregelid, 2019, s. 324). Rolf Bull-Hansen var lærer og kunstner, og var den første rektoren på Statens Tegne- og sløyd lærerskole på Notodden. Han videreutviklet Engs tanker og argumenterte for at den estetiske oppdragelsen måtte skje gjennom tegning, sløyd og håndarbeid (Kjosavik, 2003). Han understreket slektskapet mellom disse tre fagene og argumenterte, allerede på 1920-tallet, for at de tre fagene burde slås sammen under benevnelsen forming.

Denne pedagogiske nytenkningen tidlig på 1900-tallet dro også nytte av psykologisk forskning, og psykologien støttet reformbevegelsen som satte barnet i sentrum (Kjosavik, 2003, s. 55). Barn ble i mellomkrigstiden studert empirisk og tanken var at gjennom å utforske barnets psykologiske og biologiske natur og tilpasse oppdragelse og oppvekst til deres vesen, ville de utvikle seg til harmoniske og lykkelige voksne (Illeris, 2002, s. 127-132).

I Norge fikk de nye pedagogiske tankene stor innvirkning på skolens læreplaner. Med Normalplanen av 1939 ble tanken om estetiske dannelse og skapende arbeidsmåter anerkjent og anbefalt innført i norsk skole (Kjosavik, 2003, s. 98). Det betyr at arbeidsmåtene ble fremholdt som sentrale, og de ble tillagt dannende verdi. Nazistene ville derimot ikke godta de reformpedagogiske idéene, som sto i motsetning til nazistiske idealer. Normalplanen av 1939 ble med krigens gjennombrudd derfor trukket tilbake. Etter krigen la alle de politiske partiene frem et felles program der reformpedagogikken igjen ble løftet frem (Kjosavik, 2003, s. 112). Gjennom 1950-tallet eksisterte debatter mellom dem som mente at skolens mål og innhold burde tilrettelegges ut fra psykologisk innsikt om barn, og dem som ville løfte det allmenndannende perspektivet med kulturarven og lærestoffet (Briseid, 2009).

I 1960 ble det innført en forsøksplan med forslag om at de tre fagene tegning, sløyd og håndarbeid ble slått sammen til faget forming. Tanken om estetisk oppdragelse og den psykologiske begrunnelsen for faget vant frem og ble

viktig i utformingen av formingsfaget. Inspirert av Herbert Reads bok *Education Through Art (1955)*⁸ som var et utdanningsprogram som tok sikte på utviklingen av hele mennesket, fikk utdanningen et etisk siktemål. Det hersket en tro på at opplysning av enkeltindividet kunne skape et bedre og mer rasjonelt samfunn, og at estetisk oppdragelse skulle forløse det gode mennesket som borger i et bedre samfunn (Kjosavik, 2003, s. 117). I fagets undervisningspraksiser i skolen førte denne holdningen til at lærestoff og faktakunnskap ble holdt tilbake av frykt for at det kunne ødelegge for barnas frie og spontane uttrykk.

2.2 Kunst og håndverk med vekt på lærestoff og kulturarv

Det ble fra 1970-tallet stilt spørsmål ved denne psykologiseringen av faget og ideologien der barnet og barnets uttrykk ble forstått som representant for det naturlige og gode (Illeris, 2002). Man ble opptatt av hvordan barns bildeproduksjon var tett knyttet til samfunnets visuelle kultur og medias bildestrøm, og fagforståelsen ble preget av en kritisk kunstdidaktikk som beveget seg bort fra den frie formingen (Skregelid, 2016). To skandinaviske retninger bidro på 1970-tallet til utviklingen av en kritisk kunstdidaktikk. Svenske Romilson og Nordström argumenterte for at kritisk bildeanalyse måtte være sentralt i pedagogikken (Nordström & Romilson, 1970), mens danske Köhler og Pedersen i tillegg var opptatt av å legge vekt på barnas egne bildeproduksjon i møte med samfunnets visuelle kultur (Köhler & Pedersen, 1978). Sammen med bevegelsen *Visuell kultur*, som vokste frem i USA og England, bidro disse til at en kritisk kunstdidaktikk fikk stor innflytelse internasjonalt. I Norge fikk denne tenkningen derimot i begrenset grad innflytelse på utformingen av læreplanene.

Denne bevegelsen i retning av en kritisk kunstdidaktikk foregikk samtidig med at det i begynnelsen av 1980-årene oppsto en konservativ vending i skolepolitikken, som førte med seg en forståelse av at skolen igjen måtte bli «et sted å lære» (Kjosavik, 2003, s. 218). Man var bekymret for elevenes lave faglige prestasjoner og for at lærestoffet, basiskunnskaper og opplæring i sentrale ferdigheter ikke ble prioritert høyt nok. Denne vendingen preget de norske læreplanene som ble utviklet på 1980-tallet, men det var først med den

⁸ Illeris omtaler Reads bok som et omfattende og avansert forsøk på å gi et vitenskapelig og filosofisk fundament til prinsippet om barns estetiske, moralske og sosiale dannelse gjennom kunst (Illeris, 2002, side 133). Hun redegjør for at Reads poeng var at der fantes en naturlig overensstemmelse mellom menneskers psykiske og fysiske væremåter og den moderne kunsten, og at en oppdragelse gjennom kunst kunne føre til harmoniske samfunn med frie borgere.

læreplanen som ble innført i 1997 at denne tenkningen ble tydelig (Det kongelige kirke-, 1997). Denne læreplanen skulle fungere som et nasjonalt styringsdokument og gjøre læring mer forpliktende. Faget endret nå navn fra forming til kunst og håndverk. Kunst kom inn som et eget hovedområde, og planen inneholdt nasjonalt lærestoff med vekt på felles kulturarv og felles verdier. Planen spesifiserte hvilke kunstnere og hvilke kunstverk elevene skulle få kjennskap til. I Norge ble kulturarven viktig for skolens dannelsesoppdrag, og det nye faget skulle domineres av kunnskap og ferdigheter. Med denne planen ble målstyring et sentralt begrep i arbeidet. Endringen førte med seg bekymring for at fagets inntrykkside i form av kunnskaper skulle bli dominerende, og at den mottakende eleven skulle dyrkes framfor den skapende. Oppmerksomheten ville da kunne flyttes bort fra den skapende prosessen og over på det ferdige produkt (Kjosavik, 2003, s. 236).

Den økende oppmerksomheten på lærestoffet og tilegnelse av ferdigheter som fulgte med fagets navneendring og læreplanverket for den tiårige grunnskolen fra 1997, kan knyttes til samfunnsøkonomiske perspektiver (Pedersen, 2011; Slagstad, 2018). Mål-middel-ideologien, som var rådene i amerikansk læreplanteori, hadde betydning for disse faghistoriske endringene (Aure, 2013). 1980-årenes pedagogikk var kjennetegnet ved et syn på utdanning som var legitimert i nasjonaløkonomisk vekst, der tanken var at utdanningen måtte gi økonomisk vekst som kunne sikre både velferdsstaten og den enkeltes utviklingsmuligheter (Telhaug, 1997). Det var likevel først med de endringene som kom på 2000-tallet at dette ble uttalt og fikk gjennomslag i planene.

2.3 Kompetansemål og en ny individualisme

Læreplanen fra 1997 fikk ikke lang levetid. De første resultatene av PISA-undersøkelsen⁹ ble offentliggjort i 2000, og dette satte fart i endringene. Norske elever skåret dårlig og Norge ble oppfattet som skoletaper. Arbeidet med ny læreplan ble satt i gang i kjølvannet av PISA-undersøkelsen. Læringstrykket måtte økes slik at Norge ikke ble en sinke i det globaliserte samfunnet (Briseid, 2009, s. 410). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* dannet bakgrunn for

⁹ PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD som tester 15-åringers kompetanser i lesing, matematikk og naturfag. Testingen foregår hvert tredje år. Hensikten er å sammenligne ferdigheter mellom ulike land. (snl.no/PISA). Fag som historie, samfunnsfag og kunstfag måles ikke i PISA-testene, men dette er fag som tradisjonelt har vært viktige i norsk skole.

læreplanen *Kunnskapsløftet*, som kom i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2004). I innledningen til denne står det at Norge med sin høyt utdannede befolkning og små sosiale forskjeller har forutsetninger for å skape verdens beste skole. Samtidig vises det til forskning og evalueringer som avslører at det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte og at en altfor stor gruppe elever tilegner seg grunnleggende ferdigheter for dårlig. Det pekes på at kunnskap som ressurs har fått større betydning, og at det norske samfunnet er blitt stadig mer komplekst. For å møte disse utfordringene presenteres en løsning i form av et systemskifte, der styringen i større grad er basert på nasjonale mål. Mens den forrige læreplanen (L97) beskrev undervisningens innhold, ble den nye (LK 06) strukturert ut fra kompetansemål som beskrev hva elevene skulle kunne. Dette var den største endringen og den medførte en annen praksis omkring vurdering. Det ble behov for å formulere vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse.

En sentral og viktig endring i den aller siste læreplanfornyelsen fra 2020 er innføringen av et utvidet kompetansebegrep. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* fra 2006 introduserte kompetansemål som avløsning for kunnskapsmål. Den gang ble kompetansene definert som fagspesifikke, og det å inneha kompetanse betydde at elevene hadde tilegnet seg faglige kunnskaper og ferdigheter og kunne bruke disse til å løse oppgaver. Det utvidete kompetansebegrepet fra 2020 inkluderer at elevene skal forstå det de har lært, reflektere kritisk over de de gjør og gjøre kritiske og etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016, s. 28).¹⁰ Som en følge av det utvidede kompetansebegrepet er dybdelæring og tverrfaglighet to sentrale kjennetegn ved den nyeste læreplanen.

Det utvidete kompetansebegrepet forankres i begrepene meta-kognisjon og selvregulering, som er hentet fra psykologien. Dette avsløres av Ole Jacob Madsen¹¹ gjennom en analyse av Ludvigsen-utvalgets rapport (Madsen, 2018). Han problematiserer hvordan rapporten, ved å vektlegge den psykiske

¹⁰ Ludvigsen-utvalget tilrådte i tråd med anbefalinger fra OECD¹⁰ at sosiale og emosjonelle ferdigheter også skulle innarbeides i kompetansemålene (Meld, St. 28 (2015-2016), side 28). Denne anbefalingen valgte departementet å ikke følge. Begrunnelsen var at regjeringen ønsket at kompetansemålene skulle være grunnlag for vurdering i fagene, og at sosiale og emosjonelle ferdigheter ikke er egnet som en del av grunnlaget for vurdering av faglig kompetanse. Slike ferdigheter skulle derimot få komme til uttrykk andre steder i den generelle delen av den nye læreplanen, og på den måten finne veien inn i fagene.

¹¹ Ole Jacob Madsen er professor i psykologi ved Universitetet i Oslo

dimensjonen så sterkt, fører skolen inn i det som internasjonalt er beskrevet som *en terapeutisk vending* i utdanningen. Han gir uttrykk for at den terapeutiske veksten innenfor utdanningsvesenet kan betraktes som et bekymringsfullt uttrykk for en tidstypisk selvsentrisisme, der unge mennesker blir mer opptatt av å lære om seg selv enn å lære om verden (Madsen, 2018, s. 209). Madsen bruker begrepet *den nye individualismen* om en dreining mot at hver elev må ta kontroll på egen læring. Han avslører også hvordan det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, som er innført i *Kunnskapsløftet 2020*, er hentet fra Ludvigsen-utvalget anbefaling og er forankret i en forestilling om at elevene må rustes for den fremtidige samfunnsutviklingen gjennom å lære seg å ta individuelt ansvar, kunne omstille seg og lære nye ting (Madsen, 2020).

Den nye individualismen kan knyttes til hvordan «De samfunnsøkonomiske interessene fikk forrang som legitimering for skoleendringer, fremfor det humanistiske perspektiv.» (Briseid, 2009, s. 410). Ove K. Pedersen¹² beskriver de samfunnsmessige endringene som har foregått fra 1970-tallet og frem til i dag som en overgang fra velferdsstat til konkurransestat (Pedersen, 2011). Han viser til at internasjonal økonomi i etterkrigstiden var opptatt av å beskytte de enkelte nasjoners hjemmemarkeder og de nasjonale velferdsstaters vern om egen arbeidskraft. Dagens internasjonale konkurranse handler om at nasjoner konkurrerer ved å åpne sine økonomier og tilby sine ressurser i konkurranse med hverandre. Han sier at det ligger både en annen markedsforståelse og et annet menneskesyn til grunn for dette, og hevder at det stedet hvor overgangen fra velferdsstat til konkurransestat tydeligst har kommet til syne er i skolen (Pedersen, 2011, s. 170).

Pedersen redegjør for hvordan det ny-liberale menneskesynet er et annet enn det humanistiske og hvordan dette menneskesynet har åpnet for en ny og annen form for individualisme enn den barnesentrerte (2011).¹³ Etterkrigstidens

¹² Ove Kaj Pedersen er professor emeritus ved Copenhagen Business School (Handelshøjskolen i København). I 2011 ga han ut boken *Konkurrencestaten* der han redegjør for globaliserings politisk-økonomisk historie.

¹³ Pedersen redegjør for ny-liberalisme som en fellesbetegnelse for politiske mål og økonomisk politiske midler som har sitt utspring fra Østerrike i mellomkrigstiden (Pedersen, 2011). Ny-liberale teorier oppstod i kampen mellom nazisme og sosialisme, og idéen var å utvikle en vitenskap som med utgangspunkt i fakta, data og observasjoner kunne gå i møte med manipulering fra disse ideologiene. Ny-liberalismen, med sitt annerledes menneskesyn, vant fremgang fra slutten av 1970-årene da det viste seg at de europeiske velferdsstater ikke lot seg finansiere. Til tross for at ny-liberalisme er utviklet av

moralske menneskesyn holdt frem troen på mennesket som unikt. I det ny-liberale menneskesynet blir mennesket forstått som et rasjonelt vesen som først er fritt hvis egne behov og interesser kan realiseres i markedskonkurransen. Pedersen mener at denne forskjellen angår hvorvidt mennesket er sosialt og moralsk, eller selvstendig og opportunistisk. Mens man under oppbygningen av velferdsstatene i etterkrigstiden var opptatt av å danne befolkningen til medbestemmelse og demokrati, er konkurransestatens viktigste mål å utdanne *den opportunistiske person*. Til dette kreves en rasjonell pedagogikk som utdanner til å la seg motivere av økonomiske fordeler og som gir den enkelte person betingelser for å kunne realisere seg selv (Pedersen, 2011, s. 186-191).

Jeg oppfatter disse samfunnsøkonomiske og faghistoriske endringene som betingelser ved vår tid. Det er under slike betingelser jeg gjennomfører fagdidaktisk forskning i kunst og håndverksfag og undersøker hvordan strategier fra fellesskapsbasert samtidskunst kan ha potensiale inn i fagets undervisningspraksiser.

forskjellige forskere som har lagt ulike filosofiske forutsetninger til grunn, er der enighet om at det frie marked og individuell frihet settes i sentrum og at disse grunnforutsetninger kobles til økonomiske og politiske teorier.

3. Fagdidaktisk forskning i kunst- og håndverksfag

Et viktig fremtidsperspektiv vil derfor være at både forskning og læreplanutvikling makter å ta høyde for at skolefagets dannende karakter ikke skyves ut til fordel for en rent instrumentell nyttetenkning. (Carlsen, Randers-Pehrson & Hermansen, 2018)

Fagdidaktikk for kunst og håndverk og fagets kvaliteter og verdier i møte med faghistorie og ideologier har de senere år vært gjenstand for flere undersøkelser. Jeg presenterer i dette kapittelet et lite utvalg der spenningen mellom danningsverdier og instrumentell tenkning berøres (Carlsen et al., 2018). På samme tid som det politisk er en overordnet vilje til å løfte utdanningens verdigrunnlag og knytte dette tettere til de enkelte fag, ser vi endringer som beveger fagene mot en sterkere nytteverdi og økonomisk samfunnsrelevans.

Ambisjonen for min forskning er å bidra til utviklingen av et bærekraftig og nåtidig kunst- og håndverksfag. I arbeidet med å nøste i andres fagdidaktiske forskning har jeg hatt stor nytte av faginndelinger og oversikter laget av andre forskere. Illeris gjør et dykk ned i nyere, nordisk forskning på fagområdet i den hensikt å bygge en kunnskapsplattform for *kunstutdanning for bærekraftig utvikling* (2012b). Eva Lutnæs og Nina Fallingen tar for seg ulike innganger til det norske kunst- og håndverksfaget for å skissere en tilnærming til *bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis* (Lutnæs & Fallingen, 2017). Når jeg kobler meg på konseptet bærekraftig utvikling, henger det sammen med den siste læreplanens uttalte ambisjon om å være fremtidsrettet, og den store oppmerksomheten FNs bærekraftsmål har innenfor utdanning og forskning. Jeg oppfatter at ambisjonen om å gjøre utdanning fremtidsrettet, og spørsmålet om hva faget kunst og håndverk har å bidra med i utdanning, ikke kan kobles fra behovet for å tenke bærekraftig. Både Illeris og Lutnæs og Fallingen skisserer noen innganger til faget som jeg finner nyttige for å avgrense min redegjørelse for andres forskning.

Jeg har avgrenset min undersøkelse til å omhandle potensialer ved det kollektive og det materielle. Det kollektive som inngang til et bærekraftig kunst- og håndverksfag adresseres spesifikt av Illeris. Hun omtaler fellesskapsorienterte visuelle praksiser og poststrukturelle strategier som to hjørnesteiner i nordisk kunstutdanning (Illeris, 2012b, s. 87). Lutnæs og Fallingen tar spesielt for seg tradisjonene innenfor det norske faget kunst og håndverk (2017). Deres

forslag om *praktisk skapende arbeid* og *estetisk erfaring* som to ulike innganger er relevante for denne studien. Kategorien *praktisk skapende arbeid* posisjonerer de med røtter i sløydpedagogikk. Denne tradisjonen står sterkt i det norske faget. Inngangen *estetisk erfaring* defineres til å ha sitt utspring i Reads *Education Through Art* (H. Read, 1955).¹⁴ Denne siste inngangen fra Lutnæs og Fallingen har enkelte sammenfallende avgrensninger med Illeris hjørnestein *poststrukturelle strategier*. Det vises til begreper som økologi og hvordan kunsten kan være «en antenne til verden» (Lutnæs & Fallingen, 2017, s. 7). Kunstens didaktiske potensiale til å stille spørsmål ved vanetenkning gjøres sentral innenfor både Illeris hjørnestein *poststrukturelle strategier* og Lutnæs og Fallingens inngang *estetisk erfaring*.

Disse avgrensende kategoriene for faget hjelper meg når jeg videre skal presentere relevant forskning.¹⁵ Det har hjulpet meg til å avgrense redegjørelsen for andres forskningsarbeid til å passe inn under overskriftene *Felleskapsbaserte tilnærminger og relasjonell kunstdidaktikk* eller *Praktisk skapende arbeid i materialer og estetiske erfaring*. Jeg presenterer i dette kapittelet relevant norsk og nordisk forskning innenfor denne avgrensningen, men vil aller først redegjøre for den didaktikkforståelsen avhandlingens undersøkelse støtter seg til.

3.1 Didaktikk ut fra kunstfagenes egne premisser

Det har de senere årene blitt gjort forskningsarbeid innenfor fagfeltet kunst og håndverk der didaktikkbegrepet er undersøkt ut fra kunstfagenes egne premisser, med et spesielt blikk for hvordan samtidskunstens konseptuelle, performative og undersøkende praksiser kan påvirke didaktisk refleksjon (Aure, 2013; Illeris, 2013, 2015, 2017, 2018; Skregelid, 2016, 2019). Skregelid har med utgangspunkt i Aure og Illeris sine forslag om relasjonelle kunstdidaktiske perspektiver foreslått benevnelsen *relasjonell kunstdidaktikk* (Skregelid, 2016, s. 39). Hun argumenterer med dette begrepet for en vid didaktikkforståelse, der kunstnerisk

¹⁴ Denne boken inneholdt en vitenskapelig og filosofisk argumentasjon og begrunnelse for oppdragelse gjennom kunst. Read mente at det fantes overensstemmelser mellom menneskets psyke og biologi og den moderne kunsten, og at ved en oppnådd helhet mellom mennesket og kunsten ville føre til et harmonisk samfunn av frie borgere (Illeris, 2002, side 133)

¹⁵ Jeg har valgt bort Illeris to hjørnesteiner *kritisk kunstutdanning* og *visuell kultur*, og Lutnæs og Fallingens to innganger *ansvarlig produktutvikling* og *kritisk refleksjon*. Det kan problematiseres at disse velges bort. Min egen forskning kunne vært koblet til kritisk kunstutdanning og refleksjon fordi den utfordrer tendenser i samtidens kunstutdanningspraksiser.

aktivitet og utdanning har fellestrekk og det finnes vesentlig potensiale i møtet mellom dem. Dette potensialet knytter hun til kunstdidaktisk performativitet som åpner for å betrakte posisjoner som bevegelige og dynamiske, for å inkludere sted og situasjon som premisser, for at mening skapes i møtet med kunsten og for likeverdighet og deltakelse i det kunstdidaktiske møtet.

Denne avhandlingens didaktikkforståelse baseres på dette relasjonelle alternativet, der det argumenteres for betydelig potensiale i møtet mellom kunst og didaktikk. I materiell-kollektiv praksis utforskes det hvordan arbeid med håndverk og materialer har potensialer som strekker seg utover produktutforming og utvikling av håndverksferdigheter. Det undersøkes hvordan den performative og relasjonelle kunstdidaktikken, der hendelser og prosess vektlegges, kan gjøres relevant for fagets håndverks- og materialpraksiser.

3.2 Fellesskapsbaserte tilnærminger og relasjonell kunstdidaktikk

Jeg vil i dette avsnittet presentere nordiske forskerne som er opptatt av å undersøke hvordan kunstutdanning kan handle om og knyttes til vår væren i verden. Forbindelsen mellom kunst og utdanning har vært arbeidet med i det nordisk-baltiske forskningsnettverket Contemporary Art and Visual Culture in Education (CAVIC)¹⁶. Nettverket ble etablert med et ønske om å utforske en bredere tilnærming til kunstutdanning enn skolefagets tradisjonelle vektlegging av materialitet, ferdigheter, teknikker og kompetanser (Göthlund, Illeris & Thrane, 2015). Gjennom tekster i den eksperimenterende antologien EDGE argumenterer de for en endring fra å fokusere på kunnskap og ferdigheter, til å rette oppmerksomheten mot handlinger og hendelser (Göthlund et al., 2015). Jeg løfter her frem relevant forskning fra noen av deltakerne i dette nettverket.

3.2.1 Fellesskap som potensiale

Mira Kallio-Tavin og Illeris fremmer begge konseptet *fellesskap* som et potensiale for kunstutdanning. Illeris har arbeidet spesifikt med potensialet fellesskapsbaserte kunstprosjekter kan ha innenfor kunstutdanning (Illeris, 2013, 2015, 2017, 2018). Inspirert av kunsthistorikeren Bourriaud og hans bruk av

¹⁶ Ideen til nettverket ble lagt da fem forskere innenfor kunstutdanning fra Danmark, Finland, Litauen, Norge og Sverige i 2009 sammen skrev en søknad om forskningsmidler til NordForsk. Interessen var å samle forskere og PhD-kandidater som fokuserte på samtidens kulturelle og sosiale spørsmål i tilknytning til kunstutdanning. I perioden fra 2010-2013 hadde nettverket mer enn 50 aktive deltakere og gjennomførte samlinger i Finland, Sverige, Danmark og Estonia (Göthlund, Illeris & Thrane, 2015).

begrepet «in-betweens» argumenterer hun for å skape små, lokale fellesskap som eksempler på eksperimentelle former for sosial, sanselig og visuell samhandling (Bourriaud, 2007; Illeris, 2012a). Illeris argumenterer for å arbeide med det sosiale som kunstnerisk materiale innenfor kunstutdanning, og sier at dette vil kreve vilje til å eksperimentere med pedagogikk og undervisning som en form for kollektiv praksis (2013). Hun har utviklet *Performativt eksperimenterende fellesskap* som mulig billedpedagogisk tilgang for visuelle kunsthøgskole og redegjør i senere tekster for hvordan det å eksperimentere med fellesskap og det sosiale som kunstnerisk materiale blant annet åpner for å stille spørsmål knyttet til subjektposisjonering, etikk og økologi (Illeris, 2018).

I avhandlingen *Encountering the Self, Other and the Third* (2013), tar Kallio-Tavin utgangspunkt i en samarbeidende og fellesskapsbasert kunstpraksis mellom henne selv og en mann med autisme. Hun kritiserer den transformative idéen som ligger implisitt i både utdanning og fellesskapsbaserte kunstprosjekter. Det handler om hvordan utdanning er rettet mot utvikling, effektivisering, produksjon og tilegnelse av kunnskap. På samme måte arbeides det i fellesskapsbaserte kunst-prosjekter ofte for endring og forbedring av sosiale forhold i et samfunn. Hun stiller seg kritisk til en slik endringsagenda, og foreslår med begrepet *(un)becoming* en annen tilnærming til pedagogikk der potensialer ved det å være sammen, eller være ved siden av hverandre, vektlegges.

I tillegg til disse to forskerne fra det nordiske nettverket vil jeg under denne overskriften vise til Boel Christensen-Scheels sin avhandling *Mobile Homes* (2009). Hun studerte to fellesskapsbaserte kunstprosjekt som var engasjert med økologi og bærekraft, og diskuterer i avhandlingen hvordan en nytenkning av modernismens kunst og forståelse av estetikk krever en form for etikk i estetiske tenkning. Hun berører problematiske aspekter ved poststrukturelle teorier og argumenterer for at de utelater spørsmål som omhandler situert-het, kropp, utførelse og handling.

3.2.2 Sted og rom som potensiale

Ulla Lind har i avhandlingen *Blickens ordning: bildspråk og estetiska lærprocesser som kulturform og kunnskapsform* undersøkt hva slags funksjoner bilde og visuell kultur har som kunnskapsformer i barnehage og skole (Lind, 2010). Hun analyserer i avhandlingen materiale fra feltarbeid ut fra poststrukturalistisk teori, og avdekker rådende kunnskapshierarkier i bildepedagogikk og bildevitenskap. Hun viser hvordan synet på kunnskap, læring

og bildeproduksjon regulerer pedagogisk praksis og skaper betingelser for visuelle og estetiske læreprosesser. I forskningsprosjekt *Performing knowledge* undersøker hun hvordan lærerstudenter i sine masteroppgaver ivaretar både kunstneriske og akademiske metoder (Lind, 2015). Hun bruker studentarbeidene til å vise kunnskapsprosesser som ikke er rettet mot eksakt, essensiell og gitt kunnskap, men mot det eksperimentelle og marginale, det usynlig og ekskluderte.

I forskningsprosjektet *Performing knowledge* samarbeidet Lind med Anette Göthlund. Göthlund argumenterer for visuell og performativ etnografi som strategi i kunstfag, fordi det åpner for å utforske sted og rom i relasjon til folks hverdagsopplevelser (2015). Hun mener at en slik tilnærming samsvarer med hvordan stedsspesifikk kunst produseres. Den kan åpne for å bevege på posisjoner og roller i undervisningssituasjonen. Hun argumenterer for at det å arbeide med visuelt materiale ikke trenger å begrenses til å skape egne originale uttrykk. Det kan også inkludere arbeid med det visuelle som minne, som dokumentasjon, som historiske kilder eller poesi slik som etnografer gjør. Hun rokker med dette ved myten om kunstnerisk autonomi og forståelsen av kunstneren som en som skaper objekter. Hun mener at denne myten har bidratt til at individualisme og det å skape personlige uttrykk står så sterkt innenfor kunstfag. Hun hevder at det å integrere etnografiske arbeidsmåter i kunstneriske prosesser i skolen kan forstyrre individualistiske tendenser i skolenes læreplanenes.

3.2.3 Subjektiveringsprosesser i kunstutdanningspraksiser

Annika Hellman har i avhandlingen *Intermezzon i medieundervisningen: gymnasieevers visuella röster och subjektpositioneringar* invitert ungdom til å lage videodagbøker gjennom et skoleår, og analysert filmmaterialet ved hjelp av poststrukturalistiske og posthumanistiske teorier (Hellman, 2014). Hun undersøker gjennom en relasjonell-materialistisk tilnærming hvordan teorier om affekt og intra-aksjon synliggjør bevegelige subjektposisjoner og komplekse læreprosesser. I artikkelen *Fooling around: subject positioning in a student's video diary* skriver hun frem studentenes tøysing og virring foran kameraet som intra-aksjon med datamaskinen (Hellman, 2015). Studentene kunne foran kameraet eksperimentere med subjektposisjoner og skape annerledes og nye fortellinger. Hellmann argumenterer for at arbeid med det visuelle har pedagogisk potensiale fordi det for unge mennesker kan skape fluktlinjer bort fra

fastlåste posisjoner og åpne muligheter for å eksperimentere med andre væremåter.

De norske forskerne Skregelid og Svingen-Austestad har begge undersøkt ungdoms subjektiveringsprosesser i kunstutdanningspraksiser i henholdsvis ungdomsskole og videregående skole (Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Skregelid har gjennom arbeidet med sin doktorgradsavhandling *Tribuner for dissens* utviklet det nevnte begrepet *relasjonell kunstdidaktikk* (Skregelid, 2016). Hun har undersøkt ungdomskoleelevers møter med samtidskunst, og argumenterer for at samtidskunstens øyeblikk av forstyrrelse og motstand har potensiale for subjektiveringshendelser. Skregelid bygger på den franske filosofen Jacques Rancières estetikkforståelse og hans begrep dissensus. Hun fremhever kunstdidaktisk performativitet, meningsskaping i relasjoner og likeverdig og flerstemmig deltakelse som vesentlige aspekter ved den relasjonelle kunstdidaktikken.

Svingen-Austestad har i avhandlingen *Questions... Concerning the Production of Subjectivity* arbeidet med estetisk praksis og subjektiveringsprosesser i kunstutdanning for ungdom i videregående skole (2017). Hun benytter filosofiske og estetiske perspektiver fra Michel Foucault og Felix Guattari til å undersøke hvilke former for styring og sannhet som er innskrevet i kunstutdanningens praksis, og hvilke betingelser disse praksisene gir for subjektiveringsprosesser. Hun foreslår å flytte oppmerksomheten bort fra det visuelle objektet og dets formelle og materielle egenskaper, og over på samskaping som hendelse. Hun argumenterer for at haptiske, poetiske og eksperimentelle praksiser kan muliggjøre subjektivering gjennom at studentene bringer sitt eget med seg inn i praksisen og går i møte med de innskrevne former for sannhet og den styring som finner sted.

3.3 Praktisk skapende arbeid med materialer

De to inngangene *Praktisk skapende arbeid* og *Estetisk erfaring* fra Lutnæs og Falling (2017) er relevante for den tilnærming jeg i denne avhandlingen tar til materialer og materialisering. Med inngangen *Praktisk skapende arbeid* løfter de frem tradisjonen med å betrakte håndarbeid innen tekstil og tre som utviklende for formsans og fargesans, håndlag, praktisk sans og dømmekraft. De henviser til Richard Sennets bok *Håndverkeren* og hans utsagn om at håndverksarbeid er for mennesket som et anker i den materielle virkeligheten (2009, s. 21). Sennets

utsagn om håndverksarbeid som et anker i den materielle virkeligheten og Lutnæs og Fallingens omtale av kunst som en antenne til verden under inngangen *Estetisk erfaring*, kan ses i sammenheng. Jeg har i tidligere arbeid vist til Sennets argumentasjon for å føre kunst og håndverk nærmere hverandre, fordi de begge bærer med seg muligheten for at noe nytt kan oppstå (Klungland, 2016). Det kan gjennom håndverksarbeid skapes nye originale uttrykk som flytter på grenser og bryter med tradisjoner, og dermed tar form som kunst. Det kan også i den skapende prosessen i arbeid med håndverk og kunst oppstå motstand og forstyrrelser som endrer det skapende mennesket og fører til andre måter å tilnærme seg materialet og verden på. Forskning som passer inn under disse to inngangene til Lutnæs og Fallingens behandles derfor under ett i dette kapittelet under overskriften *Praktisk skapende arbeid i materialer*.

Under denne overskriften velger jeg å avgrense min redegjørelse til norsk fagdidaktisk forskning. Det henger sammen med hvordan det norske faget er i en særstilling fordi kunst- og håndverksdimensjonen er samlet i ett fag, og med den posisjonen materialkunnskap og håndverksferdigheter har i faget (Brønne, 2009, 2011; Lutnæs, 2011). Jeg redegjør for undersøkelser som løfter frem spenningen mellom utvikling av materialtekniske ferdigheter og vektlegging av personlig uttrykk. Jeg løfter frem et utvalg av undersøkelser som er utført innenfor barnehagefeltet, fordi jeg mener deres vektlegging av det sanselige, rom og materialitet er av interesse. I tillegg presenteres fagdidaktisk forskning på skapende prosesser i materialer som støtter seg til relasjonelle eller materialistiske teorier og perspektiver.

3.3.1 Materialtekniske ferdigheter versus personlig uttrykk

Karen Brønne har i sin doktorgradsavhandling undersøkt hvordan studenter og lærere i universitets- og høyskolesektoren verdsetter ulike sider ved den skapende prosessen (Brønne, 2009). Hun vektlegger i sin undersøkelse definisjonsvilkårene for faget, og fokuserer på kulturelle og sosiale forutsetninger for konstituering av fagkunnskap og innhold. Brønne oppfatter *formalestetisk opplæring* og *karismatiske holdning* som to rådende perspektiv i faget. Hun kobler begge disse to didaktiske perspektivene til individualisme. Både i den formalestetiske opplæringens rasjonelle argumentasjoner som hun sporer tilbake til Kant, og i den karismatiske holdningens romantiske tradisjoner som forankres i Rousseau, oppfatter hun at det kollektive har negativ klang (Brønne, 2009). I en senere publikasjon holder Brønne frem hvordan hun oppfatter at fagmiljøet

fortsetter å dyrke en foreldet kontrovers mellom den kunstpedagogiske og håndverksfaglige tradisjon, og mener at dette bidrar til at utvikling av faginnhold og metoder stagnerer (Brønne, 2011). Hun hevder at ytringer som berører det materialtekniske har lavere verdi enn utsagn som omhandler det originale og personlige.

Eva Lutnæs forholder seg aktivt til Brønnes arbeid og tar i sin avhandling opp igjen de to perspektivene som Brønne utpeker som rådende i faget (Lutnæs, 2011). Hun har undersøkt hvordan lærere på grunnskolens 10.trinn forhandler seg frem til standpunkt karakter i faget og har funnet ut at de har godt forhandlingsrepertoar for det materialtekniske, men har vanskelig for å artikulere originalitet og kreativitet. Elevenes visuelle produkter utgjør det viktigste vurderingsgrunnlaget, mens deres verbale uttrykk og forståelse av fagteori gir minimale utslag når karakterer settes. Lutnæs peker på hvordan kopiering av andres arbeid gjennom fagets historie har gått fra å være selve omdreiningspunktet, til å bli totalt uakseptabelt, og derfra inntatt en ambivalent mellomposisjon i samtiden. Dagens elever og studenter forventes å skulle ivareta begge deler. Hun argumenterer for at mellomposisjonen mellom kopiering og originalitet er en nødvendighet om elevene både skal beherske fagområdet og samtidig bidra til å utvikle det.

I en undersøkelse av hvilke vitenskapsteoretiske syn som ligger til grunn for ulike kunstdidaktiske perspektiv, avslører Venke Aure modernistiske fellestrekk (2013). Hun mener at enten man legger vekt på det formale ved kunstproduktet, kunnskapsinnholdets betydning for danning eller barnets iboende skaperkrefter så bringer man med seg modernismens forståelse av at det er mulig å avdekke og beskrive kunstverkets, kulturarvens eller barnets sanne natur og essens. Hun foreslår en performativ og relasjonell kunstdidaktikk hvor det forstyrrende og uforutsette som kan oppstå i møtet eller hendelsen kan inneholde didaktiske potensiale. Aure utelukker ikke at formale virkemidler, materialteknikk og håndverksforståelse kan ha noe å bidra med, men hun unndrar seg et kunnskapssyn der lineært fremskridende læreprosesser ut fra gitte kriterier vektlegges og der subjekter, meningsdanning og kontekst ikke tas med inn i forståelsen av fagdidaktikk. Aure er sammen med Kristin Bergaust opptatt av å rokke ved tradisjonelle skiller mellom kunst og didaktikk, og bidra til en utvidet kunstdidaktisk teori og praksis (Aure & Bergaust, 2015). Begrepet kunstdidaktikk blir av dem forstått som fruktbart fordi det viser til hvordan kunst

som didaktisk faktor kan virke inn på, stille spørsmål ved og forstyrre hva som oppfattes som gyldig innhold og metoder i undervisning i kunstfag.

3.3.2 Barnehagefeltets sanselige tilnærming til materialer

I utviklingen av fagdidaktikk for skolefaget kunst og håndverk er det relevant å se til hva slags retning faget tar i barnehagene. Barnehagene i Norge har tradisjonelt verdsatt kunstfagene høyt. Inspirasjon fra de italienske barnehagene i regionen Reggio Emilia i Italia har bidratt til å utvikle en pedagogikk som løfter betydningen av barns sanseopplevelser i møte med redskaper og materialer (Carlsen, 2015). En slik sanselig tilnærming til håndverks- og materialpraksiser kan være av generell interesse for faget kunst og håndverk.

Det har i de senere årene kommet flere avhandlinger fra barnehagefeltet som tar for seg relasjoner mellom barn, rom, materialer og handling knyttet til barns utvikling og læring (Carlsen, 2015; Fredriksen, 2011; Nome, 2019; Nordtømme, 2016). Biljana Fredriksen og Kari Carlsen utfordrer begge det de oppfatter som en bevegelse i utdanningspolitikk og barnehagens styringsdokumenter mot økende vektlegging av tidlig læring og individuelle prestasjoner, med medfølgende testing. De undersøker begge to materialenes rolle i læreprosesser og vektlegger verdien i kollektive, skapende prosesser. Solveig Irene Nordtømme har studert hvordan rom og materialitet spiller med i barns lek og lekemuligheter (2016). Nordtømmes studie er av interesse på grunn av måten hun bruker begrepet mellomrom, og knytter dette til et fortolket, abstrakt, sanselig og opplevd rom som omslutter dem som leker. Hun argumenterer for at det materielle rommets innretning, gulv, bord og hyller, skaper premisser for barns erfarte mellomrom. Dag Øystein Nome argumenterer for barns demokratiske dannelse i møte med barnehagens materielle og romlige faktorer (2019). Mari Ann Letnes har i tilknytning til sin avhandling *Digital dannelse i barnehagen* gjort en empirisk studie sammen med en liten gruppe barnehagebarn og det pedagogiske personalet i en barnehage (2014). Hun setter kulturens teknologi i møte med selvet, og argumenterer for at barns persepsjon og produksjon i møte med digitale medier er deres møte med verden. Digital teknologi blir med dette ikke bare ressurs for læring, men også for dannelse.

Ann-Hege Lorvik Waterhouse og Lovise Søyland har også undersøkt utforskende digitale praksiser sammen med lærerstudenter og barnehagebarn som en del av sine pågående doktorgradsprosjekter. I artikkelen *Eksperimentelle utforskninger av materialer og materialitet i transmateriell landskaper*

undersøker de sammen med Kari Carlsen og studenter i barnehagelærerutdanningen eksperimentelle og uforutsette prosesser med fysiske og digitale medier (Waterhouse, Søyland & Carlsen, 2019). De viser hvordan man i kollektivt skapende prosesser kan forskyve barns posisjon fra konsumenter til produsenter av digitale uttrykk.

3.3.3 Relasjonell tilnærming til skapende arbeid med materialer i skolen

Relasjonelle kunstdidaktiske tilnærminger er vektlagt i et utvalg doktorgradsprosjekter som er gjennomført i tilknytning til praktisk skapende arbeid med materialer i grunnskolen. Torunn Paulsen Dagsland undersøkte med avhandlingen *Eleven som aktør i dialog med kunst* ungdomsskoleelevers erfaringer med kunstundervisningens innhold og metoder (2013). Hun definerer dialog med kunst til å være en helhetlig prosess som innlemmer både elevenes møte med visuelle kunstverk og deres eget skapende arbeid. Avhandlingen er lokalisert innenfor sløypedagogisk forskning fordi det fagdidaktiske problemområdet er knyttet til elevers praktisk skapende arbeid. Dagsland argumenterer for en fagdidaktisk nyorientering der praktisk, skapende arbeid ikke bare handler om estetiske virkemidler, teknikker og materialer, men der flerstemmige, dialogiske, opplevelsesorienterte og relasjonelle kunstmøter er utgangspunkt for det skapende arbeidet. Hun peker på det individuelle, det kulturelle og det sosiale som likeverdige aspekter i det skapende arbeidet, og utvikler et fagdidaktisk rammeverk for et nordiske perspektiv der sløjd og bild, eller kunst og håndverk integreres.

I avhandlingen *Øyeblikksbilder fra trearbeidspraksiser* har Pauliina Maapalo undersøkt didaktiske og relasjonelle mulighetsrom for arbeid med materialet tre i kunst- og håndverksfaget (2019). Hun har gjennomført en mikroetnografisk studie med korte opphold i åtte barneskoler der hun undersøker lærernes didaktiske tenkning. Studien bidrar med kunnskap om skolenes trearbeidspraksiser og avslører at praksisene påvirkes av mange forskjellige aspekter og at elevenes mulighetsrom dermed fremstår som svært forskjellige. Hennes avhandling bidrar med kunnskap om tilstander og praksiser i trearbeidspraksiser i barneskoler ut fra lærernes perspektiv, og hun lar elevenes artefakter være i sentrum for undersøkelsen.

Enkelte studier er knyttet til faget kunst og håndverk i grunnskolen, men gjennomført i tilknytning til lærerutdanning og i samarbeid med studenter. Samira Jamouchi foreslår og argumenterer i sitt pågående PhD-prosjekt for en

performativ tilnærming til visuell kunst i lærerutdanningen (Jamouchi, 2017, 2018, 2019a, b, 2020). Sammen med lærerstudenter har hun utforsket både tegning og filting av ull i en performativ prosess, og argumenterer for å verdsette den skapende prosessen like mye som det kunstneriske produktet. Den performative tilnærmingen handler om hvordan deltakerne i en skapende prosess med åpen slutt er engasjert i intra-aksjon med hverandre, rom, tid og materialer. Hun lanserer konseptet *affektivt fellesskap*, og løfter frem hvordan affekt fører oss inn i deltakerprosesser og gir en følelse av tilhørighet (Jamouchi, 2020). Jamouchi mener at en performativ tilnærming kan utvide lærerstudentenes forståelse for faget og dermed berike morgendagens pedagogikk i skolen.

Åsta Rimstads argumenterer i sin avhandling *Teikn og meiningskaping i studentars arbeid med installasjonar* for at tenkemåter fra samtidskunstens skapende prosesser har potensiale innenfor kunst- og håndverksfagets undervisningspraksiser (2015). Hennes undersøkelse er knyttet til forskning omkring materialitet, immaterialitet og installasjonskunst som sjangre. Studien er gjennomført sammen med studenter innenfor lærerutdanning, og Rimstad har analysert hvordan studentene skapte tegn og mening i installasjoner. Studentenes erfaringer var en kombinasjon av sansing og erkjennelse, og denne kombinasjonen var i prosessene et bindeledd mellom det materielle og immaterielle.

3.4 De ulike studienes relevans for materiell-kollektiv praksis

Det begrensede utvalget av studier som er redegjort for gjennom dette kapitlet har på ulike måter betydning for hvordan materiell-kollektiv praksis gjennom denne avhandlingen skrives frem som en pedagogisk tilnærming for faget kunst og håndverk. De bidrar på ulikt vis inn i forskningen. Noen ved at jeg bygger videre på deres forslag og åpninger for videre utforskning. Noen ved at de har bidratt til å avklare situasjonen for faget og hvilke utfordringer som må løses. Andre ved at de viser til muligheter og potensialer ved faget som er i berøring med mine forskningsinteresser i denne avhandlingen.

I utviklingen av materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming bygger jeg på argumentasjonen for å eksperimentere med pedagogikk og undervisning som en form for kollektiv praksis (Illeris, 2018; Kallio-Tavin, 2013) Min undersøkelse kan betraktes som en videre utforskning av Illeris *Performativt eksperimenterende fellesskap* (Illeris, 2015, 2018), ved at jeg i analysekapitlene leser mitt datamateriale sammen med kjennetegn fra denne

pedagogiske tilnærmingen. Denne avhandlingens undersøkelse, av hva samtidskunstens strategier og en relasjonell kunstdidaktikk kan tilføre fagets håndverks- og materialpraksiser, støtter seg til argumentasjonen for etnografi som metode i undervisningen og for at kunstneriske metoder kan åpne for kunnskapsprosesser som er eksperimentelle (Göthlund, 2015; Lind, 2010, 2015). Gjennom å sette i gang en etnografisk og eksperimenterende studie viser jeg hvordan undervisning kan eksperimenteres med som en form for kollektiv praksis.

Gjennom å rette oppmerksomheten mot undervisning som en form for kollektiv praksis undersøkes potensialer ved faget. Jeg har i gjennomgangen vist til forskere som er opptatt av potensialer for subjektivering i fagets skapende praksiser (Hellman, 2014, 2015; Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017) Hellmann viser hvordan teknologi kan være en betydningsfull komponent i subjektiveringsprosesser, og omtaler elevenes aktiviteter med kameraet som intra-aksjoner som beveger på subjektposisjoner og skaper fluktlinjer. Skregelid undersøker mulige subjektiveringshendelser i ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og museums kontekst. Svingen-Austestad foreslår å flytte oppmerksomheten bort fra det visuelle objektet og over på hendelser, og viser hvordan subjektivitet produseres i elevers direkte møter med materialer og oppgaver i en utdanningspraksis. Disse studiene viser til relevansen av å undersøke fagets potensialer for subjektiveringsprosesser, og denne avhandlingens forskning blir en videre utforskning.

Diskusjonene om kopiering versus originalitet, eller om vektlegging av håndverkstradisjonen versus den frie skapende prosess, er relevante for denne avhandlingen (Aure, 2013; Brønne, 2009, 2011; Lutnæs, 2011). Brønne oppfatter at materialforståelse og håndverksferdigheter taper terreng i faget, og omtaler dette som individualisering fordi kulturinnhold og fagkunnskap dermed ikke vektlegges. Lutnæs oppfatter at materialkjennskap og tekniske håndverksferdigheter vektlegges sterkt i lærernes vurdering, og at lærerne mangler språk og begreper for å vurdere andre sider ved faget. Aure utelukker med sin performative og relasjonelle kunstdidaktikk ikke at materialforståelse og håndverksferdigheter sammen med formale virkemidler, kan ha noe å bidra med, men er skeptisk til lineære læreprosesser med gitte mål og kriterier. Jeg oppfatter at Aure her åpner for videre undersøkelser av muligheter i en relasjonell og performativ kunstdidaktikk. Jeg kobler meg på denne åpningen, og undersøker

hvordan en relasjonell tilnærming kan bidra inn i spenningen mellom å legge vekt på det håndverks- og materialtekniske eller det originale og personlige.

En relasjonell tilnærming til praktisk arbeid med materialer har vært berørt i andre studier som er nevnt i gjennomgangen (Dagsland, 2013; Jamouchi, 2017, 2018, 2019a, b, 2020; Rimstad, 2015). De peker alle på potensialer ved å la samtidskunstens strategier få virke i fagets utdanningspraksiser, og åpne for deltakelse og flerstemmighet. En slik forståelse av faget kan også kobles med de utvalgte studiene fra barnehagefeltet (Carlsen, 2015; Fredriksen, 2011; Nome, 2019; Nordtømme, 2016; Waterhouse et al., 2019). I disse studiene argumenteres det for en tilnærming til faget der åpne og eksperimenterende kollektive prosesser verdsettes og løftes frem. Det vises også til hvordan rom, materialer og teknologi har betydning for barns dannelsesprosesser. Jeg ønsker i min undersøkelse å anerkjenne slike potensialer, og argumentere for at de har relevans også i skolen.

De studiene jeg nå har nevnt er utført enten i tilknytning til barnehagefeltet, med elever på ungdomsskole, elever på videregående skole eller med lærerstudenter. Jeg mener at min studie bidrar med et annet perspektiv, fordi den gjennomføres sammen med elever på grunnskolens barnetrinn. Maapalo peker på at det er stor mangel på studier innenfor fagdidaktikk i kunst og håndverk knyttet til barnetrinnet (P. Maapalo, 2019). Hennes studie av trearbeidspraksiser på åtte ulike barneskoler er et viktig bidrag her. Hun stiller i sin avhandling spørsmål ved hvordan vi kan legitimere at trearbeidspraksiser skal være viktig i dagen utdanning hvis det ikke finnes et reelt behov for det. Hun peker på at potensialet ligger i å ha et kritisk blikk på forbruk, anerkjenne trærnes betydning i våre liv og behovet for å kunne reparere, bevare og pleie. Hun argumenterer ut fra dette for at kvaliteten på de produktene som lages i skolens trearbeidspraksiser må økes. Jeg ønsker med min undersøkelse å vise til et enda større potensiale, som Maapalo selv berører når hun sier om undervisningspraksis i avhandlingens avslutning: «det er en praksis i verden og med verden og den er dermed med på å forme verden» (2019, s. 120). Dette er en tilnærming til faget som samsvarer med denne avhandlingens argumentasjon for at kunst- og håndverkspraksis kan knyttes til spørsmål om etikk og vårt ansvar for det som materialiseres.

4. Teoretiske perspektiv: Når verden kommer oss i møte

We need to meet the universe halfway. To take responsibility for the role that we play in the worlds differential becoming. (Barad, 2007, s. 396)

Feltundersøkelsen som denne avhandlingen bygger på, ble satt i gang ut fra en nysgjerrighet på undervisning betraktet som et møte mellom ulike aktører. Forskningsprosjektets oppmerksomhet ble altså helt fra starten rettet mot hva som kan oppstå i møter. Innenfor vitenskapsteorien agentisk realisme er diffraksjon et ord for et fruktbart møte (Juelskjær, 2019, s. 34). Empirien som er produsert gjennom avhandlingens feltundersøkelse har i analysene fått møte ulike teoretiske og pedagogiske begreper og konsepter. Disse ulike teoriene bryter, og brytes, mot hverandre og mot de små historiene som utspilte seg i det vedde nettet mellom trærne. Hver for seg flyter teoriene fint, men når de møtes blir det motstand, og noe skjer. Som en bølge som ruller og ruller til den møter et skjær i vannet. Bølgen brytes, og det fører til at nye mønstre kommer til syne. Ved hjelp av teorier og begreper lokaliserte jeg hva som hendte under gjennomføringen av veveprosjektet. Det ble ut av kroppenes og nøstenes bevegelser mellom trærne i skogen skapt fysiske rom og mellomrom, og jeg bruker i kapittel 7 ordene *skapelsesprosesser, bevegelse, tid, rom og mellomrom* til å betegne disse mønstrene. Disse mønstrene kan kalles for diffraksjonsmønstre. Et diffraksjonsmønster kan redegjøres for ved å ta i betraktning ulike muligheter som sameksisterer, og vise til hva som realiseres i spesifikke hendelser og aktiviteter (Barad, 2014).

To ulike konsepter står, som allerede nevnt, sentralt i avhandlingens teoretiske tilnærming. Disse to er subjektivering og diffraksjon. Subjektivering som begrep betegner det å bli til som subjekt. Diffraksjon betegner derimot ubestemmelighet og allerede sammenfiltrede komponenter som ikke kan skilles (Barad, 2017). Barad hevder altså at selve posisjonen *jeg* står i motsetning til diffraksjon. Hun sier at det finnes ikke noe *jeg* som står utenfor diffraksjonsmønsteret, og som kan observere og fortelle historien (Barad, 2014, s. 181). På samme tid som subjektivering og diffraksjon tilsynelatende er motsetningsfylte begreper, er de filtret sammen. For å komme til en klarere forståelse av denne merkelige sammenhengen undersøkes disse to begrepene nærmere i dette kapitlet.

4.1 Humanismekritikken

Et fellestrekk ved de teorier og begreper som trekkes inn i avhandlingen er at de springer ut av kritikken mot det som betegnes som humanistisk vitenskapsforståelse eller en humanistisk arv i utdanning. Teoriene utfordrer den humanistiske forståelsen av menneskets posisjon i verden. Rosi Braidotti redegjør for fremveksten av humanismekritikken i boken *The Posthuman* (2013). Hun viser til hvordan en idealforståelse av mennesket, som en sunn sjel i et sunt legeme med en grenseløs kapasitet til å perfektionere seg, har utviklet seg fra antikken og renessansen. Troen på et unikt, selv-regulerende og moralsk menneske har satt en standard for forståelsen av både individer og deres kulturer. Braidotti viser hvordan denne menneskeforståelsen forutsetter et skille mellom selvet og den andre, og hvordan identitet i opposisjon til annerledeshet ut fra dette har blitt logikken i europeisk humanisme. Hun hevder at denne menneskeforståelsen ble kanonisert gjennom fenomenologien og hermeneutikken, og at subjektivitet ble likestilt med bevissthet, universell rasjonalitet og selv-regulerende etisk oppførsel. De som ikke passet inn i disse kategoriene ble definert som *de andre*. I årene etter andre verdenskrig ble denne humanistiske forståelsen kraftig utfordret av franske intellektuelle i en bevegelse som fikk betegnelsen anti-humanister¹⁷. Disse anti-humanistiske tenkerne er siden blitt verdensberømte som post-strukturalister. De utviklet det som Braidotti omtaler som «a third way to deal with changing understandings of human subjectivity.» (Braidotti, 2013, s. 23).

En av disse franske post-strukturalistene er Michel Foucault. Han publiserte i 1966 en rystende kritikk av humanismen i boken *Tingenes orden* der han annonserte 'menneskets død' (Foucault, 2006). Braidotti beskriver hvordan dette førte til både kunnskapsmessig og moralsk krise (2013). Det Foucaults

¹⁷ Anti-humanistene var rystet og traumatisert over de mange politiske eksperimentene som fant sted i det nittende århundre. Braidotti nevner fascismen, Holocaust, kommunismen og Gulag. Hun sier at perioden med fascismen og nazismen førte til en viktig forstyrrelse innenfor kritisk teori i Europa, fordi filosofer og intellektuelle ble arrestert eller måtte flykte. Den marxistiske humanisme ble populær i etterkrigstiden, ikke minst fordi Sovjetunionen hadde spilt en viktig rolle i å bekjempe fascismen. Kommunistpartier spilte en sentral rolle i frigjøringsbevegelser omkring i verden. Anti-humanistene kritiserte det de oppfattet som en dogmatisk struktur i kommunistiske tanker, og de kritiserte marxismen for å være konservativ og preget av problematiske, humanistiske prinsipper. Den intellektuelle spenningen mellom USA og Europa var intens, fordi amerikansk kultur var svært anti-kommunistisk. På 60-70-tallet vokste «the 'new' left» frem i USA i opposisjon til både den liberale majoriteten og den tradisjonelle venstresiden.

kritikk retter seg mot er den implisitte humanismen i marxismen. Mer spesifikt handlet kritikken om at selv marxismen, som en hovedteori for historisk materialisme, fremdeles plasserte mennesket i sentrum. Post-strukturalistene problematiserte ideene om mennesket som autonomt og selvbestemt. Mennesket ble i stedet betraktet som historisk konstruert og derfor bestemt ut fra verdier og plassering. Individualisme ble av post-strukturalistene ikke forstått som en iboende del av menneskenaturen, men som en problematisk historisk og diskursiv konstruksjon.¹⁸ Denne anti-humanismen er en viktig kilde for posthumanistisk tenkning.

Denne avhandlingens undersøkelse er rettet inn mot hva en relasjonell og performativ kunstdidaktikk (Aure, 2013; Illeris, 2002; Skregelid, 2016) kan bidra med inn mot fagets håndverks- og materialpraksiser. De relasjonelle og performative kunstdidaktiske perspektivene jeg støtter meg til er utviklet med utgangspunkt i post-strukturalistiske perspektiver. Min forskningsinteresse i denne avhandlingen er inspirert av elevenes lek med vevematerialene, og er spesielt rettet mot hva slags rolle materialer og omgivelser kan ha i en skapende prosess. Angående interessen for materialitet og materialpraksiser har jeg i kapittel 1 henvist til Barads problematisering av at språket synes å ha fått for mye makt i vitenskapspraksiser, og hennes kjente sitat: «...the only thing that does not seem to matter any more is matter.» (Barad, 2003, s. 801). Under forskningsgjennomgangen i kapittel 3 viser jeg til Christensen-Scheels problematisering av at post-strukturelle teorier utelater spørsmål som omhandler situert-het, kropp, utførelse og handling (Christensen-Sheel, 2009), og viser til at denne problematiseringen er relevant for denne avhandlingen fordi jeg er opptatt av hvordan vi kan utvide vår forståelse av det materielles posisjon og rolle i faget.

4.2 Et posthumanistisk, performativt alternativ: agentisk realisme

Barad har lansert vitenskapsteorien *agentisk realisme*, basert på hennes forståelse av at realisme ikke handler om at materielle fenomener eksisterer forut for

¹⁸ Derridas de-konstruksjon bidro til å ytterligere revidere de humanistiske prinsipper. En hel filosofisk generasjon motarbeidet de overleverte ideer om menneskets natur. De franske post-strukturalistiske filosofene argumenterte, sammen med post-kolonialister, for at i etterdønningene etter kolonialismen, Auschwitz, Hiroshima og Gulag måtte europeerne ta selvkritikk på sin posisjonering som verdens moralvoktere og tro på sin egen betydning for menneskelig utvikling. De tilbakeviste den klassiske definisjonen av europeisk identitet i form av humanismen, rasjonalitet og det universelle.

kunnskapspraksiser, som noe som kan observeres og gis mening gjennom språket. Hun argumenterer heller for at materielle fenomeners objektive eksistens er knyttet til vår redegjørelse for hva som materialiseres, og hva som er vår rolle i materialiseringen (Barad, 2007, s. 360-361). Hun starter sin bok *Meeting the Universe Halfway* med å si: «This is a book about entanglements» (Barad, 2007). *Eksistens* er ikke en individuell sak, hevder hun. Individet eksisterer ikke forut for interaksjon, de oppstår derimot gjennom den. Allerede her, i bokens første linjer, klargjør hun at også det menneskelige subjekt inngår i materiell sammenveving. Min redegjørelse for Barads teori bygges i hovedsak på hennes redegjørelse for agentisk realisme gjennom denne boken. Hun beskriver her utførlig hvordan hun anerkjenner og bygger videre på post-strukturalistiske teorier. Disse teoriene leser hun sammen med Niels Bohrs banebrytende arbeid innenfor kvantefysikkteori. Jeg har også hatt stor nytte av Juelskjærs introduksjon til Barads teori i boken *At tenke med agential realisme* (2019).

For å forstå agentisk realisme som vitenskapsteori er det nødvendig å se nærmere på Barads gjenfortolkning av begrepene *agens* og *realisme*. Juelskjær peker på at det eksisterer en spenning mellom disse to begrepene og at forbindelsen mellom dem er helt sentral i Barad teori (Juelskjær, 2019, s. 14). Begrepet realisme peker mot hva som kan oppfattes som virkelighet og sannhet. Barad sier at for en tradisjonell realist kan virkeligheten oppdages. Naturen antas å være gitt og uavhengig av teoretiske og eksperimentelle praksiser (Barad, 2007). I agentisk realisme kan ikke materie betraktes som fiksert substans. Materien er her mer å betrakte som en handling eller gjøren, enn som en ting. Materie omtales som en stabiliserende og destabiliserende prosess av pågående og repeterende intra-aktivitet (Barad, 2007, s. 151). Det at Barad omtaler materien som handling eller gjøren og knytter den til prosess, er en tilnærming som er svært interessant sett i sammenheng med at man innenfor relasjonell og performativ kunstdidaktikk argumenterer for å flytte oppmerksomheten bort fra produserte objekter og utvikling av bestemte ferdigheter, og over på hendelser og hva som oppstår i selve praksisen. Dette klinger også godt sammen med hvordan jeg introduserte veveprosjektet *Veve i åpne dører* for elevene med å fortelle dem at jeg ville prøve ut hvordan vi kunne la selve hendelsen, møtet mellom elevene, materialene og stedet, være en mulig tilnærming til undervisning i faget.

Barad bruker oppdagelser gjort innenfor kvantefysikk til å omarbeide forståelsen av hva som kan beskrives som materiell virkelighet. I denne omarbeidelsen er *forbundethet* og *forviklethet* helt sentrale begreper (Juelskjær,

2019). Disse ordene er Juelskjærs danske oversettelse av det kvantefysiske begrepet *entanglement*. I Barads agentiske realisme markerer dette begrepet uadskillelighet. Juelskjær redegjør for at hun avstår fra å bruke den vanlige oversettelsen sammenfiltrering, fordi hun oppfatter at ordet *filtrere* peker mot en altfor stabil forbundethet. Hun er i stedet opptatt av å holde frem det rotete, ustabile og uforutsette, som hun mener kan markeres med ordene forbundet og forviklet. Begrepet sammenveving forekommer også i Juelskjærs redegjørelse. Jeg velger å bruke ordet sammenveving som oversettelse for entanglement, fordi det harmonerer metaforisk med den rotete, ustabile og uforutsette vevingen som foregikk i veveprosjektet *Veve i åpne dører*.

Barad poengterer gjennom sin vitenskapsteori hvordan forsknings- og kunnskapspraksiser bidrar til å skape virkeligheten, og ikke bare representasjoner av virkeligheten. Samtidig er hun opptatt av å få frem at den virkelige verden er i stadig forandring og tilblivelse, og at all forskning som foregår er en del av denne tilblivelsen. Det handler om hvordan den materielle verden gjenskaper og dekonstruerer seg (Juelskjær, 2019, s. 14-15).

4.2.1 Nytenkning av begrepet agens

I tillegg til å bygge på kvantefysikkteori, er Foucault og Butlers teorier om subjektivering sentrale i Barads arbeid (Barad, 2007, s. 59-66). Hun viser til at Foucaults analyser av maktrelasjoner kobler diskursive praksiser til materialitet, gjennom hvordan han argumenterer for at kroppens materialitet er regulert av de bevegelsene den utfører. Foucault viser blant annet til hvordan fengselets arkitektur har betydning for og realiserer straffepaksiser (Foucault & Østerberg, 1999). Foucault er opptatt av hvordan diskursive praksiser er materielle betingelser for hva som teller som meningsfulle utsagn (Foucault, 1999). Barad mener likevel at han ikke tydelig nok redegjør for det materielle. Hun oppfatter at Foucaults begrep, diskursive praksiser, er begrenset til menneskelige, sosiale praksiser, og at agens da blir forstått som noe som bare tilhører mennesker. Hun etterlyser en tydelig redegjørelse for det som ikke kan bestemmes sosialt eller kulturelt (Barad, 2007, s. 63).

Barad bygger også sin forståelse av agens på Butlers performativitetsteori. Hun henviser til Butlers bok *Bodies that Matter* (1993) som kanoniserende for temaer om subjektivitet og materialitet. Hun sier at Butler i denne boken anerkjenner hvordan diskurs og makt har en konstituerende effekt for subjektet, uten å falle hen i sosial determinisme (Barad, 2007, s. 191). Butler tilbyr i sin

teori om performativitet en redegjørelse for agens som bygger på Foucaults tanker om makt som noe produktivt, og ikke bare en ekstern kraft som virker på subjektet. I Butlers redegjørelse for agens kan ikke de materielle effekter, som oppstår som en virkning av makt, reduseres til å handle om årsak og virkning. Dette handler om at normer og diskursive krav kan være motsigende, og derfor vanskelige å følge i streng lydighet. Dette byr på en mulighet for å snu normene. Det performative i Butlers teori åpner dermed nye muligheter for agens, som Barad bringer inn i sin teori (Barad, 2007, s. 213).

Barad bygger sin teori om agentisk realisme på hvordan Butler redegjør for kroppens materialitet. Samtidig mener hun at Butlers redegjørelse er begrenset. Barad savner at Butler redegjør for *hvordan* materie får betydning, *hva* som er de materielle grenser og begrensninger og for den materielle dimensjonen til agens.¹⁹ Barad mener at Butler ikke tar tilstrekkelig høyde for materiens dynamikk (Barad, 2007, s. 64). Med agentisk realisme tilbyr Barad en forståelse av materialisering som går utover en antroposentrisk begrensning i Butlers teori (Barad, 2007, s. 151).

Barad mener altså at både Butlers og Foucaults teori er begrenset til menneskelige sosiale praksiser, hvor agens tilhører menneskene. Hun hevder derfor at både Butler og Foucault mangler en grundig redegjørelse for relasjonen mellom diskursive praksiser og materielle fenomener (Barad, 2007, s. 145-146). Ved hjelp av fysikeren Niels Bohrs²⁰ innsikt om apparatet og materialitetens betydning, omformer hun Foucaults diskursive praksiser. Barad utvikler med sin teori også Bohrs apparatforståelse ved hjelp av Foucaults diskursive praksiser. Med Barads utvidelse er diskursive praksiser ikke lenger begrenset til menneskelige, sosiale praksiser, og apparater er ikke lenger statiske og avhengige av menneskelige konsepter. Dette åpner for å forstå apparater som diskursive praksiser hvor både det menneskelige og ikke-menneskelige blir produsert (Barad, 2007, s. 148).

¹⁹ For å forklare hva hun mener viser Barad til ultralydteknologi. Hun henviser til at denne teknikken gjør at i fattige klasser i India aborteres 60 % av jentfoster før eller like etter fødsel, fordi familiene ikke kan ta vare på dem. Dette mener hun viser at både materielle og diskursive praksiser er viktige for materialisering. Butler ville ikke benektet dette, men Barad mener at hennes analyser ikke gir innsikt i hvordan man kan redegjøre for de materielle begrensningene.

²⁰ Niels Bohr var en dansk fysiker som mottok Nobelsprisen i fysikk i 1922 for sitt banebrytende arbeid med atomfysikk, kvantemekanikk og kjernefysikk.

Barad henviser også i utviklingen av sin vitenskapsteori til Levinas beskrivelse av ansvarlighet som det essensielle og primære ved subjektivitet (Barad, 2007, s. 391). Hun forstår Levinas tilnærming som at subjektivitet handler om et ansvarlig forhold til *den andre*, og at denne ansvarligheten kan forstås som en kroppslig sensibilitet. Hun understreker at for Levinas er det kroppslige selvet en sammenveving av tanke og kropp (thought and carnality). Dette betyr for Barad at vi aldri kan flykte fra vår ansvarlighet. Vi er ansvarlige i forkant av møtet med gjensidigheten i den andres ansikt. Barad mener at hvis det er slik at ansvarlighet ikke er noe vi velger, men at det er en kroppslig relasjon som går forut for vår bevissthet, da kan ikke ansvarlighet begrenses til møter mellom mennesker. I hennes agentiske realisme er all materialitet en sammenveving. Som materiale er vi alltid åpne mot og sammenvevd med *den andre*. Den andre er ikke adskilt fra oss. Vi er derfor alltid i utgangspunktet ansvarlige for de eller det andre vi er sammenvevd med. Etikk handler derfor i følge Barad ikke om riktig respons til en radikal ekstern annen, men om ansvarlighet for de relasjoner vi er en del av (2007, s. 393).

Barads agentiske realisme foreslår på denne bakgrunn en omarbeidelse av forholdet mellom årsak og virkning og en nytenkning av begrepet agens. Barad konkluderer med at hvis det er slik at både det menneskelige og ikke-menneskelige bestemmes i diskursive praksiser, kan ikke en forståelse av diskursive praksiser som prioriterer mennesket legges til grunn (2007, s. 392). Dette innebærer en endret rolle for mennesket. Barads poeng er at vi er mye mer intimt forbundet med universet enn at der finnes konsekvenser for våre handlinger. Begrepet *sammenveving* stikker langt dypere enn å forstå konsekvenser som en kjede av hendelser som følger på hverandre, eller at effektene av våre handlinger får ringvirkninger etter at handlingene er avsluttet. Hun mener at det er behov for en posthumanistisk forståelse av diskursive praksiser. Ut fra dette lanserer hun sitt begrep *intra-aksjon* (Barad, 2007, s. 149).

4.2.2 Intra-aksjon – grunnfiguren for aktivitet i agentisk realisme

Begrepet intra-aksjon er et nøkkelbegrep i Barads vitenskapsteoretiske rammeverk. Juelskjær omtaler intra-aksjon som grunnfiguren for aktivitet i agentisk realisme (2019, s. 85). Intra-aksjon er ordet for den aktiviteten hvor noe materialiseres. Det er snakk om en begrensende, men ikke bestemmende aktivitet hvor tilblivelsesprosesser av mening og materialitet sedimenteres, og foldes inn i videre materialisering (Juelskjær, 2019, s. 182).

Dette nøkkelbegrepet innebærer en nytenkning av agens. Barad sier at intra-aksjon som begrep «signifies the mutual constitution of entangled agencies» (2007, s. 33). Hun beskriver hvordan årsak og virkning smelter sammen i intra-aksjon og hvordan agens ikke er en egenskap ved mennesker eller ting, men derimot knyttet til selve relasjonen eller handlingen (2007, s. 175-178). Barad sier at: «Agency is a matter of intra-acting; it is an enactment, not something that someone or something has. Agency cannot be designated as an attribute of subjects or objects (as they do not preexist as such)» (2007, s. 214). Agens skal altså ikke forstås som menneskelig intensjon eller subjektivitet, men som handling eller mulighet for handling i en spesifikk situasjon (Barad, 2003, s. 826-827).

Barad henviser til fysikeren Bohr når hun behandler temaene årsak og virkning (2007, s. 214). For Bohr er årsak og virkning hverken strengt deterministisk eller ubegrenset fritt. Årsaker er ikke krefter som virker på fenomenet fra utsiden. De er heller ikke ensidige bevegelser fra årsak til virkning. Årsaker og deres effekter oppstår i intra-aksjon: «In particular, the «marks» left on the «agencies of observation» (“the effect”) are said to constitute a measurement of specific features of the “object” (“the cause”).» (Barad, 2007, s. 214). Dette betyr at den virkningen eller effekten som oppstår i en aktivitet er med på å bestemme egenskapene ved det vi vanligvis ville forstått som årsaken. Dette åpner for ikke-menneskelige former for agens. Når agens forstås som en realisering som foregår i en aktivitet, blir det helt nødvendig å betrakte agens som distribuert mellom mennesker og ikke-mennesker (Barad, 2007).

I agentisk realisme er den minste ontologiske enhet ikke en ting, men et fenomen (Barad, 2007, s. 141). Fenomener er betegnelsen for det objektet som blir til i intra-aksjon (Juelskjær, 2019, s. 181). En slik forståelse av ting eller objekter utleder Barad av Bohrs redegjørelse for at den primære epistemologiske enhet er et fenomen (2003, s. 815). Barad utvikler en relasjonell ontologi ut fra Bohrs tenkning, der skillet mellom ord og ting avvises. Ord forstås som diskursive praksiser og ting forstås som relasjonelle fenomener.

Intra-aksjon beskriver altså en aktivitet der grensene og egenskapene til komponentene i et fenomen bestemmes i den spesifikke hendelsen. Begrepet står i kontrast til det mer kjente inter-aksjon som beskriver en relasjon mellom uavhengige, adskilte og isolerte objekter (Barad, 2007, s. 139). Dette handler om at hverken det diskursive eller materielle kommer ontologisk eller epistemologisk forut for hverandre (Juelskjær, 2019, s. 182). Barad viser til at intra-aksjoner

alltid inneholder ekskludering, og det er dette som lukker muligheten for determinisme og tilbyr muligheten for en åpen fremtid (Barad, 2007, s. 214). Det som materialiseres i en intra-aksjon er aldri endelig og absolutt. Det er knyttet til den spesifikke aktiviteten og oppstår som en mulighet av mange. Barads agensbegrep handler om at virkelighetens substans, realiteten og materien responderer forskjellig avhengig av de ulike relasjonelle sammenvevinger i en utforskning (Rosiek, 2018b, s. 54). Agens kan altså forstås som en form for respons.

4.2.3 Diffraksjon som begrep for fruktbare møter

Jeg startet kapittelet med å henvise til hvordan jeg allerede fra starten av har designet dette forskningsprosjektet ut fra en interesse for hva som oppstår i møter, og hva slags rolle materialer kan ha i disse møtene. Juelskjær sier at «Et agential realistisk ord for et (frugtbart) møte er diffraksjon» (2019, s. 34). Selve begrepet diffraksjon betegner altså et møte der noe blir til. Barad er fysiker, og har i sine tekster utførlige beskrivelser av hvordan hun utvikler sin teori og metodologi ut fra den kvantefysiske forståelsen av fenomenet diffraksjon. Barad er også feminist, og har utviklet sin forståelse av begrepet diffraksjon i møte med feministiske teorier som har til hensikt å skape sosial forandring og en mer rettferdig verden (Juelskjær, 2019). Artikkelen *Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart* innledes med denne setningen: «Diffraction owes as much to a thick legacy of feminist theorizing about differences as it does to Physics» (Barad, 2014, s. 168). Innenfor feministisk og postkolonial tenkning er identitet, sosiale kategorier og produksjon av forskjellige aktuelle temaer, og dette er temaer som kan kobles med konseptet subjektivering som også er relevant i denne avhandlingen.

Jeg kan ikke gjenta Barads utførlige redegjørelser for kvantefysikk her, men vil med hjelp fra Juelskjær kort forsøke å forklare hvorfor forbundethet, forviklethet og sammenveving er ord som beskriver diffraksjon som kvantefenomen. Innenfor den klassiske fysikken beskriver begrepet diffraksjon hva som skjer når bølger møter en hindring. Juelskjær sier: «I den klassisk fysiske diffraksjonsforståelse (og metaforiske bruk heraf) er fokus på mønstrene. I den kvantefysiske udgave tilføjes et fokus på forbundethet eller sammenvæving og på dennes kvalitet av tid-rum-skabelse» (Juelskjær, 2019, s. 59). Barad har utviklet sin vitenskapsteoretiske og metodiske bruk av begrepet diffraksjon ved hjelp av kvantefysikk. Hun sier:

It turns out that diffraction is not only an interesting phenomenon in classical physics, a way of making evident some rather remarkable features about the nature of light, including how the effect of differences matter, but diffraction plays an even more fundamental role in quantum physics where it can help us to sort out some crucial epistemological and ontological issues. (Barad, 2007, s. 72).

Når Barad forklarer hvordan diffraksjon har betydning for viktige epistemologiske og ontologiske spørsmål bygger hun videre på Bohrs arbeid angående hvorvidt *fenomenet lys* kunne forstås som bølger eller partikler. Forskjellen mellom bølger og partikler redegjøres for av Juelskjær på denne måten: «Bølger har fysisk udstrækning, og bølger kan overlappe. Det kan partikler ikke. Per definition er partikler lokaliserte entiteter, som optager et sted.» (Juelskjær, 2019, s. 21). Problemet Bohr utredet var at to ulike forsøk fikk frem to ulike svar. Lys kunne opptre både som bølger og som partikler, avhengig av hvordan det ble målt. Bohr forsto og forklarte dette med at selve fenomenet lys er ubestemt. Han mente at det kunne ikke forstås slik at fenomenet lys ble forstyrret på grunn av måleapparatet. Det ubestemte omhandler altså ifølge Bohr om selve fenomenets natur, og ikke hvordan mennesker skaper kunnskap om fenomenet.

Om vi ser igjen på Juelskjærs redegjørelse for egenskapene til bølger og partikler overfor, ser vi at det ubestemte i fenomenet lys vedrører både materialitet, tid og sted. Denne erkjennelsen fører videre til begrepet *superposisjon*, som er sentralt for å forstå diffraksjonsbegrepet slik som Barad utlegger det. Juelskjær forklarer:

At være i en tilstand av superposition mellem to positioner, indebærer følgende scenario: Det er ikke at være her eller der, og det er heller ikke *ikke* at være her og der – derimod er det at være «indeterminaterly» (altså ikkeafgjort) her-der. Der er ingen afgjorthed i denne tilstand (det er *ikke*, at det er uvist) om, hvorvidt elektronen er her eller der. Den er her, den er der, den er hverken her eller der. Alle muligheder på én gang. *Dette er altså den tilstand, at det er uafgjort, hvorvidt og hvornår kvantespring vil finde sted og mellem hvilke `stadier`.* (Juelskjær, 2019, s. 61).

En superposisjon skal altså forstås som at alle mulige bevegelser kan foregå samtidig. Dette angår bevegelse eller rom, og spesifiseres som *spatial* diffraksjon. En annen spesifisering kalles *temporal* diffraksjon. Denne handler om tid, og at det ikke er avgjort når tid bevegelsen kommer til å finne sted eller eventuelt har funnet sted (Juelskjær, 2019, s. 62). Barad redegjør selv utførlig for dette i flere ulike sammenhenger (Barad, 2007, 2014, 2017). Hun sier blant annet: «Diffraction is not a singular event that happens in space and time; rather, it is a dynamism that is integral to spacetime-mattering. Diffractions are untimely. Time is out of joint; it is diffracted, broken apart in different directions, non-contemporaneous with itself» (Barad, 2014, s. 169).

Barad har ved hjelp av sin innsikt i kvantefysikk og feministisk og postkolonial tenkning utviklet begrepet diffraksjon til å kunne fungere som en metodologi. Med diffraksjon som metodologi kan man undersøke spesifikk produksjon av forskjeller og hvordan forskjeller ikke eksisterer som individuelle og avgrensede enheter. Forskjeller produseres, men er likevel alltid forbundet og sammenvevd. Det er derfor snakk om forskjeller *innenfor* (Juelskjær, 2019, s. 179).

4.2.4 Agentiske snitt: «Cutting together-apart»

De forskjeller som materialiseres i intra-aksjon realiseres i agentiske snitt. Barad sier: «intra-actions enact agential cuts, which do not produce absolute separations, but rather cut together-apart (one move)» (Barad, 2014, s. 168). Sammenveving, forbundethet og forviklethet er grunnforutsetninger som i agentisk realisme markerer ontologisk uadskillelighet. Det handler om at verden er åpen og hele tiden materialiserer seg, og at natur, kultur, teknologi, det humane og det nonhumane er sammenvevd (Juelskjær, side 44). Juelskjær sier: «Verden og vi er sammenvævede, og den effekt, vi kan forvolde på det andet, er vi forbundet med; det får altså konsekvenser for oss selv» (side 44). Hun sier videre at vi er forbundet i kraft av de intra-aksjoner som vi er med på å sette i gang og som snitter frem de fenomener som vi sanser og handler med. Som deltakere i disse agentiske snittene må vi holdes ansvarlige for det som materialiseres. Dette knyttes til spørsmål om etikk, og om hvordan vi, som Barad sier: «We (but not only “we humans”) are always already responsible to the others with whom or which we are entangled» (2007, s. 393).

Barad vektlegger at det snittes og bindes sammen i en bevegelse: «One move – cutting together-apart» (2014, side 176). Dette begrepet er utviklet for å

holde frem hvordan det ikke er slik at noe skjæres bort. Forbundetheten eller sammenvevingen opprettholdes, men gjennom de agentiske snittene blir både artikulasjoner og fremtredelser meningsfulle. Dette handler om hvordan både verden og vitenskap materialiserer seg: «It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of the components of phenomena become determinate and that particular concepts (that is, particular material articulations of the world) become meaningful» (Barad, 2007, side 139).

4.2.5 Romtidmaterialisering

Romtidmaterialisering er et sentralt begrep i Barads agentiske realisme og relevant i denne avhandlingens analyser fordi rom, mellomrom, bevegelse og tid løftes frem som mulige virkemidler i materiell-kollektiv praksis. Begrepet innebærer for Barad at også tid og rom er fenomener som blir meningsfulle i intra-aksjoner, og som materialiseres i en pågående prosess (Barad, 2007, s. 141). Juelskjær beskriver begrepet på denne måten: «Tid og rum er ikke uden for intra-aktionen; de er ikke størrelser, som 'rummer' aktiviteten, men derimod del av denne og effekt av denne» (Juelskjær, 2019, s. 184). Hun redegjør videre for at Barad med dette begrepet ønsker å understreke at størrelsene tid, rom og materie skal tenkes sammen, og at begrepet viser til aktiv skapelse av grunnleggende, komplekse kategorier. Gjennom å løfte frem og vektlegge rom, tid og bevegelse som virkemidler i skapelsesprosesser i materiell-kollektiv praksis, utfordres ideen om at det på forhånd kan defineres hva som skal komme ut av en undervisningssituasjon. Hendelser som finner sted i nåtids-øyeblikk er vevd sammen med det som har vært og det som kan komme til å bli, og et forsøk på å måle og definere læringsutbytte vil alltid være begrenset.

4.2.6 Subjektets posisjon og rolle i agentisk realisme

Barad konkluderer som nevnt sin redegjørelse for agentisk realisme i boken *Meeting the universe halfway* med at det finnes ikke noe *jeg* i forkant av våre handlinger. Vår eksistens kan ikke skilles fra vår pågående tilblivelse i og med verden. Hun sier: «Our (intra) actions matter – each one reconfigures the world in its becoming – and yet they never leave us; they are sedimented into our becoming, they become us. And even in our becoming there is no «I» separate from the intra-active becoming of the world» (Barad, 2007, s. 394).

Denne radikale menneskeforståelsen har fått mye kritikk. Det har blant annet blitt problematisert hvordan Barad kan begrunne sin etikkforståelse med

Levinas, og samtidig benekte et skille mellom selvet og den andre (Olkowski, 2016). Hillevi Lenz Taguchi som tidlig utviklet konseptet intra-aktiv pedagogikk med utgangspunkt i Barads teori, tar denne kritikken på alvor og sier:

Furthermore, if we are, as Barad (2007) states, not “in the world” to observe and signify it, but “of the world” (p. 185), how do we become knowledge producers about phenomena that are intra-actively produced and of which we are a part *without* being able to somehow detach ourselves momentarily from that world from which we have emerged, to simply tell that story? (Lenz Taguchi, 2017).

Juelskjær fremhever at hensikten med agentisk realisme er ikke å vende seg bort fra mennesket, men å vise hvordan mennesket er en del av materialiseringsprosesser som de ikke hersker over men som de muliggjøres av og med (2019, s. 14). Hun sier videre at «..både subjekt, objekt og agens avgjøres som følge av spesifikke tilblivelsesprosesser – eller intra-aksjoner..» (2019, s. 15). Verden er altså i stadig tilblivelse, og i spesifikke hendelser i denne prosessen avgjøres det hvem som er subjektet og hva som er agensen. Hun presiserer at det er den post-strukturalistiske forståelsen av subjektet som fremdeles gjelder, men at det i agentisk realisme ikke handler om å undersøke hvordan subjektet posisjonerer seg og posisjoneres i diskursive praksiser. Det handler heller om å undersøke hvordan subjektivitet etableres som spesifikke og midlertidige differensieringer. Det er snakk om å betrakte subjektet som sammenvevd av tid, rom og materialisering. Produksjon av subjektivitet handler da ikke om en bevegelse eller en utvikling som subjektet kan ta, men om en stadig endring og tilblivelse i væren og handlinger (Juelskjær, 2019, s. 89-92).

Barad omtaler derfor selvet som en superposisjon av væren og tilblivelse: «The self is itself a multiplicity, a superposition of beings, becomings, here and there’s, now and than’s. Superpositions, not oppositions» (Barad, 2014). Superposisjonen er av Juelskjær omtalt som en sitrende væren eller ikke væren (Juelskjær, 2019, s. 63). Dette peker mot det ubestemte og uforutsette og mot noe som kan bli, eller ikke bli. En slik forståelse av subjektposisjonen leder oss over til redegjørelsen for subjektivering i utvalgte pedagogiske teorier.

4.3 Subjektiveringsdimensjonen i utdanning

Jeg har i kapittel 1 vist til at interessen for subjektivering kan knyttes til hvordan aktuelle pedagoger og kunstdidaktikere argumenterer for at kunstfag i utdanning kan begrunnes i subjektiveringsdimensjonen (Atkinson, 2016, 2018; Biesta, 2014, 2017b, 2018; Illeris, 2017; Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Biesta har utviklet en omfattende pedagogisk teori om subjektiveringsdimensjonen ved utdanning. I denne avhandlingen støtter jeg meg til hans redegjørelse for subjektivering. Han er mye sitert på hvordan han skiller mellom de tre utdanningsrelaterte områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivering, der han definerer subjektivering til å være orientert mot frigjøring (Biesta, 2014). For Biesta handler denne frigjøringen om «væremåter og handlemåter som ikke bare aksepterer den gitte orden, men orienterer seg mot endringen av den eksisterende orden for å muliggjøre ulike måter å handle og være på» (Biesta, 2014, s. 88).

De senere år har Biesta rettet sin oppmerksomhet mot kunstfagenes særstilling inn mot subjektiveringsdimensjonen i utdanning (Biesta, 2017a, 2018). Dette er en viktig grunn til at hans teori bringes inn i denne avhandlingens undersøkelse. I boken *Letting Art Teach: art education after Joseph Beuys* retter han oppmerksomheten mot det han kaller for «the doing of art» (side 66). Han argumenterer her for at både i skapende prosesser og i kunstopplevelser møter mennesker den materielle og virkelige verden i form av maling, stein, tre, lyder og kropper, og at slike møter kan muliggjøre eksistens som subjekt.

4.3.1 Eksistens som subjekt

I boken *The Rediscovery of Teaching* sier Biesta at spørsmålet om hva det betyr å være et subjekt kan besvares på to måter, vi kan enten se på subjektet i seg selv og forsøke å besvare hva det *er*, eller vi kan se bort fra *hva* subjektet er, og i stedet prøve å besvare hva det betyr for subjektet å *eksistere* (Biesta, 2017b, s. 10). Biesta velger å besvare spørsmålet på den siste måten. Han begrunner det med at *vi eksisterer* forut for ethvert spørsmål om, eller svar på, hvem vi er. Hva det betyr å eksistere som subjekt forklarer han på denne måten:

To exist as subject, as I will suggest, means being in a «state of dialogue» with what and who is other; it means being exposed to what and who is other, being addressed by what and who is other, being taught by what and who is other, and pondering what this means for our own existence and for

the desires we have about our existence. To exist as subject therefore means that we engage with the question of whether what we desire is desirable, not only for our own lives, but also for the lives we try to live with others on a planet that has limited capacity for fulfilling all the desires projected into it. (Biesta, 2017b, s. 4)

I boken *Læring retur* viser Biesta til Foucaults kritikk av humanismen (2009b, s. 21-22). Han sier her at Foucaults ide om subjektets død skal forstås som en kritikk av at det er umulig å definere menneskets essens. Biesta oppfatter at det i Foucaults kritikk ikke er selve mennesket som står på spill, men den moderne ideen om det menneskelige subjekt. Biesta bruker Foucault til å argumentere for at vi heller skal forestille oss en ny tilgang til spørsmålet om subjektivitet. Han oppfatter at Foucault hjelper oss med å forstå at vi ikke har behov for noen ny teori om subjektet, men en ny metode for å tilnærme oss spørsmål om menneskelig subjektivering (Biesta, 2009b, s. 48-50). Denne metoden går ut på at vi kan teste ut de grensene vi er pålagt og eksperimentere med å gå utover dem. På den måten kan vi utvikle annerledes måter å være, handle og tenke på. Han sier at dette handler om *hvor* mennesket som unikt individ blir til, og at ingen kan bli til hvis de er forvist til en fastlagt posisjon. Stedet der mennesket som unikt individ blir til, henger sammen med spørsmålet: *hvor er du?*

4.3.2 Eksistens som subjekt fra et radikalt førstepersonsperspektiv

Den forståelsen Biesta ønsker å understreke, er at vår eksistens som subjekt ikke er noe vi selv har kontroll på. Den er i stor grad avhengig av andres respons på våre initiativ. For å få frem denne forståelsen støtter han seg til Hanna Arendt og hennes teorier om *handling*.²¹ Biesta opplever imidlertid at det er to begrensninger ved Arendts redegjørelse. Den ene er at han forstår den som en

²¹ Dette er ett av Arendts begreper som beskriver tre modaliteter ved menneskets aktive liv. Handling referer til menneskets kapasitet til å ta initiativ eller til å begynne noe. Gjennom våre ord og gjerninger bringer vi nye begynnelse til verden. Begrepet refererer videre til hvordan våre ord og gjerninger blir tatt imot og får respons fra andre. For Arendt har begrepet *subjekt* dermed en dobbel betydning. Subjektet er både den som begynner en handling, og den som lider under handlingens konsekvens. Dette betyr at det er umulig for oss å ha fullstendig kontroll over egne handlinger. Hvis vi forsøker å kontrollere hvordan andre skal reagere på våre initiativ, da hindrer vi deres muligheter for handling, og dermed deres mulighet til å eksistere som subjekt (Biesta, 2009)

teori om subjektet, som er skrevet i tredjepersonsperspektiv. Den andre er at det er en *generell* redegjørelse for betingelsene for menneskers eksistens som subjekt. Han understreker dette på denne måten: «To put it a bit crudely: while Arendt gets us closer to understanding what it means for subjects to exist, she does not provide us with an argument for why it might matter that each individual human subject exists» (Biesta, 2017b, s. 11). For å avhjelpe disse begrensningene søker Biesta hjelp hos Levinas. Han sier at Levinas tilnærmer seg spørsmålet om menneskets eksistens som subjekt fra et førstepersonsperspektiv.²² Da fremstår subjekt-het som noe *jeg* må svare for og begrepet *unik* bli sentralt. Biesta mener dermed at situasjoner der min subjekt-het står på spill er når noen henvender seg til meg på en slik måte at ingen andre kan svare for meg. Dette handler ikke om hva jeg har som skiller meg fra andre, men om situasjoner der jeg stilles overfor min egen *ansvarlighet*. Unikhet handler dermed ikke om å være forskjellig fra andre, men om å være uerstattelig. Dette er et viktig poeng for Biesta. Han er opptatt av at individet er ansvarlig, og ikke kan slippe bort fra denne ansvarligheten (Biesta, 2009b, s. 59-60).

4.3.3 En mellomgrunn for eksistens som subjekt

Biesta argumenterer for å stille spørsmål ved *hvor* denne unikheten kommer til syne og har lansert en *mellomgrunn*²³ for eksistens som subjekt (2017b, s. 13). Biesta har ved hjelp av Arendt og Levinas vist oss hvordan vår eksistens som subjekt er avhengig av andres respons på våre initiativ, og av hvordan vi

²² Biesta knytter begrepet *forskjeller* til tredjepersonsperspektiv, og begrepet *uerstattelig* til førstepersonsperspektiv (2017, side 12). Biesta bruker det engelske ordet *difference*, som jeg oversetter med det norske ordet *forskjell*. Dette er interessant, fordi Barad nettopp er opptatt av og bruker begrepet *difference*. Ordet *difference* henger sammen med begrepet diffraksjon. Men gjennom å løfte frem ontologisk uadskillelighet som premiss argumenterer Barad for at forskjeller ikke eksisterer forut for hendelsen, de materialiseres i intra-aksjon. Hun snakker derfor om forskjeller innenfor (Barad 2014).

²³ Begrepet *mellomgrunn* er min oversettelse av Biestas begrep *The middle ground*. I den danske oversettelsen av boken *The Rediscovery of Teaching* har Lærke Grandjean oversatt *The Middle Ground* med ordet *mellemlonen*. Tone Sævi har i sin norske oversettelse av *What is the educational task?* brukt det norske ordet *midten*. Denne oversettelsen ligger nært på hva Biesta selv vill sagt på sitt morsmål, nederlandsk: «Het moeilijke midden». Jeg har valgt å bruke det norske ordet *mellomgrunn* fordi jeg oppfatter at ordet *grunn* konnoterer til noe materielt og verdslig og dermed kan fremheve Biestas poeng med at «Opplevelsen av motstand er dermed en «verdslig» opplevelse, en opplevelse av å være «et sted» (Biesta, 2015, side 202.(oversatt av Tone Sævi)).

håndterer vårt ansvar overfor den eller det som er annerledes. Dette handler om hvordan vi opptrer når våre initiativ møter motstand. Mellomgrunnen er det stedet hvor dette møtet foregår. Han sier: «But it is ultimately only in the middle ground that existence is possible. The middle ground is therefore not a place for pure self-expression, but rather a place where our self-expression encounter limits, interruptions, responses» (Biesta, 2017b, s. 15).

Biesta skisserer tre mulige reaksjonsmåter når vi møter begrensninger, forstyrrelser og respons. Hvis vi går for langt i et forsøk på å tvinge vår vilje gjennom, risikerer vi å ødelegge noe. Denne måten å møte motstand på betegner han som *verdensødeleggelse*. Hvis vi blir så frustrert over motstanden at vi trekker oss tilbake fordi vi synes det blir for komplekst og vanskelig, så risikerer vi å ødelegge for oss selv. Vi slutter å engasjere oss og ødelegger dermed de vilkårene som gjør vår egen eksistens som subjekt mulig. Denne varianten betegnes som *selvødeleggelse*. Biesta understreker at disse to variantene er ekstreme eksempler på møter med motstand, og at de fører oss til en posisjon der vi ikke har mulighet til å eksistere som subjekt. Samtidig mener han at mellom disse to mulighetene for ødeleggelse markeres det området hvor eksistens som subjekt er mulig.

Biesta forklarer denne mellomgrunnen som en dialog, ikke forstått som samtale, men som en måte å være sammen på som ivaretar alle partene. Han redegjør videre for hvordan mellomgrunnen er et krevende sted å være, og at vi noen ganger må trekke oss bort for å få et pusterom og å få litt avstand til det som kreves av oss. Det kan derfor ikke være slik at alt skal eksistere i mellomgrunnen, men Biesta mener samtidig det kun er der at det er mulig å eksistere *som subjekt*. Begrepene begrensninger, forstyrrelser og respons, kan forstås som kjennetegn på mellomgrunnen. (Biesta, 2017b, s. 14). Biesta redegjør for hvordan han oppfatter at det å forstyrre ønsker er en viktig pedagogisk oppgave. Når vi møter motstand forstår Biesta det som at våre ønsker forstyrres:

Such an interruption partly manifest itself through the experience of resistance, and we could even say that when we encounter resistance we not only encounter the world but at the same time we encounter the desires we have in relation to the world. (Biesta, 2017b, s. 16).

Å eksistere som subjekt handler altså om å ha evne til å bedømme hvorvidt det jeg ønsker er ønskelig, i møte med motstand i verden. Han lokaliserer tre

begreper innenfor pedagogisk arbeid som kan bidra til og muliggjøre eksistens som subjekt. Disse tre er forstyrrelse, suspensjon og understøttelse. Disse begrepene vil jeg komme tilbake til i analysekapitlene.

Det jeg vil være spesielt opptatt av i analyse med Biestas teori er elevenes møter med materiell motstand. Jeg oppfatter det som aktuelt og relevant at han retter oppmerksomheten mot hvordan subjekt-het kan oppstå i møte med formingsmaterialene i en skapende prosess. Den aktive subjektivering, der vi velger enten å tilpasse oss eller motsette oss ytre styring, gjøres altså aktuell inn mot møter med materialer. Materialenes rolle i en skapende prosess kan bidra til vår eksistens som subjekt. For Biesta handler dette om å være oppmerksom på hva den materielle verden forsøker å fortelle meg:

This is why I have argued that in addition to our attempt at making sense of the world, being in dialogue with the world also requires that we ponder a different set of questions, questions about what the world is asking of me, about what the world is trying to say to me, about what the world is trying to teach me. (Biesta, 2017a, s. 118)

4.4 Performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilnærming

Jeg har tidligere i avhandlingen lansert Illeris forslag om performativt eksperimenterende fellesskap som en mulig pedagogisk tilgang for kunst- og håndverksfag (Illeris, 2013, 2015, 2017, 2018). Illeris har utviklet denne pedagogiske tilnærmingen gjennom å utforske hvordan begreper som subjektivering, posisjonering og performance kan utvikle og utvide den skandinaviske modellen for estetiske læreprosesser. Hun undersøker også hvordan kunstutdanning kan utfordre den individualistiske selvforståelsen som produseres av konkurransestaten og som preger skolens læreplaner (Pedersen, 2011), og hvordan man gjennom kunst og utdanning kan utforske alternative levemåter. Som en del av denne utforskningen analyserer hun forbindelsen mellom utdanning og fellesskapsbaserte kunstprosjekter.

Hennes forslag om performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilgang for kunst- og håndverksfag er relevant for analysene i denne avhandlingen på grunn at vektleggingen av det kollektive. I sitt forslag stiller Illeris spørsmål ved hvordan fellesskapets etiske utfordringer kan trekkes inn på linje med de estetiske, slik at ingen deltakere ufrivillig reduseres til *materiale* for

andres handlinger (Illeris, 2018, s. 15). I denne avhandlingens undersøkelse av hva slags potensialer som finnes i skapelsesprosessene i en materiell-kollektiv praksis er dette spørsmålet av stor interesse. I kollektive skapelsesprosesser responderer man på det som kommer opp i prosessen. Illeris har i utviklingen av forslaget om en pedagogisk tilnærming basert på fellesskap lokalisert noen strategier for respons som jeg bringer med inn i analysene. Disse strategiene er mellomrom/performance, lekenhet/nysgjerrighet og pragmatisme/respekt (Illeris, 2015).

Performativt eksperimenterende fellesskap som tilgang for kunstutdanning er utviklet med utgangspunkt i en analyse av kunstprosjektet *Bakkelandskab* som ble organisert og realisert av kunstnergruppen Parfyme i 2006²⁴ (Illeris, 2015). Kunstnergruppen etablerte en liten, midlertidig byggeplass på en åpen plass i et arbeiderklassestrøk i København. Over en tre ukers periode gikk kunstnerne til stedet hver dag, med en plan om å arbeide fra ni til fire. De ville konstruere et bakkelandskab av treplanker dekket med grønn filt. Illeris oppfatter at det mest interessante ved prosjektet var hverken denne planen for konstruksjon eller det steds spesifikke, men hvordan kunstnerne la opp prosessen med tanke på å åpne for spontan aktivitet og deltakelse. Kunstnerne fikk tett kontakt med områdets skolebarn som oppholdt seg på området etter skoletid. Barna ble engasjert i byggeprosjektet, og prosjektet endret seg i takt med barnas ønsker.

I analysen av dette kunstprosjektet anvender Illeris begrepet *mellomrom*, med henvisning til Bourriaud:

(Mellom)rommet er et rom av menneskelige relasjoner som, selv om det føyer seg mer eller mindre harmonisk og åpnet inn i det globale systemet, foreslår andre muligheter for utveksling enn de som er virksomme i det systemet. Akkurat slik (som et(mellom) rom) er samtidskunstutstillingen innenfor handelen med fremstillinger: Samtidskunsten skaper frie rom, tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet.) (Bourriaud, 2007, s. 20-21)

²⁴ Parfyme er en kunstnergruppe som utgjøres av Pelle Brage og Ebbe Dam Meinild. De var aktive med en rekke prosjekter mellom 2000 og 2013. <https://pellebrage.com/#filter=.parfyme>

Illeris kobler dette begrepet sammen med Kwons konsept *kollektiv kunstnerisk praksis* (Kwon, 2004), for å fremme en forståelse av hvordan sosiale prosesser kan bli sett på som performative. Målet er ikke å produsere endring innenfor et eksisterende fellesskap som i mange fellesskapsbaserte kunstpraksiser. I stedet åpner *mellomrommet* muligheten for felles handling, utover den rytmen som vanligvis strukturerer hverdagslivet. Slike kunstneriske samarbeidspraksiser åpner samtidig for midlertidige grupper, som kommer sammen for en stund og så forlater hverandre igjen. Det er snakk om å konstruere et mellomrom som står i kontrast til den logiske strukturen i hverdagslivet i utdanningsinstitusjoner. Hun sier: «Interstice/ performance refers to the pedagogical potential of letting participants find a temporary position in an open process, which through its being art constitutes a symbolic fissure in everyday life “coming together and coming apart» (Illeris, 2015). Slike mellomrom gjør det mulig å akseptere eller avdekke motsetninger, uten å nødvendigvis forsøke å løse dem. I analysen av *Bakkelandskab* handlet dette om hvordan kunstnerne utfordret ideen om fellesskapsbaserte kunstpraksiser som en form for veldedighet, der sosiale problemer for marginaliserte grupper skulle løses gjennom kunstprosjektet. For Illeris er både det å skape slike mellomrom med mulighet for felles praksis som bryter med hverdagens rytmer, og det å avdekke og akseptere motsetninger viktige kjennetegn ved konseptet performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilgang.

I et performativt eksperimenterende fellesskap er også *lekenhet* og *nysgjerrighet* fremtredende aspekter. I det analyserte kunstprosjektet var kunstnernes strategi å sette byggeprosessen i gang, og deretter se hva som skjedde. Barna som kom til ville leke og ha det gøy. Kunstnerne var opptatt med å bygge. De fokuserte hver på sitt og var samtidige oppmerksomme og nysgjerrige på hverandre. Illeris redegjør for hvordan de på en *pragmatisk* og *respektfull* måte responderte overfor hverandre på de forslag som kom opp, og betegner dette som en mer likeverdig måte å omgås med deltakerne på enn om kunstnerne hadde hatt en forhåndsdefinert pedagogisk intensjon (Illeris, 2015).

Illeris mener at et slikt mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet, der man pragmatisk og respektfullt responderer på det som kommer opp, åpner muligheter for subjektivering (Illeris, 2017). Hun mener at den ambivalensen som oppstår, når deltakerne formes av kunstverket og kunstverket formes av deltakerne, inneholdes i begrepet subjektivering slik det introduseres av Foucault og Butler. For å ytterligere forklare hva hun mener henviser Illeris til spenningen mellom de

to begrepene *performance* og *performativitet*. Illeris viser til at Butler bruker begrepet performativitet når hun forklarer hvordan identitet manifesterer seg gjennom hva vi gjør, hvordan vår ide om oss selv produseres gjennom repeterende, kroppslig oppførsel. Performance som kunstform innebærer en overskridelse av hverdagslige hendelser. Det er ikke et skuespill, men et stykke autentisk virkelighet som vises frem, som samtidig ikke kan repeteres eller reproduseres i et annet medium. Publikum må være til stede som aktiv deltaker når performancen finner sted for å kunne erfare en transformativ virkning.

Bakkelandskab som kunstform var annerledes, fordi slutten var åpen (Illeris, 2017). I stedet for å undertrykke eller oppmuntre deltakerne til noen form for overtredelse, ble deltakerne bare invitert med på å bygge: «By acting consciously naïve, about their own performance and about their way of positioning the children, the artists want to challenge fixed roles and procedures by offering an open space where participants can just construct «whatever you want.»» (Illeris, 2017, s. 8). I et slikt møte med åpen slutt mellom kunstnerne og barna ser Illeris at vanlige oppførselsmåter forstyrres. Hun oppfatter det som en annen form for subjektivering enn Butlers forslag om å bevisst og frivillig utøve andre måter å oppføre seg på. Det var mer snakk om en forsiktig forskyvning av oppførselsmønstre for at den sosiale situasjonen skulle fungere som godt som mulig innenfor rammene. Performativiteten var sosial, i stedet for refleksiv. Utøvelsen av individualitet var begrenset i den hensikt å åpne et rom for felles aktivitet. Illeris sier at når deltakerkunst skal forstås som subjektivering må subjektivitet betraktes som de-sentrert, i prosess og underlagt praksis (Illeris, 2017). Illeris argumenterer for at man i arbeid med performativt eksperimenterende fellesskap kan skape og undersøke det sosiale rom som en begivenhet som tillater deltakerne å sette seg selv i spill på nye måter (Illeris, 2018). Sosiale posisjoneringer kan på den måten prøves ut og justeres.

4.5 Skapelsesprosesser, ansvarlig respons og etikk

De teoretiske perspektiv som er presentert i dette kapitlet bindes sammen gjennom vektleggingen av det relasjonelle og kollektive, og av hvordan respons og ansvarlighet oppfattes som betydningsfulle aspekter ved skapelsesprosesser. Dermed blir etiske aspekter det som binder teoriene sammen i denne avhandlingen.

Barad avslutter sin bok *Meeting the universe halfway* med et avsnitt som har tittelen *Toward an ethics of mattering* (2007, s. 391). Her redegjør hun, ved

hjelp av Levinas, for at subjektivitet ikke handler om individualitet, men om en ansvarlig relasjon til den andre. Hun sier videre at respons-ability, evnen til å respondere, ikke kan være begrenset til møter mellom mennesker, fordi materiens natur innebærer eksponering for den andre. Gjennom å redegjøre for begrepet diffraksjon viser hun at: «Matter itself is already open to, or rather entangled with, the “Other.”» (Barad, 2007, s. 393). Av den grunn mener hun at vi, men ikke bare vi mennesker, er i utgangspunktet alltid ansvarlige for den og det vi er sammenfiltret med.

En teori som på denne måten flytter mennesket ut av sentrum kan være vanskelig å anvende inn mot utdanningsforskning, der formålet er menneskets danning og utvikling. I alle former for utdanning vil menneskets på et vis alltid ha en betydningsfull posisjon. Her skaper den etiske dimensjonen i Biestas teori om hva det vil si å eksistere som subjekt en naturlig overgang og forbindelse mellom teoriene. Biesta argumenterer for at å eksistere som subjekt handler om å være i en slags dialog med den eller det som er annerledes. Det handler om å stilles overfor egen ansvarlighet og åpne seg opp for hva som spørres av meg (Biesta, 2009a, s. 59-60). Han argumenterer på denne måten for at eksistens som subjekt muliggjøres gjennom ansvarlig respons. Nå det i denne avhandlingen undersøkes muligheter for eksistens som subjekt ut fra Biestas teoretiske redegjørelse, blir det å forstå som realisering av agentiske snitt. Barad sier: «What is on the other side of the agential cut is not separate from us – agential separation is not individuation. Ethics is therefore not about right response to a radically exterior/ized other, but about responsibility and accountability for the lively relations of becoming of which we are part» (2007, s. 393). Det er i agentiske snitt at et skille mellom selvet og den andre realiseres. Utenom spesifikke snitt finnes andre muligheter for eksistens.

Illeris redegjørelse for hvordan et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet, der man pragmatisk og respektfullt responderer på det som kommer opp, åpner muligheter for subjektivering (Illeris, 2017). Dette kan skape en enda tydeligere kobling til etiske og estetiske aspekter i undersøkelsen av hvilke potensialer som ligger i skapelsesprosessene i materiell-kollektiv praksis.

5. Etikk: Å gjøre rede for vår del av sammenvevingen

.....ethics is about accounting for our part of the entangled webs we weave.
(Barad, 2007, s. 384)

Jeg oppfatter at spørsmål som omhandler etikk er gjennomgående i denne avhandlingens teoretiske og praktiske apparat. Av den grunn velger jeg å behandle etikk i et eget kapittel. Etiske problemstillinger har dukket opp i forkant av gjennomføringen, underveis i feltundersøkelsen og gjennom den skriftlige formidlingen og redegjørelsen for forskningsprosjektet. De etiske problemstillingene reises på ulike nivåer, og behandles derfor også i dette kapitlet på ulike plan. Avhandlingen baserer seg på forskning knyttet til utdanning. Både innenfor forskning og innenfor utdanning er spørsmål som angår etikk helt vesentlige. Forskning handler om å generere kunnskap som virker inn på diskurser. Diskurser om utdanning påvirker politiske avgjørelser og bidrar i fortsettelsen til utformingen av elevenes praktiske skolehverdag.

Jeg redegjør først i kapitlet for hvordan Barad adresserer etikk spesifikt i sin vitenskapsteori (2007, s. 391). Hun viser til hvordan apparatet for forskningen er sammenfiltret med forskningens resultater, og hvordan forskeren selv er en komponent i denne sammenfiltringen. Etikk handler i vitenskapspraksiser om hva som materialiseres av kunnskap og muligheter, og hva som gjennom den spesifikke forskningen ekskluderes. Dette må forskeren ta sin del av ansvaret for. Utdanning handler også om etikk gjennom formålet om at elevene skal dannes og utvikles. Jeg viser til hvordan spørsmål om etikk behandles av Illeris og Biesta i deres pedagogiske teorier. Den formelle håndteringen av personvern i akkurat dette forskningsprosjektet, og hvordan jeg som forsker støtte på ulike etiske utfordringer ute i feltet, redegjøres også for i dette kapitlet.

Det er selvsagt ikke uproblematisk å tilnærme seg spørsmål om etikk fra så ulike perspektiv. Når jeg likevel velger å gjøre det henger det sammen med hvordan Barad argumenterer for at etikk handler om å gjøre rede for og ta ansvar for hva som materialiseres: «Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materialization of which we are part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities – even the smallest cut matter» (2007, s.

384). Alle de små valg som er tatt underveis i forskningsprosessen, de muligheter som har åpnet eller lukket seg og hva dette kommer til å føre til i fremtiden, henger sammen. Dette fremgår av avhandlingens overordnede, vitenskapsteoretiske grunnlag.

5.1 Agentisk realisme og etikk

Utfordringer knyttet til etikk og rettferdighet er viktig i Barads vitenskapelige arbeid. Hun er fysiker og er opptatt av vitenskapsfilosofiske spørsmål, blant annet av naturvitenskapens rolle og ansvar i spørsmål om sosial rettferdighet. Hun drives i sitt arbeid av spørsmålet «How can I be responsible for that which I love» (Juelskjær, 2019, s. 18). For Barad rettes kjærligheten og ansvarligheten mot naturvitenskapen. Hun utviklet sin vitenskapsteori, agentisk realisme, i en tid da vitenskapen var under sterk kritikk fra feministisk hold. Denne kritikken tok hun alvorlig, men mente samtidig at det var til liten nytte med kritikk som kom utenfra. Hun brakte feministiske og post-strukturelle tanker med inn på sitt naturvitenskapelige fagområde, og utviklet teori og metode til å kunne tenke annerledes om forholdet mellom naturvitenskap og politikk. Hun sier: «Quantum physics is part of a complexly entangled web of phenomena that include scientific, technological, military, economic, medical, political, social, and cultural apparatuses of bodily production, to name but a few» (Barad, 2007, s. 388). Hun redegjør blant annet for kvantefysikkens rolle i og ansvar for atomprøvesprengninger og for kapitalismens fremmarsj (Barad, 2017). Gjennom å betrakte de objekter som forskes på som fenomener, som er filtret sammen med diskursive og materielle praksiser som strekker seg ut i tid og rom, mener hun at vi kan redegjøre for de politiske konsekvensene av våre forskningspraksiser. Hun sier at diffraksjon handler om å gjøre en forskjell i verden. Det handler om å ta ansvar for det faktum at verden materialiseres på forskjellige måter gjennom ulike praksiser (Barad, 2007, s. 89).

Barad er drevet av sin kjærlighet til naturvitenskapen. Jeg er drevet av min kjærlighet til pedagogikk og undervisning, og spørsmålet om kunstfagernes rolle og betydning i utdanning. Spørsmålet om hva vi vil med utdanning og hva kunsten kan bidra med, er av politisk karakter. Utdanningspolitikk er ideologisk fundert, og skolens praksis endres i takt med skiftende politiske ideer. Den aller siste læreplanversjonen har blitt til i en samtid der ny-liberale ideer står sterkt. Bakgrunnen for fagfornyelsen var tanken om å gjøre utdanningen mer fremtidsrettet. Regjeringen peker i sin begrunnelse på at globalisering har gjort

landene mer avhengig av hverandre, at Norge er avhengig av teknologi som skapes utenfor landet og at en godt utdannet arbeidsstyrke vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016). For å sikre konkurranseevnen mellom nasjoner er en høyt utdannet arbeidskraft avgjørende. Den økende vektleggingen av ferdigheter og kompetanser kan knyttes til ny-liberalistiske strømninger (Pedersen, 2011; Slagstad, 2018). Det å bygge opp befolkningens kompetanser anses som fremtidens ressurser og nasjonens kapital. Pedersen viser til at det ny-liberalistiske menneskesynet skiller seg fra det humanistiske, der menneskets egenverdi er sentralt. Et ny-liberalistisk menneskesyn forstår mennesket som et rasjonelt vesen som først er fritt dersom egne interesser kan realiseres i markedskonkurransen. Det antas at mennesket er rasjonelt, og tilstreber å maksimere egne interesser (Pedersen, 2011, s. 22-24). I en slik politisk kontekst har en ny læreplan for faget kunst og håndverk blitt til.

Jeg innledet dette kapittelet med å sitere Barad på at etikk handler om å gjøre rede for vår del av de sammenfiltrede nettene vi vever (2007, s. 384). Dette handler om hvordan min forskning filteres inn i skolepolitikken. Jeg er opptatt av hva faget kunst og håndverk skal bidra med i en politisk situasjon der utdanningens oppgave knyttes til global økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016). Dette skal samtidig balanseres mot formålsparagrafens overordnede vektlegging av danning der respekt for menneskeverd og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet er sentrale verdier (Opplæringslova, 1998). Jeg oppfatter at mitt etiske ansvar som forsker kan knyttes til å identifisere hvem som tjener på at estetiske fag begrunnes med kapasiteten for å utvikle kreativitet, eller i de potensialer kunst kan ha for bedre helse.

De pedagogiske og didaktiske teoriene jeg har redegjort for i teorikapittelet forholder seg til denne politiske virkeligheten, og problematiserer økende individualisering. Foucaults begrep *governmentality*, med idéen om at staten styrer handlingsrommet for sine innbyggere gjennom å gjøre dem ansvarlige for eget liv og egne handlinger, blir relevant (Svingen-Austestad, 2017, s. 58). Spørsmål om etikk og subjektivering blir helt sentrale. Det handler om hvordan både forskere, lærer og elever skal forholde seg til en slik form for styring. Slike spørsmål berøres i de pedagogiske teoriene jeg har valgt å lese mitt datamateriale gjennom.

5.2 Etikkens rolle i de pedagogiske teoriene

Spørsmål om etikk og makt står alltid på spill i forholdet mellom politikk og utdanning. Hensikten med utdanning er endring, og dette kommer tydelig frem i skolens formålsparagraf. Formålet med utdanning er blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). De som underviser skal påvirke elevenes kunnskap, ferdigheter og holdninger. Skolen skal danne og utdanne, og med dette følger etiske utfordringer.

Illeris har ved hjelp av Foucaults teori om makt og viten foretatt en diskursanalyse av de ideer og praksiser som har ligget under og spilt seg ut i fagets ulike historiske perioder (2002). Fagets første periode, der disiplinering og nytte og evnen til nøyaktighet og flid ble vektlagt, kobler hun til makt/viten-konstruksjon gjennom utelukkelsen av en historisk og estetisk orientert kunstoppdragelse. Hun oppfatter den påfølgende uttrykks- eller formingstradisjonen som minst like disiplinerende, men i en helt annen retning. I den tidligste håndverkstradisjonen hadde man normalisert barn ut fra voksne og rasjonelle kriterier for hva som var et godt, utført arbeid. I formingstradisjonen normaliserte man barna ut fra vitenskapelige kriterier om barn. Hun forstår dette som at barnet ble gjort til subjekt for voksnes sannheter om barnets natur, vekst og ideelle psykiske tilstand. Barnet hadde tilgang på opprinnelig harmoni og lykke, og de voksne kunne frigjøre denne ved å la dem tegne og male fritt. Illeris oppfatter dette som disiplinering av både barn og voksne med et felles mål: det tvers igjennom lykkelige menneske (Illeris, 2002, s. 157). I den senere kritiske pedagogikk påpeker hun en raffinert makt/viten-konstruksjon der eksistensielle, fellesmenneskelige livstemaer som for eksempel menneskets forhold til naturen, samfunnets og historien skulle raffinere barnas bruk av klisjeer i sine tegninger. Barna skulle læres opp til å tegne på en kritisk og samfunnsengasjert måte (Illeris, 2002, s. 199-209). Hun foreslår i stedet en tilnærming til kunstpedagogikk der fellesskapets etiske utfordringer tas med på linje med de estetiske. Elevene bør gis mulighet til å utforske og utfordre sin egen posisjon i en felles verden, og på den måten bli oppmerksom på hvordan makt forhandles og brukes konstruktivt (Illeris, 2018). Det er med et slikt utgangspunkt Illeris foreslår å la fellesskap være materiale for fagets skapende praksiser, og det er

denne idéen jeg velger å prøve ut når hennes teori får en sentral plass i denne avhandlingen.

Biesta utvikler sin pedagogiske tenkning med utgangspunkt i Foucault og Levinas (2017b). Han bekymrer seg for subjektiveringsdimensjonen i utdanning, og er opptatt av hva som skal til for at eleven kan eksistere som subjekt. Biestas verdenssentrerte pedagogikk handler om at elevene gjøres oppmerksom på at noe kaller på dem. Det er noe utenfor oss selv som ber om vår respons. Han sier: «The key educational question, therefore, is whether what I desire is what I should desire, whether it is desirable for my own life, my life with others, on a planet that has only limited capacity for fulfilling our desires.» (Biesta, 2018, s. 18). Han mener at lærerens oppgave går ut på å forstyrre elevenes ønsker om egen utfoldelse, og legge til rette for at de møter motstand. Han sier at vi må justere våre egne ønsker etter hva som er ønskelig for verden. Det er flere lag av etikk forbundet med dette. For det første utpeker Biesta utdanningens viktigste oppgave til å handle om å fremme elevens eksistens som etisk subjekt. Han mener at dette kan skje dersom utdanningen tar ansvar for at elevene lærer å oppføre seg i de fellesskap de er del av, uten å sette seg selv i sentrum. Biesta peker samtidig på at det er en makthandling å vise elevene i retning av noe de ikke har spurt etter (Biesta, 2017a, s. 88). Det blir på den måten et spørsmål om lærerens etiske oppførsel og ansvar.

Biesta mener at kunstfag er spesielt egnet for en verdenssentrert undervisning, fordi han oppfatter at kunst er menneskets dialog med verden (2017a). Kunst kan berøre og skape endring hos tilskueren eller hos den som skaper. Rosiek peker på hvordan også dette handler om etikk (2018b). Han gjør rede for hvordan det ligger i kunstens vesen å gjøre fenomener tilgjengelig for andres erfaring og oppmerksomhet. I dette ligger en risiko for endring, og kunstneren har ansvar for denne etiske dimensjonen.

5.3 Etisk varsomhet og personvern i forskning sammen med barn

Barad sier at det å ta ansvar for vår del av sammenvevingen handler om å identifisere hva som står på spill i de enkelte situasjoner. Hun sier at: «The ethic has to be done right on the lab bench» (Dolphijn & Tuin, 2012, s. 53). Det var i de direkte møtene med lærerne og elevene ute i skolen at de viktigste etiske problemstillingene kom opp. Det stilles spesifikke krav til etisk varsomhet og til å ivareta personvern ved forskning sammen med barn. Dette har sin grunn i barns rett til beskyttelse.

5.3.1 Om de involverte og anonymisering av undersøkelsesmaterialet

Deltakerne til forskningsprosjektet ble rekruttert fra en kommunal grunnskole i Agder fylke. Jeg opprettet selv kontakt via mitt kontaktnett som tidligere lærer i grunnskolen og henvendte meg direkte til den aktuelle skolen med forespørsel om å delta i prosjektet. Samarbeidsskolen var en kommunal grunnskole for 1.-7. trinn. Jeg samarbeidet med tre lærere, to på sjuende trinn og en på første trinn. Skolen praktiserte to-lærer-system i kunst- og håndverksundervisningen. En faglærer med utdanning innen kunst og håndverk hadde ansvar for det faglige innholdet i undervisningen og kontaktlæreren hadde spesialkjennskap til enkeltelevne og gruppen. Faglæreren var utdannet allmennlærer og hadde 30 studiepoeng fordypning i kunst og håndverk. Kontaktlæreren var utdannet allmennlærer og hadde ingen utdanning i kunst og håndverk. Den tredje læreren var allmennlærer og kontaktlærer for elever på første trinn. Samarbeidet inkluderte også en miljøarbeider. Nitten av tjueto elever fra sjuende trinn, og seksten av tjueto elever fra første trinn samtykket til deltakelse i studien. De elevene som ikke samtykket deltok i undervisningen, men hadde ikke rolle som informanter. I henhold til det informerte samtykket skulle både skolen og elevene anonymiseres. For å ivareta anonymisering er elevene i det skriftlige materialet gitt fiktive navn og hverken ansikter eller omgivelser skal kunne være identifiserende på publiserte fotografier.

5.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningsprosjektet er meldt til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD har et nasjonalt ansvar for å ivareta personvern på vegne av universiteter og høyskoler. De har rutiner for melding av prosjekter som inneholder personopplysninger. NSD sine rutiner for informert samtykke er fulgt og krav er imøtekommet. Informasjonsbrevene og samtykkeerklæringer er utarbeidet med utgangspunkt i regler for personvern og etikk. Brevmaler fra NSD er brukt som utgangspunkt. Dette forhindrer ikke at etiske dilemmaer dukker opp underveis og må håndteres i de enkelte situasjoner. Jeg hadde forpliktet meg på anonymisering, men lærerne og elevene kunne fortelle om prosjektet. Min kontaktperson på samarbeidsskolen var en tidligere kollega og vi hadde naturlig nok felles bekjente. Jeg opplevde at mitt samarbeid med den aktuelle skolen og læreren ble tema i private sammenkomster og at jeg måtte vise til min plikt til anonymisering. Jeg ble også kontaktet av kommunens informasjons- og ikt-avdeling som gjerne ville lage en sak om veveprosjektet på kommunenes

hjemmeside. Dette måtte jeg takke nei til for å for å beskytte anonymiteten til deltakerne i forskningsprosjektet.

Prinsippet om informert samtykke innebærer at deltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å kunne bestemme seg for om de vil være med eller ikke. Det betyr at de må få vite hva slags data som samles inn, hvordan datamaterialet skal oppbevares og hvordan anonymitet skal ivaretas. De må få forsikring om at det ikke skal få negative konsekvenser for dem om de velger å si nei til å være med, og at de har anledning til å trekke seg. Når barn skal delta i forskning kreves det samtykke både fra barna selv, og fra foreldrene. NSD presiserte i sin godkjenning av dette prosjektet at elevene måtte informeres tilstrekkelig og selv gi sitt samtykke. Det var ikke nok med kun foreldrenes samtykke.

NSD har gode eksempler på informasjonsskriv på sine hjemmesider, og jeg valgte å bruke ett av disse som mal for mitt informasjonsskriv. Seip Tønnesen peker på at en god og målrettet informasjon til barna vil være forskjellig fra den vi gir til foreldrene (2012, s. 154). Hun sier at barna gjerne vil være mest opptatt av hva forskeren vil at de skal gjøre, mens foreldrene må ivareta det formelle. Allerede første gangen jeg hadde møte med klassens kontaktlærer hadde jeg med et utkast til informasjonsskriv. Jeg var bevisst på at barna selv hadde krav på tilpasset informasjon og informerte læreren om at min plan var å gi denne muntlig. Brevet var altså stilet til foreldrene. Hun påpekte det formelle språket i brevet og anbefalte en forenklet variant. Jeg oppfattet ikke at språket var spesielt vanskelig, men hadde ikke problemer med å se at mange av uttrykkene ikke inngår i dagligspråket vårt. Uttrykk som *konfidensielt*, *anonymisert* eller *indirekte personidentifiserende* kan virke fremmede. Denne samtalen med læreren førte til at jeg skrev en forenklet variant som jeg stilet til elevene. Elevene fikk med seg begge brevene, og de er å finne som vedlegg til avhandlingen.

Til tross for at jeg fulgte formelle forskningsetiske retningslinjer opplevde jeg situasjoner ute i feltet der beslutninger, som hadde betydning for deltakerne, måtte tas. Tidlig dukket spørsmålet opp om hva slags tilbud de elevene som ikke samtykket til deltakelse i studien, skulle få. I informasjonsskrivet sto det tydelig formulert at det var frivillig å delta i studien, og at om noen valgte å ikke delta skulle det på ingen måte få innvirkning på deres forhold til lærerne, skolen eller undervisningen. Et alternativ som ble diskutert var at de kunne få undervisning sammen med parallellklassen. Et annet alternativ var at det kunne arrangeres et eget opplegg for dem sammen med klassens miljøarbeider. Utfordringen var å

vurdere hva det vil si at det ikke skal få innvirkning på undervisningen dersom de velger å si nei til deltakelse. Hvis klassen skal på tur og gjøre noe som høres morsomt ut, hvordan oppleves det da å måtte være tilbake på skolen og ha ordinær undervisning sammen med en annen klasse? Eller hvordan oppleves det å bli skilt fra klassen og måtte gjøre noe annet sammen med en liten gruppe? Vil ikke slike løsninger nettopp bety at det å ikke samtykke får konsekvenser for undervisningen?

For meg var det viktig at de elevene som ikke samtykket, ikke skulle oppleve alternativet som en negativ konsekvens. Sammen med læreren kom jeg derfor frem til at de skulle få tilbud om å være med, så var det mitt ansvar å sørge for at de var ekskludert fra datamaterialet. Det var mitt ansvar å slette film og bilder dersom de kom med, og at jeg ikke benyttet meg av dem som informanter. Denne løsningen var håndterlig på sjuende trinn, der jeg kjente elevene med ansikt og navn, og det kun var tre elever som ikke samtykket. Da elevene på første trinn skulle delta ble spørsmålet løftet på nytt. Disse elevene kjente jeg ikke, og det ville være umulig for meg å holde styr på hvem som hadde samtykket. Kontaktlæreren på første trinn var tydelig på at hun gjerne ville ha alle elevene med, nettopp på bakgrunn av hva som skulle skje og fordi hun vurderte at de ville ha glede av det.

Vi løste denne utfordringen med å samle alle elevene som ikke hadde samtykket i en gruppe, og sørget for at det ikke befant seg noe kamera i denne gruppen. På den måten klarte vi å unngå at elever som ikke hadde samtykket ble filmet eller fotografert. Jeg mener at dette eksempelet egner seg til å få frem at selv om formelle forskningsetiske retningslinjer følges, så må etiske vurderinger foretas hele tiden i direkte møter ute i feltet. Dette er velkjent når forskningsdeltakerne er barn. Seip Tønnesen sier at: «Selv når alt det formelle er på plass, vil forskeren måtte gjøre etiske overveielser underveis i sine møter med barna. Når man går inn i en barnegruppe med kamera og opptaksutstyr, kan selve innsamlingsarbeidet fort få sosiale ringvirkninger.» (Seip Tønnesen, 2012, s. 154). Den dagen da jeg spurte elevene på sjuende trinn om noen kunne tenke seg å hjelpe meg med å filme, meldte to av de elevene som ikke hadde samtykket, sin interesse. De skulle ikke delta i forskningen, men de ville gjerne filme med actionkamera. Læreren håndterte dette fint. Hun sa at de kunne gjerne få lov til å hjelpe å filme, men da måtte de også samtykke til å delta i forskningen. Hun presiserte at det hele tiden var lov til å ombestemme seg, både den ene og den

andre veien. De kunne tenke over det, og fortelle henne hva de bestemte seg for. De valgte å stå fast på sin opprinnelige beslutning.

5.4 Feltarbeidets ulike roller og sirkulering av makt

Fra den dagen jeg henvendte meg til kontaktpersonen og etablerte samarbeidet, ble min maktposisjon og mitt ansvar for maktrelasjoner satt i spill. Jeg hadde lang og fersk erfaring som lærer, men dro ut i skolen og møtte lærerne og elever i en helt annen rolle. Jeg følte meg som likemann i møtet med lærerne, men innser at jeg ikke lenger var det. Som forsker og ansatt på universitetet var min posisjon en annen enn den jeg var vant til å ha i skolekonteksten. Det er en sentral ide i Barads vitenskapsteori at forskeren er filtret inn i det som blir til, både den kunnskap som blir til og det materielle feltet eller objektet som studeres (2007, s. 184). Den måten forskeren setter opp sitt apparat på, altså hvilke deltakere som inviteres, hva slags metoder som velges, hva slags rolle deltakerne har, hvordan forskeren møter sine deltakere, hvordan datamateriale produseres og behandles, hvordan analyse og formidling foregår, skaper en virkelighet. Denne virkeligheten er en mulighet av mange, og dette er et viktig poeng som skal ivareta forskningens gyldighet. Rosiek beskriver hvordan nettopp denne tilnærmingen gjør ny-materialisme og agentisk realisme relevant for kunst-basert forskning (2018b, s. 637). Han viser til at Barad er opptatt av hvordan vår forskning er ontologisk skapende, den skaper virkelighet i motsetning til å beskrive den. Barad tenker da ikke bare på en sosialt konstruert virkelighet, men på skapelsen av materiell og substansiell virkelighet.

5.4.1 Sannhet og gyldighet ved bruk av actionkamera

Den metodiske bruken av auto-fotografering²⁵ og actionkamera i denne studien er egnet til å diskutere begrepene sannhet og gyldighet, og til å vise hvordan materiell virkelighet skapes. Barad foreslår i sin vitenskapsteori en annen tilnærming til konseptene sannhet og gyldighet. Denne tilnærmingen henger sammen med hvordan man oppfatter forskningsobjektet. Hun sier: «That is, a condition for objective knowledge is that the referent is a phenomenon (and not an observation-independent object)» (Barad, 2007, s. 120). Barad viser til Bohr og Butler i sin argumentasjon for en annen tilnærming til objektivitet:

²⁵ Metoden auto-fotografering redegjøres for i kapittel 6.

As Butler and Bohr emphasize, that which is excluded in the enactment of knowledge-discourse-power practices plays a constitutive role in the production of the phenomena. Exclusions matter both to bodies that come to matter and those excluded from mattering. Crucially, there are epistemological, ontological, and ethical issues at stake. (Barad, 2007, s. 57).

Bruk av actionkamera i utdanningsforskning er prøvd av ulike forskere. Hov og Neegaard har prøvd ut filming med actionkamera i forskning sammen med barnehagebarn (2019). De argumenterer for at metoden gir muligheter til å fange naturlige situasjoner, og dermed gir tilgang til mer naturlige data. I begrepet naturlige data legges da et prinsipp om at deltakerne skal forstyrres minst mulig for at man kan få innblikk i upåvirkede situasjoner. Det kan tenkes at deltakere som filmer med actionkamera på brystet kan komme til å glemme at de har kameraet, og dermed ikke la seg påvirke. Dette er, som de også påpeker, i så fall en stor etisk utfordring som kan grense mot overvåkning (Hov & Neegaard, 2019, s. 199-210). Et ønske om å samle naturlige data, peker mot en forståelse av at der finnes en objektiv virkelighet, og at objektivitet handler om å representere denne. Marte Blikstad-Balas har latt elever bruke små hode-kameraer i sin utforskning av hvilke tekster som engasjerer i lese-og skriveopplæring (2017). Hun problematiserer troen på naturlige data, men argumenterer for at bruk av slike kameraer gir muligheter til å filme fra ulike synsvinkler på samme tid. På den måten kan man unngå problemet med å bestemme seg for hva man skal filme, og hva man ikke skal filme i ulike situasjoner. Hun oppfatter det derimot som et problem at man ved å gå for tett på, kan gå glipp av relevant informasjon i konteksten. Hun argumenterer for at bruk av slike kameraer med fordel kan supplere filming av hele klasseromssituasjonen fra stativ og forskerens bruk håndkamera. På denne måten kan dataene som samles inn være representative og gyldige (Blikstad-Balas, 2017). Jeg oppfatter at denne tilnærmingen handler om å forsøke å unngå ekskludering. Gjennom å inkludere så mye som mulig av det som foregår, vil forskningsfunnene kunne representere den objektive virkelighet best mulig.

Min tilnærming er noe annerledes. Min hensikt med å invitere elevene til å filme med actionkamera var heller å forstyrre ideen om naturlige, representative og gyldige data. Jeg oppfatter som langt mer interessante de mulighetene som ligger i at blikket vendes. Et kamera festet til kroppen påvirker datainnsamlingen,

men på en annen måte enn et filmkamera i forskerens hånd eller et kamera på stativ. Pink beskriver, under overskriften *Returning the gaze*, hvordan det at forskeren blir fotografert av deltakerne er en ganske vanlig opplevelse for etnografer (2007, s. 79). Hun viser til ulike hendelser der hun selv og andre har blitt fotografert mens de gjorde feltarbeid, og avslutter med å si at dette kan minne oss om at forskeren selv er ikke den eneste som dokumenterer og konstruerer andre menneskers opplevelser og erfaringer av verden. Hun påpeker i sin redegjørelse for visuell etnografi at film og fotografier ikke bare er produkter av sosiale og kulturelle miljøer, de er også en kraft som i seg selv fører til endringer i måter å se på. Tvetydigheten i bilders mening stiller ikke bare spørsmål ved modernitetens sannhetsbegrep, men problematiserer hele ideen om at der kan finnes en enkelt og ren urørt mening. Dette betegner hun som et epistemologisk skifte der meningen til *mening* blir endret. Objektivitet og subjektivitet oppstår samtidig. Hun hevder at kameraet har makt som en endringsagent som velter det realistiske paradigme. Det visuelle har ikke bare betydning for diskurser om modernitet og etnografisk praksis, men også for vår forståelse av de individer som er etnografiens subjekter. Bilder og film er krefter som har endrende potensiale, og ved å rette oppmerksomheten mot bilder i etnografisk forskning utvikler vi nye måter å forstå individer, sosiale relasjoner, materielle kulturer og etnografisk kunnskap på (Pink, 2007, s. 16-17).

Filmene og fotografiene som ble produsert kan etter min mening vanskelig beskrives som naturlige, uforstyrrede data. Pink sier at det er viktig å huske på at filmer som produseres i etnografisk forskning ikke kan betraktes som visuelle fakta (2007, s. 103). Man må i analysen av dem være oppmerksom på de strategiene som ble brukt for å produsere dem. Hun understreker samtidig at dette ikke bør forstås som en begrensning. Det kan like gjerne åpne for noen muligheter om man betrakter deltakernes samarbeid og selv-representasjon som en del av prosessen omkring kunnskapsproduksjonen, og ikke bare tenker på filmene som visuelle notater. Også Staunæs og Bramming skriver om hvordan autofotografering som metode innebærer et intervenserende perspektiv og en forstyrrelse i feltet som kan få både forskeren og feltet til å tenke annerledes (2011, s. 100-106). De argumenterer for hvordan *et blikk fra et sted* (Haraway, 1988) kan få forskeren til å «tre ut av sin egen forskerkropp og se feltet med feltets egen øyne» (Staunæs & Bramming, 2011, s. 109). Barad er opptatt av det etiske aspektet ved dette. Hun sier at: «We come to see that what the photo shows is not the bare facts of history, but rather a record of erasures» (Barad,

2017, s. 75). Det handler om å anerkjenne alt det som er utenfor fotografiet som ikke vises, men som likevel er sammenfiltret med det som fotografiet viser oss.

5.4.2 Forskerposisjonen og lærerposisjoner

Maktforholdet mellom meg som forsker og det feltet jeg møtte var på spill i mange situasjoner. Denne avhandlingens empiriske undersøkelse støtter seg på en performativ og relasjonell kunstdidaktisk forståelse slik den formuleres av Skregelid (2016, 2019). Et premiss i hennes kunstdidaktiske forståelsen er likeverdig deltakelse. I Skregelids redegjørelse for likeverdig deltakelse argumenterer hun for at alle involverte posisjoner skal få mulighet til å se, snakke og handle. I hennes avhandling innebærer dette at både kunstnerne, de museumsansatte, kunstverkene, lærerne og elevenes stemmer fikk slippe til. Samtidig fremmer Skregelid at en didaktikk som vektlegger elevenes deltakelse krever klok dømmekraft, tydelig ledelse og rammesetting fra lærerens side. Hun bruker uttrykket *kunstdidaktisk regi*, for å vise til hvordan en faglig forankret og tydelig ledelse kan åpne opp et handlingsrom og spillerom for elevene som gir dem en form for frihet. Hun fremmer også følelser og fantasi som kunstdidaktiske premisser og sier: «Når disse deles i et fellesskap, bidrar de til nye tankespinn som gjerne er forskjellig fra andres fantasier og forestillinger. På den måten fremstår de som dissens» (Skregelid, 2016, s. 110). Forståelsen av performativitet utvikler Skregelid med utgangspunkt i Illeris og Aures arbeider (Aure, 2013; Illeris, 2002). Illeris tydeliggjør en performativ kunstdidaktikk i modellen «det billedpædagogiske rum» (2002, side253). Hun argumenterer for å betrakte undervisningssituasjonen som et relasjonelt spill, et slags teater, der rollene kan skifte. Aure knytter det performative til det flersidige, dynamiske og spenningsfylte mulighetsrommet der deltakelse i kunstbegivenheter kan føre til hendelser som berører både erkjennelsesmessig og følelsesmessig. Hun peker på at slike hendelser oppstår i samspill, i eksistensielle situasjoner og i konkrete kontekster.

Dette kom ikke minst til uttrykk i mitt samarbeid med lærerne. I løpet av de ukene da jeg deltok som observatør i klassens undervisning, hadde jeg også jevnlig samtaler med klassens lærere. Jeg hadde en plan for hva jeg ønsket å prøve ut, men hadde samtidig et ønske om å få til et samarbeid med lærerne og elevene omkring utviklingen av opplegget. Samarbeidet omkring planlegging foregikk for en stor del via mail, men vi møttes også uformelt i forkant og etterkant av de undervisningsøktene jeg observerte. I tillegg hadde vi ett felles

planleggingsmøte på skolen i uken før oppstart av veveprosjektet. I forkant av dette møtet sendte jeg en mail med noen punkter som jeg hadde behov for å avklare. Vedlagt til mailen var en didaktisk plan for selve gjennomføringen. Denne planen var et forslag fra min side, og ment som et utgangspunkt for diskusjon. Planen jeg hadde laget var en forholdsvis detaljert didaktisk plan som inneholdt mine ideer om hva jeg ville prøve ut og forslag til gjennomføring. Den ligger som vedlegg til avhandlingen.

Min hensikt med å sende denne planen var å være tydelig i formidlingen av hva jeg ønsket. Samtidig avslører dette også min maktfulle posisjon i samarbeidet, og det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad lærerne opplevde seg inkludert som reelle samarbeidsparter. Lærerne hadde tanker om det praktiske omkring gjennomføringen og sammen bearbeidet vi planen til å inneholde konkrete tidspunkt for når og hvor vi skulle samles, hva slags beskjeder som skulle gis, når og av hvem, hvordan vi skulle gjennomføre turen fra skolen til det valgte uteområdet, hvor lenge vi skulle være i aksjon og når tid vi skulle avslutte og gå tilbake til skolen. Samtidig som dette peker på min maktfulle posisjon, mener jeg at det å tydelig formidle sine ideer og planer og invitere lærerne til å komme med innspill, er å ivareta mitt ansvar i situasjonen. Den planen vi var sammen om å ferdigstille, hadde betydning for avklaring av forventninger til hverandre. Jeg mener at dette handler om etikk fordi dette samarbeidet om planen førte til at vi voksne følte oss trygge på hverandre i forkant og under gjennomføringen av veveprosjektet sammen med elevene. Samtidig mener jeg at premisset i Skregelids relasjonelle kunstdidaktikk om tydelig ledelse og klok dømmekraft fra lærerens side ble ivaretatt gjennom dette samarbeidet. Dette premisset handler også om etikk fordi det angår hvordan elevene blir ivaretatt og kan føle seg trygge på at læreren tar ansvar.

5.4.3 Forskeren posisjonerer elevene

Østern omtaler det å forske med kunsten som nærhetsforskning (Østern, 2017, s. 17). Hun redegjør for at forskerståstedet er nært og det krever en høy grad av bevissthet angående spørsmål om hvor du ser fra, i hvilken retning du ser og hvorfor. Disse spørsmålene var viktige for meg i mitt valg om å invitere elevene til å bære et actionkamera. Da jeg inviterte med-forskere var det ikke bare min synsvinkel som skulle ivaretas og bidra til kunnskapsproduksjon. Jeg ønsket heller ikke et blikk utenfra i form av et kamera på stativ. Jeg hadde virkelig et ønske om å få et blikk på situasjonen fra elevens posisjon. Jeg ønsket å tilby

elevene subjektposisjon. Gjennom å invitere elevene til å filme med actionkamera posisjonere jeg dem. Backe-Hansen og Frønes skriver om hvordan barn posisjoneres i selve kunnskapsproduksjonen, og hvordan posisjoneringene påvirker problemstillinger, metoder og resultater (2012, s. 20-26). De redegjør for posisjonering av barn som medborgere, subjekter og aktører. De viser til at FNs barnekonvensjon har hatt betydning for at barn og ungdom i langt større grad enn tidligere trekkes inn som med-forskere. Barn har rettigheter som medborgere og dermed også rett til å anerkjennes som subjekter i forbindelse med forskning. Det handler om myndiggjøring og om å gi barn roller som aktører. De peker samtidig på at det å posisjonere barn som subjekter i forskning kan by på flere utfordringer. Det krever at forskeren har vilje til å gi fra seg sin ekspertstatus, noe som kan avhenge både av forskerens kompetanse til å samarbeide med barn og av hva som er forskningens tema.

Jeg har i tidligere publisering redegjort for hvordan min maktposisjon som forsker beveget seg i møte med elever med kamera, og hvordan det å få kameraet rettet mot meg som forsker avslørte at mine intensjoner om å tilby elevene subjektposisjon, ikke strakk til (Klungland, 2020). Filmene avslørte hvordan jeg viste og fortalte elevene hva de skulle gjøre for at jeg skulle få godt filmmateriale. Jeg kunne også se på filmene at jeg stadig henvendte meg til de elevene som filmet og forhørte meg om hvordan det gikk, og om de husket å følge med på kameraet. Jeg oppfatter dette som at jeg, på tross av at intensjonen var å tilby elevene subjektposisjon, tviholdt på min egen maktfulle posisjon. Jeg har utførlig diskutert i hvilken grad jeg lyktes i min ambisjon om å tilby elevene subjektposisjon. Å gi fra seg sin ekspertstatus er ingen enkel sak. Det metodiske grepet med å invitere elever til å filme med actionkamera gjorde at jeg som forsker ble fanget på film. Filmene avslører at jeg er redd for at jeg ikke skal få brukbart materiale. Min intensjon om å tilby elevene subjektposisjon forstyrres av at jeg ikke klarer å la dem slippe unna å posisjoneres som forskningsobjekter. Ideen om at jeg ville tilby dem subjektposisjon holder ikke. Det vises derimot at subjekt- og objektposisjoner vanskelig kan skilles og bestemmes. De oppstår i korte øyeblikk, i de snitt som foretas. Barad sier: «Rather, subjects (like objects) are differently constituted through specific intra-actions» (2007, s. 342). Jeg som forsker, elevene og kameraene intra-agerte og ulike posisjoner ble realisert i korte øyeblikk.

5.4.4 Elevene posisjonerer seg selv

Elevene inntok selv maktfulle posisjoner, der jeg ikke hadde ventet det. Elevene på sjuende trinn skrev en liten tekst til meg, der de fortalte hva vi hadde gjort og hvorfor. Deres begrunnelse for hvorfor vi gjorde det vi gjorde var annerledes enn min. Min begrunnelse for å gjennomføre veveprosjektet var at jeg ville finne ut noe om kunstdidaktisk potensiale, mens de gjorde det for å hjelpe meg. Jeg kunne lese i tekstene de skrev til meg at de hjalp meg med doktorgraden og at de ville hjelpe meg med en oppgave jeg hadde på den skolen jeg gikk på. Disse tekstene leste jeg da jeg var tilbake på universitetet og holdt på å forberede meg til en av de obligatoriske eksamener jeg som stipendiat måtte bestå. Det var ingen tvil om at de hadde rett. Det var elevene som hjalp meg, og det var i de øyeblikk de selv satte ord på dette at de inntok subjektposisjon.

En av elevene satte ord på hva kameraet han hadde festet til brystet gjorde med hans posisjon. Han var opptatt av at han med kameraet kunne dokumentere både hvor mye han selv hadde arbeidet, og hva slags urett han ble usatt for av andre. Kameraene beveget på denne måten på posisjoner og maktrelasjoner. Det var ikke alle som opplevde det slik. Jeg har også i tidligere publisert tekst henvist til en elev som spør meg om han skal filme de andre (Klungland, 2020). Jeg hadde gitt han et kamera og vist hvordan det skulle brukes. Han hadde tatt det på seg og var klar med et nøste i hånden da han stilte dette spørsmålet. Jeg svarte at han skulle filme det han selv gjorde med nøstet, men hvis noen andre kom foran linsen ville de bli med på filmen. Denne eleven fortalte siden at han følte seg fri da han leverte fra seg kameraet. Han følte da at han kunne bevege seg omkring uten å tenke på om han filmet noen som ikke ville filmes. Det at han hadde et kamera festet til brystet kunne kanskje tilby ham subjektposisjon, men det førte samtidig til at dem som ble fanget på hans film ble objekter for forskerens blikk. Han fikk en rolle i dette som han følte seg ukomfortabel med.

Dette kan peke mot min maktfulle posisjon som forsker. Kampmann, Rasmussen og Warming har skrevet om hvilke etiske overveielser som bør foretas når barn inviteres til å fotografere eller filme i forskningsprosjekter (2017, s. 7). De sier at det viktigste er å kritisk spørre seg selv hvorfor barn inviteres til å fotografere. Jeg har begrunnet mitt valg om å la elevene filme med action-kamera i at jeg ønsket å tilby dem en betydningsfull posisjon og fremheve deres blikk på situasjonen. Dette omtales gjerne som et ønske om å fremme barneperspektivet. De redegjør også for barneperspektivet og sier at det handler om å slippe barnet

til som den sakkyndige informanten (Kampmann et al., 2017, s. 140-141). Voksne har ikke tilgang til dette perspektivet uten å gå til denne informanten. Samtidig presiserer de at selv om man gir barn et kamera har man aldri direkte tilgang til deres opplevelse av verden. Forskerens oversettelser og fortolkninger vil blandes inn. Dette samsvarer med hvordan Barad argumenterer for at vi som forskere er del av og har etisk ansvar for de materialiseringer som realiseres i vår forskning (2007, s. 384). Jeg argumenterer for at et kamera som er festet til elevenes kropp kan bidra til at elevene kommer i subjektposisjon fordi forskeren gjøres til det studerte objekt. Samtidig viser elevene selv til at det å filme andre ikke nødvendigvis oppleves som en lett posisjon å være i. Når man må tenke gjennom egen plassering for at andre ikke skal oppleve ubehag, får det stor betydning for opplevelsen av seg selv.

Kampmann, Rasmussen og Warming presiserer at det må alltid finnes en vei ut for barna (Kampmann et al., 2017, s. 7). De åtte elevene som filmet med action-kamera hadde alle meldt seg frivillig. Det var forskjellig hvor lenge elevene valgte å gå med kameraet. Noen kom og ga det tilbake til meg etter kort tid. Det kan stilles spørsmål ved om de elevene som meldte seg frivillig til å filme har forståelse for hva de sa ja til. Det er ikke til å komme utenom at jeg som forsker i ettertid sitter på filmmaterialet og har dokumentert hva elevene sier og gjør mens de bærer kamera. De er objekter for forskningen min, og deres eksistens som subjekt er utenfor min kontroll.

6. Materiell-kollektiv etnografi – et sammenvevd sted

Ethnographic places are therefore not fieldwork localities, but rather they are the entanglements through which ethnographic knowing emerges. (Pink & Morgan, 2013, s. 354)

Jeg har i teorikapittelet presentert det teoretiske konseptet diffraksjon. Barad beskriver diffraksjon som et fysisk fenomen og foreslår at dette fenomenet kan betraktes som mer enn en metafor innenfor metodologi (2007). På samme måte som diffraksjon innenfor fysikken er en materiell praksis som både skaper mønster av forskjeller og markerer uadskillelighet og ubestemmelighet, så kan våre forskningspraksiser betraktes som materielle praksiser som skaper virkeligheter og avslører sammenveving. Antropologen Tim Ingold sier: «The world of our experience is, indeed, continually and endlessly coming into being around us as we weave» (2011, s. 348). Det er i følge Barad langt mer enn vår erfaringsverden som skapes omkring oss mens vi vever. Den fysiske og materielle verden skapes i samme veveprosess. Vi vever og vi veves, og har alle et etisk ansvar for det som materialiseres.

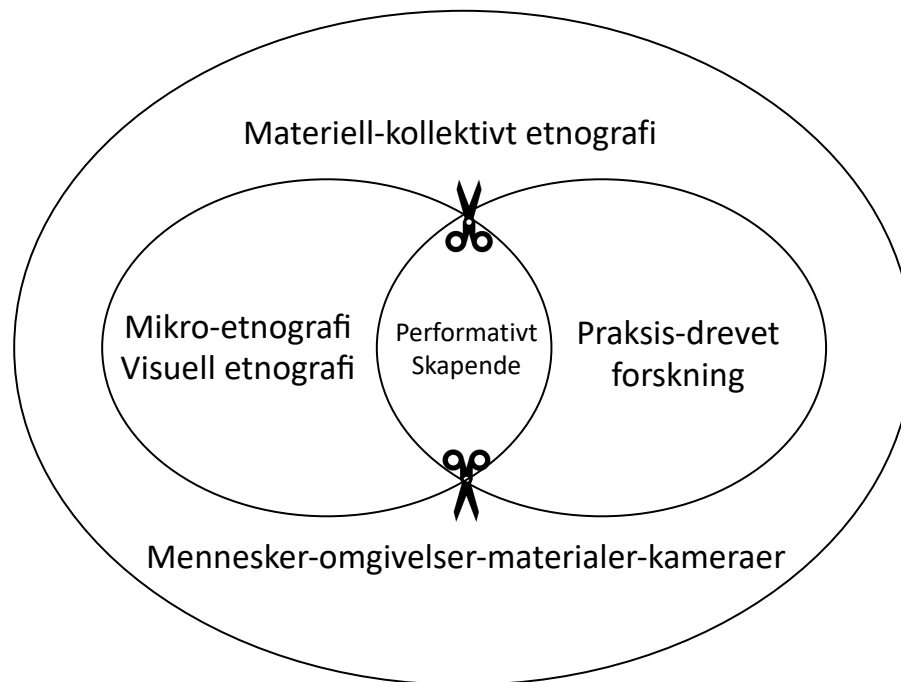
6.1 Praksis-drevet forskning møter visuell etnografi og mikroetnografi

Metodene som er brukt i dette forskningsprosjektet kan betraktes som en del av avhandlingsarbeidets bidrag til fagfeltet. Mitt forskningsdesign er bygget opp ved at mikro-etnografi og visuell etnografi (Pink, 2007; Pink & Morgan, 2013) er satt i møte med praksis-drevet eller kunstnerisk forskning (Haseman, 2006). Med dette har jeg utviklet det som kan kalles for materiell-kollektiv etnografi. I materiell-kollektiv etnografi har materialer, sted og teknologi en vesentlig betydning for hva som materialiserer seg. Materiell-kollektiv etnografi kan bidra til utvikling av nye metoder både innenfor forskningsprosjekter og undervisningspraksiser.

Dette møtet mellom etnografi og praksisdrevet, kunstnerisk forskning fant sted ved at mine vevematerialer, min kunstneriske utforskning og mine teoretiske interesser og antakelser fikk møte et klassefelleskap og en kunst- og håndverkspraksis. Jeg intervenerte i et klassefelleskap og vevde min undring, mine spørsmål, min entusiasme, mine teorier og mine antakelser inn i et praksisfelt. På samme tid ble også jeg som forsker vevd inn feltet. Sammen med en gruppe elever og lærere utforsket jeg en annerledes tilgang til materialpraksis i

kunst- og håndverksundervisningen, der *kunst som hendelse*, for eksempel et møte mellom elever, materialer og et sted, var en mulig tilnærming til undervisningen.

I dette møtet oppsto et mulighetsrom for utforskning der det lå til rette for at noe kunne skapes og realiseres. Figur 1 viser en modell av materiell-kollektiv etnografi som forskningspraksis. Saksene i modellen viser til intra-aksjonens agentiske snitt.²⁶ De betegner hvordan noe realiseres i aktivitetene i det performative og skapende mellomrommet mellom etnografi og praksis-drevet forskning. Saksene symboliserer den vitenskapsteoretiske tilnærmingen agentisk realisme og diffraksjon som skapelsesprosess. De betegner hvordan forskningsobjektet, det materielt-kollektive møtet, er et fenomen som forskeren må møte på halvveien. Dette beskrives av Rosiek som at det objektet som forskes på, utvikler seg i respons til den innsatsen forskeren gjør for å identifisere og kontrollere det (2018a).



Figur 1 Modell over materiell-kollektiv etnografi som forskningspraksis.

²⁶ Intra-aksjon og agentiske snitt er utførlig redegjort for i teorikapittelet.

6.1.1 Etnografi møter agentisk realisme

Rosiek har utforsket og redegjort for hvordan etnografisk metodologi kan utvikles ved hjelp av agentisk realisme (2018a). Han redegjør for hvordan ulike tradisjoner innenfor etnografi hver for seg har noe ulik tilnærming til forholdet mellom forskeren og det studerte objekt, og til forskningen mål. Selv om grensene mellom de ulike tradisjonene ikke er klart definert, viser Rosiek til at debattene mellom dem berører motsetninger mellom realisme og relativisme, fundamentalisme og anti-fundamentalisme, oppdagelse og konstruksjon og mellom beskrivelse og aktivisme. Han mener at optimismen som tidligere har preget troen på metodene innenfor hver av disse tradisjonene er i ferd med å blekne. Dette har ført til en søken etter alternative filosofiske rammer, og til en fornyet interesse for realisme.

Etnografiske forskere anerkjenner den rollen som språk, ideologier og diskurser har, men vedkjenner samtidig at der finnes noen sider ved forskningsobjektet som ikke kan redegjøres for på denne måten. Det er her den ontologiske vending, ny-materialisme og agentisk realisme kan bidra. Den virkelige verden, materialiteten eller det fysiske spiller en rolle gjennom å respondere på våre forskningspraksiser og våre forskningsdesign, og etterlater større potensialer enn vi klarer å fange i enkle representasjoner. Hvilken tilnærming vi tar i vår utforskning av et fenomen, har betydning for resultatet av studien. Ulike teoretiske tilnærminger kan fange ulike aspekter ved et fenomen, og samtidig utelukke hverandre. Samtidig er det ikke slik at gyldige resultater basert på ett forskningsdesign betyr at annerledes resultater er mindre gyldige. Det kan være vanskelig å føre dem sammen, blant annet fordi de kan ha svært ulik tilnærming til subjektposisjonen (Rosiek, 2018a).

Rosiek mener at agentisk realisme tilbyr et alternativ til totaliserende teoretiske rammeverk (2018b). Ved å betrakte forskningsobjektet som et fenomen med dynamisk og agentisk ontologisk natur, kan objektet komme til å møte oss på halvveien når vi forsøker å utforske det. Det er dette han forklarer med at objektet vi forsker på utvikler seg i respons til enhver innsats vi gjør for å identifisere og kontrollere det. Når jeg omtaler den praksisen jeg utførte sammen med elevene som en materiell-kollektiv praksis så fremstår den som det. Min oppmerksomhet på det materielle og kollektive gjør at dette trer frem som vesentlig i praksisen. Gjennom å betrakte objektet vi forsker på som en ontologisk agent, mener Rosiek at kan vi unngå å måtte velge blant ikke

sammenlignbare teoretiske rammeverk. En slik ontologisk innramming tillater mangfoldige lesninger av et fenomen. Rosiek mener at dette åpner for at man kan spore mangfoldige veier til et sosialt fenomen, og at det gir tilgang til en annerledes versjon av refleksivitet. Man kan redegjøre for at forskningens objekt kan vise seg frem på den ene eller andre måten, og at dette avhenger av hvordan man leser fenomenet. Dette handler også om at i intra-aksjon mellom forskeren og forskningsobjektet formes de begge to, og i dette ligger et potensiale for å utøve både etisk og politisk ansvarlighet i våre forskningspraksiser.

6.2 Posthumanistisk forskningstilnærming og onto-epistemologi

Dersom man tar som utgangspunkt at den verden vi forsker på er i stadig tilblivelse, og at vi som forsker er en del av denne bevegelige verden, får det metodiske konsekvenser. Tradisjonelt har kvalitativ forskning blitt plassert innenfor et konstruktivistisk paradigme. Mennesket blir forstått som den aktive, handlende og ansvarlige agent, og kunnskap blir sett på som en konstruksjon av forståelse og mening (Postholm, 2005, s. 33). Også innenfor kunst-basert forskning er det karakteristisk å se på kunnskap som konstruert (Østern, 2017). Innenfor konstruktivistiske forskningsparadigmer har den kunnskap som skrives frem blitt forstått som en refleksjon eller speiling av virkeligheten, og det stilles av den grunn krav om at forskeren må være refleksiv til hvordan hans standpunkter, teorier og metoder påvirker resultatene.

Konstruktivisme som tilnærming har de siste tiårene blitt utfordret gjennom ny-materialisme og post-humanisme. Rosiek skriver om hvordan ny-materialismen vil stille krav til og endre kunst-basert forskning (2018b). Han fastslår at forskningen vår genererer ikke bare kunnskap, den skaper også virkeligheter, og det er ikke bare mennesker som er involvert i denne produksjonen (Rosiek, 2018b, s. 638). Han henviser til Barads agentiske realisme. Agentisk realisme bærer med seg en helt egen forståelse av forholdet mellom virkeligheten, og viten om virkeligheten. I stedet for å skille mellom ontologi og epistemologi snakker Barad om en grunnleggende forbundethet mellom dem, som hun betegner med begrepet *onto-epistemologi*. *Onto-epistemologi* beskriver hun som: «the study of practices of knowing in being»

(Barad, 2003, s. 829).²⁷ En slik tilnærming får betydning for forskerens posisjon. Barad hevder at det ikke er mulig å stille seg på utsiden som observatør. Hun slår fast at: «We do not obtain knowledge by standing outside the world; we know because “we” are *of* the world» (2003, s. 829). Forskeren er bare en av mange, menneskelige og ikke-menneskelige, deltakere i kunnskapsproduksjonen. Samtidig understreker hun at poenget er ikke bare å anerkjenne at forskeren er situert i verden, men å forstå og ta ansvar for det faktum at forskeren også er part i verdens tilblivelse (Barad, 2003, s. 91). I dette forskningsprosjektet handler dette om hvordan den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* ble til fordi jeg som forsker med mine ideer og teorier intra-agerte med elever, vevematerialer, kameraer og et sted. Både undervisningsopplegget *Veve i åpne dører* og forslaget om materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming ble realisert og materialiserte seg i intra-aksjon.

6.3 Post-kvalitativ og performativ forskning

Begrepet post-kvalitativ forskning er utviklet av Elizabeth St.Pierre i den hensikt å åpne for og ivareta det ubestemte og *det-ennå-ikke-synlige* i forskningsprosesser (2019). Hun argumenterer for at brudd og forstyrrelser kan åpne muligheter for at noe som er annerledes kan tre frem. Min inntreden som forsker og kunstner i et klassefelleskap kan betegnes som et slikt brudd eller en forstyrrelse som fikk frem noe som før hadde vært ubestemt og *ennå-ikke-synlig*. Haseman beskriver i sitt *Manifesto for Performative Research* hvordan forskere innenfor kunstfag ofte strever med å finne brukbare metodologier innenfor paradigmen kvalitativ eller kvantitativ (2006). Han beskriver hvordan praksisdrevet forskning har vokst frem som en respons til dette og argumenterer for at en slik tilnærming kan forstås som et alternativt paradigme under betegnelsen *performativ forskning*. Phillip Vannini redegjør for metodologier for *ikke-representasjon* (2015). Han utpeker som et særtrekk at man ikke er så interessert i hvordan man kan representere en empirisk virkelighet som har funnet sted, men heller er opptatt av hva kunnskapen kan bli i ettertid og hvordan et mangfold av

²⁷ Dette forklares og utdypes av Juelskjær ved å vise til fenomenet lys som ubestemt. At lys kan fremstå som både bølger og partikler skyldes ikke usikkerhet ved målingen. Det skyldes det ubestemmelige i fenomenets natur. Hvordan lys som fenomen viser seg er uløselig bundet sammen med målingspraksisen, og eksisterer ikke uavhengig av den (Juelskjær, 2019, side 22).

potensialer kan realiseres. Det er snakk om å forholde seg annerledes til hvordan man forstår og behandler forskningsdata (Vannini, 2015, s. 12).

Ideen om refleksivitet er fundert på en tro på representasjon. Barad definerer troen på representasjon på denne måten: «The belief that words, concepts, ideas, and the like accurately reflect or mirror the things to which they refer» (2007, s. 86). Refleksivitet bygger på ideen om at representasjoner reflekterer sosial eller naturlig virkelighet. Barad mener at der finnes gode grunner til å bytte ut refleksjons- eller speilingsmodellen med diffraksjon. Hun sier at diffraksjon kan tjene som en produktiv modell for å utvikle metodologier for ikke-representasjon (2007, s. 86-88). Hun argumenterer for en posthumanistisk, performativ tilnærming til vitenskapspraksiser, som anerkjenner og gjør rede for at materie er dynamisk. Med dette mener hun at vi, i stedet for å være opptatt av korrespondanse mellom beskrivelse og virkelighet, kan stille spørsmål ved, anerkjenne og gjøre rede for betydningen av våre handlinger og vår praksis (2007, s. 135). Den aktiviteten som ble utført med en forsker, elever, vevematerialer og kameraene, og de bildene og filmene som ble til i denne aktiviteten frembrakte en vitenskapelig avhandling. Denne avhandlingen er ikke et bilde av eller en refleksjon over en observert virkelighet. Den er en materiell tilblivelse som har blitt til i et fruktbart møte mellom menneskelige og ikke-menneskelige aktører.

Post-kvalitative tilnærminger, performativ forskning og metodologier for ikke-representasjon utfordrer og utvider tradisjonelle kvalitative forskningsmetoder. De er samtidig ikke lansert i den hensikt å skulle avløse og erstatte kvalitativ forskning. Det er snarere slik at kvalitative metoder kan bevege seg sammen med post-kvalitative tilnærminger og dermed åpne for nye metodiske muligheter.

6.4 Praksis-drevet forskning

Praksis-drevet forskning har utviklet seg som en strategi for forskere som ønsker å sette i gang og utvikle sin forskning gjennom praksis. Haseman argumenterer for at det er en forskningsstrategi som kan plasseres innenfor paradigmet performativ forskning (2006). Performative forskere bruker strategier, som deltakende observasjon, fra etnografi. Men praksisen blir ikke forstått som objekt for studiene, den utgjør selve forskningsmetoden. Dette handler om at det fantes ingen materiell-kollektiv praksis for meg å undersøke. Min metode var å skape

den selv. Forskningen drives gjennom praksisen, og performative forskere skaper kunstnerisk utøvelse.

Haseman argumenterer for en forskningstilnærming som ikke nødvendigvis springer ut av et problem, men heller fra en entusiasme over en praksis (2006, s. 3). Den entusiasmen som satte dette forskningsprosjektet i gang er knyttet til min praksis som lærer og vevehåndverker, og til opplevelsen av hvordan elevene jeg samarbeidet med i masterprosjektet mitt lekte med vevematerialene og brukte dem på andre måter enn jeg hadde forventet. Jeg har i avhandlingens introduksjon gjort rede for at i tillegg til å undersøke potensialer i møter mellom det kollektive og materielle, innebærer utforskningen i dette prosjektet en forstyrrelse av min egen praksis som lærer og håndverker. Undersøkelsen er drevet av min kjærlighet til lærerjobben og ansvarlighetsfølelse overfor faget mitt. Egen praksis knyttet til det materielle, til vevematerialer og vevearbeid, er en annen drivkraft. Vår lek med vevematerialene og vevematerialenes lek med oss er mer enn objekt for studiene, den er en del av selve forskningsmetoden.

Praksis-drevet forskning er et av mange begreper samlet av Østern under paraplyen *Å forske med kunsten* (2017). Hun fremhever estetisk og kunstnerisk erfaring som helt sentralt i forskning med kunsten. Hun beskriver hvordan dette feltet samles gjennom *aestasis* – det sanselige. *Å forske med kunsten* karakteriseres av at det nettopp er kunstneren eller kunstpedagogens egen praksis som er utgangspunktet for forskningsarbeidet.

6.5 Et mikro-etnografisk undersøkelsesfelt

Som redegjort for over anvendes i det avhandlingsprosjektets empiriske undersøkelse post-kvalitative og performative metoder med strategier fra etnografi og praksis-drevet forskning. Innenfor etnografi og praksis-drevet kunstnerisk forskning, utvikles både metoder og materiale underveis. Man beveger seg inn i et praksisfelt og lar ting utfolde seg. Denne avhandlingens undersøkelse og veveprosjektet *Veve i åpne dører* ble satt i gang uten klare forskningsspørsmål. Det var samtidig slik at det materialet som ble generert i dette korte oppholdet i feltet drev prosessen fremover.

Etnografiske studier involverer tradisjonelt lengre observasjonsopphold i et sosialt felleskap, men de kan også gjennomføres i mikroskala. Et mikro-etnografisk studie kan beskrives som «...et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm, 2005, s.

48). Pink og Morgan beskriver mikro-etnografi med betegnelsen *short-term ethnography* og omtaler det som intense veier til kunnskap (2013). De redegjør for hvordan mikro-etnografi er en økende trend innenfor spesifikke forskningspraksiser, blant annet innen praksis-drevet forskning og ikke-representasjonsforskning.

Feltarbeidet i denne undersøkelsen foregikk over en periode på to måneder. Jeg var totalt til stede med sjuende trinn i åtte doble undervisningstimer. Jeg var observatør i sjuende klasser kunst- og håndverkstimer i fire dobbelttimer i ukene før vi i samarbeid skulle gjennomføre eksperimentet jeg hadde tatt initiativ til. Klassen ble undervist i bruk av digital bildebehandling, maling av selvportrett, design av leirelykt og putetrekk. Jeg vekslet mellom å sitte bak i klasserommet på en stol og å gå omkring mellom pultene og snakke med elevene. Jeg ble også involvert i å veilede og samtale med elevene omkring praktisk oppgaveløsning. Å snakke med dem om det de holdt på med ble en naturlig vei til kontakt. Etter hvert opplevde jeg at de vinket etter meg dersom de rakte opp hånden og ventet på hjelp. Det utviklet seg til at jeg av elevene ble oppfattet som en ekstra voksenressurs i klassen. De spurte meg til og med om å få friminutt, noe jeg bare måtte beklage at jeg ikke hadde myndighet til å innvilge. Jeg oppfattet at det var umulig for meg med min lange erfaring som lærer å innta en distansert forskerrolle. Dette var heller ikke et ideal for meg. Som redegjort for tidligere anerkjenner jeg påvirkningen forskeren har på forskningsresultatet, og forsøker heller å ha som et ideal å redegjøre for min del av sammenvevingen. Vi brukte deretter fire doble skoletimer til selve gjennomføringen av veveprosjektet. En gang til å leke med og utforske garnet i skogen, en gang til å se på filmene og snakke sammen i små grupper, en gang sammen med elevene på første trinn og en gang til å rydde opp etter oss. Denne gjennomføringen beskrives ytterligere i kapittel 7.

6.5.1 Intens deltakende observasjon

Kvaliteten ved mikro-etnografi utpeker Pink og Morgan til å handle om intensitet (2013, s. 359). Det er snakk om intensitet i møtet med feltet, i dialogen med teori og i etterarbeidet med materialet (Pink & Morgan, 2013). Selv om man innenfor etnografi ikke har et fast opplegg eller en oppskrift på hvordan studien skal gjennomføres, må forskeren ha tenkt gjennom hva og hvem som skal inviteres inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2005, s. 40). Min hensikt var å rette oppmerksomheten mot hendelsen og elevens møter med hverandre og med

materialer og sted. Resultatet ville bli en kunstnerisk utøvelse. Det var av den grunn tilstrekkelig for meg å samarbeide med bare en skoleklasse over en kort periode.

Deltakende observasjon er den mest karakteristiske måten å samle og skape data på innenfor etnografi. Deltakende observasjon innebærer observasjon, lytting og samtaler med deltakerne, og kan dermed forstås som et overordnet begrep for alle de metoder som etnografen bruker (Kullberg, 2004). Rollen som deltakende observatør kan spenne fra å være bare delvis deltakende til å være direkte intervenerende (Fangen, 2010). Uavhengig av hvor forskeren plasserer seg på en slik skala vil forskerens tilstedeværelse i feltet ha påvirkning på hva som utspiller seg. I mitt prosjekt er graden av intervensjon stor. Jeg hadde regien for undervisningsopplegget som ble gjennomført i samarbeid med deltakerne. Sammenvevingen av etnografi og kunst-basert forskning skaper et rom for kunstnerisk utforskning eller utøvelse. Selv om man innenfor kunstnerisk forskning gjerne bruker tradisjonelle datainnsamlingsmetoder som intervjuer, transkribering og feltnotater, refererer man ofte ikke til det som datainnsamling (LeBlanc & Irwin, 2019). Hvis man snakker om datainnsamling, er det gjerne i kombinasjon med kunstnerisk utøvelse. Den utforskende leken med vevematerialene i skogen kan forstås både som en kunstnerisk utøvelse og som en del av forskningsprosessen.

I en mikro-etnografisk studie kompenseres den korte tiden i feltet med at intensiteten økes (Pink & Morgan, 2013). Jeg var til stede som deltakende observatør i et klassefelleskap og deltok i kunst- og håndverksundervisningen gjennom en estetisk utfoldelse der utforskning av vevematerialenes muligheter og begrensninger sto sentralt. Morgan og Pink omtaler dette som intensiteten ved forskningsmøtet (2013, s. 355). Det handler om at forskeren helt fra starten plasserer seg selv i sentrum for handling. Forskeren engasjerer deltakerne i prosjektet med en klar intensjon. Det handler også om å engasjere seg med detaljer i deltakernes erfaringer. Dette foregår blant annet ved at man foretar en fokusert observasjon. For å skape denne intensiteten bruker man gjerne videoobservasjon av aktiviteten. På samme tid som mikro-etnografi er inspirert av etnografisk feltarbeid er hovedinspirasjonen hentet fra visuell antropologi og etnografisk filmproduksjon (Pink & Morgan, 2013, s. 353-359). Bruk av video, audio-visuelt utstyr og bilder er en vanlig teknikk innenfor mikro-etnografi. Det handler ikke bare om å produsere rike data for senere analyse, men om å åpne

muligheten for å besøke feltet igjen og igjen gjennom det visuelle materialet, og på den måten engasjere seg over en lengre periode med materialet og konteksten.

6.6 Visuell etnografi

Visuell etnografi som metodologi utviklet seg som nevnt parallelt ved at etnografer i økende tok i bruk film og foto, samtidig som etnografiske metoder fant veien inn i visuelle kunstpraksiser (Pink, 2007). Etnografi og visuelle fag kan ha mye å bidra med i forhold til hverandre, men den spesifikke bruken av teknologi og visuelle metoder må utvikles innenfor de individuelle prosjektene. Tanken med visuell etnografi er at bruk av film og foto kan bidra til å utvikle alternative metodologier, der bilder ikke nødvendigvis skal erstatte ord i forskning, men være et likeverdig meningsfullt element. Når vi bruker video som forskningsmetode handler det ikke bare om å samle data, det er en prosess der kunnskap produseres. Det er varierende hva man kan oppnå, og dette henger sammen med de ulike sosiale og kulturelle kontekster og med de ulike forskningsagendaer. Forskeren må ha en bevissthet omkring hva hun vil oppnå med metoden.

Jeg har redegjort for at jeg ønsket å undersøke undervisningssituasjonen som et møte mellom ulike aktører. I et slikt møte vil ulike subjektposisjoner være tilgjengelige og aktuelle. På bakgrunn av Haraways teori om kritiske posisjoner og situerte kunnskaper var jeg opptatt av å utfordre forskerens observasjonsposisjon (1988). Haraway er opptatt av at den kunnskapen som kommer fra ulike minoriteters kritiske posisjoner kan være mer gyldig, bærekraftig og objektiv enn den som kommer fra forskerens posisjon. Hun kaller slike kunnskaper for *situerte kunnskaper* og mener at de er kroppslige på den måten at de er posisjonert der hvor kroppen befinner seg. Hun omtaler dette som *et blick fra et sted* (Haraway, 1988, s. 412-415). Jeg ønsket å utfordre mitt eget blick på situasjonen med et slikt blick fra et sted. Plasseringen av kameraet kan selvsagt ikke sammenlignes med det subjektive blikket. Kameralinsen er ikke det samme som elevens blick, men plasseringen av kameraet på kroppen fremmer det performative i metoden. Kameraet som er plassert på en person gjør noe med situasjonen, og med hva slags perspektiv som gjøres tilgjengelig.

Et filmkamera er et apparat, og apparatbegrepet fremkommer hyppig i Barads arbeider (Barad, 2003, 2007). I hennes begrep *apparatus*²⁸ vektlegges det hvordan et skille mellom målingsapparatet og objektet som måles, er vanskelig å definere. Apparatus er et begrep for de arrangementer som de agentiske snittene foregår gjennom (Juelskjær, 2019, s. 81). Barad sier at det som konstituerer et apparatus oppstår innenfor en observasjonspraksis. Hun henviser til Foucaults panoptikon og hans sitat: «The exercise of discipline presupposes a mechanism that coerces by means of observation; an apparatus in which the techniques that make it possible to see induce effects of power» (Fra Foucaults *Discipline and Punish*, her sitert hos (Barad, 2007, s. 199)). Mens Foucault viste til sin tids nye teknologi og hvordan den fikk innvirkning på maktrelasjoner, viser Barad til at vi i dag har langt mer komplisert observasjonsteknologi å forholde oss til og at dette øker kompleksiteten. De tre actionkameraene som fikk delta i den kollektive, kunstneriske praksisen er et eksempel på at observasjonsteknologien har blitt mer avansert, og på at dette påvirker maktrelasjoner og får betydning for hva som materialiseres. Samtidig er det ikke kameraene i seg selv som har en slik kraft. Barad sier at apparaturer ikke er forhåndseksisterende eller fikserte enheter, de skapes gjennom spesifikke praksiser som alltid er åpne for endring (2007, s. 203). Det er den praksisen kameraene inngår i som utgjør målingsapparatet. Kameraet er en komponent i det som materialiseres og får mening, og som dermed kan undersøkes.

6.6.1 Auto-fotografering med actionkamera

Det finnes ulike metoder innenfor visuell etnografi. Auto-fotografering innebærer at deltakerne i et forskningsprosjekt blir bedt om å fotografere eller filme. Pink hevder at det er blitt mer og mer vanlig innenfor etnografi å be informanter om å fotografere (2007, s. 88). Hun sier at informanters fotografier kan gi forskeren tilgang til kunnskap og innhold som ellers ikke ville vært tilgjengelig for henne, de kan for eksempel være en vei inn i barns verden. Jeg har i kapittelet om etikk redegjort for etiske problemstillinger i jakten på barneperspektivet når barn inviteres til å fotografere eller filme i forskningsprosjekter. Også Pink argumenterer for at vi må spørre oss selv *for hvem* det er vi gjør fotograferingen,

²⁸ Jeg velger å bruke Juelskjærs danske oversettelse apparatus fra det engelske «apparatus». Juelskjær peker på at med å oversettelse til ordet *apparat* ville det prosessuelle gå tapt. Apparat lyder mer som en avgrenset og fysisk eksisterende enhet (Juelskjær, 2019, side 82).

når vi samarbeider med individer eller grupper som også har interesser som står på spill (2007, s. 109-112). Hun peker på en mulighet for selv-representasjon som gis til deltakeren, uten at det er under inntrengning fra forskerens spørsmål. Auto-fotografering kan handle om å gi makt til marginaliserte grupper. Hun viser til at samtidens visuelle etnografer arbeider i kontekster med komplekse maktrelasjoner, og at samarbeid med informantene kan bidra til myndiggjøring. En undervisningssituasjon er en situasjon med komplekse maktrelasjoner, og når en forsker trer inn økes spenningene. Jeg har i kapittel 5 redegjort for hvordan det at kameraene var fordelt mellom forskeren og elevene bidro til å bevege på maktrelasjoner.

Jeg betrakter filmene fra de tre actionkameraene og stillbilder fra filmene som studiens hovedmateriale. Men det ble også i prosessen produsert annen type materiale, som i varierende grad fikk betydning for hva som utviklet seg. I hovedsak er det snakk om lydopptak fra samtaler mens jeg så på filmene sammen med elever, notatene jeg lagde meg fra gjennomgang av filmene og noen korte tekster som elevene på sjuende trinn skrev til meg.

6.6.2 Foto-elicitering og dobbel meningsproduksjon

Jan Kampmann beskriver det foto-eliciterede intervju som en åpen intervjuform der man, med utgangspunkt i bilder eller film tatt av barna selv, skaper et trygt rom for samtale om hva slags historier som gjemmer seg i bildene (2017, s. 109-115). Han peker på at forskeren kan ha stor tro på egen evne til å se helheten, selv bare etter å ha sett halvdelen, og at dette kan være en god grunn til å la det bli en rutine å lytte til barnas egne beretninger.

Uken etter at vi første gang hadde vært ute i skogen og lekt med garnet, tilbrakte jeg kunst- og håndverksundervisningen sammen med elevene på sjuende trinn inne i klasserommene. Jeg fikk da mulighet til å snakke med elevene i grupper på tre i et rom ved siden av klasserommet. Jeg hadde på forhånd sett gjennom filmene og laget meg notater over interessante hendelser. Pink omtaler to nivåer av meningsproduksjon ved auto-fotografering (2007, s. 91). Først blir filmene eller fotografiene produsert i meningsfulle øyeblikk, og deretter blir de meningsfulle på nytt når filmene eller bildene diskuteres. Det finnes ikke noen mening i bildene annet enn den meningen som puttes inn i dem. Da jeg så på film sammen med elevene og fikk høre deres fortelling, ble jeg ikke alene om å putte mening inn i bildene. Pink snakker om at forskeren kan være en slags lærling for sine informanter, og på den måten utvikle *et dyktig blikk* som gjør det mulig å se

og forstå lokale fenomener på samme måte som deltakerne (2007, s. 106). Et kamera kan brukes for å lære å se slik som andre ser. Det audio-visuelle materialet som produseres kan kommenteres av informantene, og dermed tilføre enda et lag med kunnskap.

Jeg hadde valgt ut noen hendelser som jeg ønsket å snakke med elevene om. Disse var blant annet en gruppe med elever som sammen bygde en vegg, en lek som oppstod med å kaste nøster til hverandre og en samtale om muligheten for å lage en boksering eller ballbinge. Jeg ville at elevene skulle fortelle meg hvordan disse ideene oppsto. Samtalene jeg hadde med elevene mens vi så på film ble tatt opp på lyd. På bakgrunn av disse samtalene bearbeidet jeg mine feltnotater og skrev inn hva elevene hadde fortalt meg. Denne doble meningsproduksjonen fikk betydning i analysen av ulike hendelser i filmmaterialet.

6.7 Tilleggsmateriale – elevtekster og fotografier

Kontaktlæreren på sjuende trinn foreslo at jeg kunne be elevene om å skrive en liten tekst til meg, i tillegg til at jeg samtalte med dem om filmene. Jeg ba dem beskrive hva vi hadde gjort, og hvorfor. Disse tekstene fra elevene utgjør et tilleggsmateriale til filmene og stillbildene, og ble først og fremst interessante fordi elevenes begrunnelser for hvorfor vi gjorde dette, var så forskjellige fra min forståelse.²⁹ De bidro med viktig informasjon for å drøfte forskerrollen (Klungland, 2020).

I tillegg til filmene fra de tre aksjons-kameraene hadde jeg med ett lite pocket-kamera. En av elevene fra sjuende trinn var interessert i fotografering og sa seg villig til å fotografere prosessen med dette. Han ble underveis i prosessen mer opptatt av garnnøstene, og det ble derfor ikke tatt mange bilder med dette kameraet. Både jeg og kontaktlæreren fotograferte i tillegg med hvert vårt håndholdte kamera. Disse fotografiene har i ulike sammenhenger hatt rolle som illustrasjoner, men er i liten grad involvert som materiale og aktører i analyseprosessen.

6.8 Et etnografisk sted

Den siste gangen jeg var sammen med elevene på sjuende trinn i skogen, var uken før sommerferien begynte. Vi ryddet opp etter oss. Vi klippet ned hele

²⁹ Dette er redegjort for i kapittel 5 og i egen publikasjon.

veven og samlet alt garnet og snorene i søppelsekker. Etterpå arrangerte vi en liten fest i klasserommet og jeg takket dem for hjelpen. Tilbake satt jeg med mange inntrykk, nye bekjenskaper, gode minner og alle fotografiene, filmene, notatene og lydopptakene. Det opplevdes som om jeg var i besittelse av en verdifull skatt som kunne hjelpe meg i min videre forskningsprosess.

Samtidig utfordret materialet meg og gjorde meg usikker på hva jeg nå skulle gjøre. Morgan og Pink har utviklet konseptet *det etnografiske sted*, som en måte å forklare hvordan «a range of different types, qualities and temporalities of things and persons come together as part of the process of the making of ethnographic knowledge or ways of knowing» (2013, s. 354). De baserer dette konseptet blant annet på bakgrunn av Ingolds forståelse av sted som *grenseløst* (Ingold, 2008). Dette betyr at det etnografiske sted strekker seg utover lokasjonen der selve feltarbeidet foregår. Det etnografiske sted utvides til også å innbefatte analyse og formidling.

Jeg innledet kapittelet med dette sitatet: «Ethnographic places are therefore not fieldwork localities, but rather they are the entanglements through which ethnographic knowing emerges» (Pink & Morgan, 2013, s. 354). Dette peker mot hvordan jeg erfarte en slags grense da jeg tok farvel med mine medforskere og forlot det lokaliserte stedet for feltarbeid. Samtidig var denne grensen utydelig. Gjennom filmene var de der sammen med meg på kontoret. Jeg hørte stemmene deres, jeg så kroppene som bevegde seg og jeg opplevde hendelsene igjen og igjen. Morgan og Pink snakker om at sammenveving av feltarbeid og analyse skapes av det digitale laget (2013). Etterarbeidet er en viktig del av mikro-etnografi og bruk av teknologi spiller en rolle her. De uttrykker det på denne måten: «Even when the actual encounter is short and very intense our ethnographic engagement with the fieldwork can be much more, through online involvement, and re-engagement though video, potentially lasting for years» (Pink & Morgan, 2013, s. 355). At det etnografiske stedet omfatter ulike tider, gjør oss i stand til en form for tidsmessig overlapping.

Morgan og Pink beskriver også det tette forholdet mellom teori og feltarbeid som en av intensitetene i mikro-etnografi. Teoriene jeg hadde lest var med meg ut i møtet med elevene, og møtet med elevene var med meg tilbake til teoriene. Barad foreslår diffraktiv metodologi for å utforske hvordan materialitet, sosial praksis, natur og diskurs arbeider sammen og er faktorer i kunnskapsproduksjon (2007, s. 25). Utforskningen ble satt i gang ut fra en interesse for kollektive, kunstneriske prosesser og materialenes rolle som aktører.

For å kunne undersøke dette måtte jeg skape et slikt kollektivt møte med materialer. Møtet mellom mennesker, omgivelser, materialer, teknologi og teori, som oppstod ved at praksis-drevet forskning og etnografi ble satt i møte med hverandre, konstituerte mitt forskningsobjekt.

6.9 Diffraktiv analyse

I analyse- og formidlingsprosessen oppstod nye mulighetsrom. Med utgangspunkt i sin agentiske realisme har Barad utviklet diffraksjonsbegrepet til et metodologisk verktøy for analyse (2007, s. 72). Diffraktiv analyse er ment å skulle ivareta effekten av forskjeller. Barad utvikler sin diffraktive metodologi ved å lese innsikt fra ulike disipliner gjennom hverandre. Hun sier at hennes tilnærming er å sette ulike forståelser i konversasjon med hverandre. Gjennom å engasjere ulike forståelser og tilnærminger i en dynamisk relasjon til hverandre mener hun at man kan rette oppmerksomheten mot hvordan forskjeller og grenser produseres. På den måten mener hun at den diffraktive metodologien som hun foreslår samsvarer med den agentiske realismens relasjonelle ontologi (2007, s. 92-93).

Flere forskere har bygd på Barads teori og utforsket metoder for diffraktiv analyse. Som et alternativ til å kode og lage kategorier, argumenterer de for å spore og kartlegge og se etter kontraster og forskjeller som utgjør en forskjell. (Ceder, 2018; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2017; Mazzei, St.Pierre & Jackson, 2014; A. P. Maapalo & Østern, 2018; Rosiek, 2018b). Inspirert av disse, og av mine egne fordypninger i teoriene jeg har redegjort for, ble jeg oppmerksom på at sprikende teoretiske tilnærminger og ulike ontologiske forståelser ikke nødvendigvis var et problem. Selve hensikten med diffraktiv analyse er altså å tenke om og med forskjeller og produksjon av forskjeller, og å undersøke hvordan noe får form fremfor noe annet (Juelskjær, 2019, s. 69).

6.9.1 Agentiske snitt og sammenveving som analysemetode

Juelskjær har gitt et tydelig eksempel på hvordan en diffraktiv analyse kan gjennomføres (2019). Hun introduserer strategier for diffraktiv analyse som vektlegger forbindelse og sammenveving, og viser hvordan forskningsobjekter kan forstås som relasjonelle fenomener. Strategiene for den diffraktive analysen betegner hun som en prosess der man beveger seg fra objekt til fenomen. I analyseprosessen gjøres det definerte forskningsobjektet om til et fenomen

gjennom at det foretas agentiske snitt og trekkes forbindelser til andre materielle og diskursive praksiser.

Denne prosessen omtales av Barad som «cutting together-apart» (Barad, 2014). Hun sier at: «Intra-actions cut things together and apart. Cuts are not enacted from the outside, nor are they ever enacted once and for all» (Barad, 2017, s. 179).³⁰ Det er denne prosessen jeg viser til med ordene agentiske snitt og sammenveving i overskriften. Juelskjær omtaler dette som å skjære-sammen og presiserer at det ikke skjæres bort, men at forbundetheten opprettholdes (2019, s. 178). Dahl m.fl har brukt diffraktiv analyse og agentiske snitt som metode og sier: «Å snitte gjennom et forskningsmateriale betyr å forstå materialet som sammenhengende og dynamisk, samtidig som vi stopper opp (snitter) slik at ulike performative agenter og det de får i stand blir synlige» (Dahl et al., 2019, s. 33). Med dette mener de at det er mer interessant å spørre hva prosjektet *gjør*, enn hva det *er*. Forskningsprosjektet er hva det blir og får i stand.

I denne avhandlingen gjennomføres analysene gjennom at jeg som forsker i intra-aksjon med materialet bidrar til å snitte og forbinde. Juelskjær redegjør for hvordan man starter en slik analyseprosess med å avklare hva som er objektet for forskningen og hva som er kunnskapsambisjonen, og beveger seg videre derfra med å undersøke hvilke forbindelser og produktive praksiser som er med på å gjøre objektet til et fenomen. Hun sier at dette handler om å redegjøre for et mangfold av materielle og diskursive praksiser som er med på å produsere fenomenet. Også forskerens egen analysepraksis er med på å skape det objektet som forskes på (Juelskjær, 2019, s. 103).

Forskningsobjektet for denne avhandlingen er veveprojektet *Veve i åpne dører*. Selve praksisen ble gjennomført i løpet av tre ulike dager i skogen, og det var i løpet av disse dagene mye som materialiserte seg i intra-aksjoner med elever, vevematerialer, skogsomgivelser og kameraer. Jeg var til stede i skogen som forsker og lot meg berøre direkte av hendelser. Mye av det som skjedde ble fanget på film ved hjelp av de tre actionkameraene som var i bevegelse på skogsområdet, og jeg har skrevet hvordan disse filmene utvidet det etnografiske stedet og gjorde det mulig å oppleve hendelser igjen og igjen.

Kunnskapsambisjonen uttrykkes gjennom mine forskningsspørsmål. Jeg vil beskrive hva som oppsto i den materielt-kollektive praksisen, og undersøke potensialer i skapelsesprosessene i en slik praksis. Jeg vil også uttale meg om

³⁰ For mer utførlig beskrivelse av dette se i teorikapittelet.

hvordan materiell-kollektiv praksis kan bidra til å utvikle en relevant og aktuell kunst- og håndverksdidaktikk.

Formålet med analysen av datamaterialet er å svare på denne ambisjonen. Gjennom analysekapitlene vil episoder og hendelser forbindes til andre hendelser, til pedagogiske teorier og til fagets historie og utdanningspolitikk. På denne måten skrives den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* frem som et fenomen som ikke kan avgrenses i tid og rom, fordi det som utspiller seg er sammenfiltret med tidligere hendelser, diskurser og praksiser. Utdrag fra beskrivelser av episoder og hendelser i kapittel 7 tas med inn i kapittel 8, der de får møte Biestas teori om eksistens som subjekt i en mellomgrunn. Her lokaliseres mulige øyeblikk for eksistens som subjekt. Disse øyeblikkene tas så med videre til kapittel 9, hvor de leses sammen med subjektiveringsforståelsen i Illeris forslag om performativt, eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilgang. Her lokaliseres hvordan øyeblikk av aktiv subjektivering henger tett sammen med den subjektiveringen som foregår gjennom ekstern styring. Disse ulike hendelsene fra kapittel 8 og 9 tas så med inn i kapittel 10 hvor de veves sammen med diskurser og politiske ideer i fagets historie. På denne måten tilnærmes besvarelsen av forskningsspørsmålene gjennom en repeterende prosess hvor de samme hendelsene hentes frem igjen flere ganger.

Jeg gir i kapittel 7 en beskrivelse av hva som skjedde de ulike gangene jeg var sammen med elevene, og strukturerer beskrivelsen ut fra det jeg oppfatter som episoder eller hendelser. For å lokalisere hendelsene har jeg både foretatt avgrensninger og skapt sammenhenger. Først oppsto det noe i intra-aksjoner ute i skogen. Det som oppsto her, kunne sanses og erfares direkte av dem som var til stede. Deretter oppsto det noe nytt da jeg som forsker intra-agerte med filmene og forsøkte å sette ord på hendelsene. I denne avhandlingens beskrivelse av veveprojektet og de episoder som fant sted er min intra-aksjon med filmene umulig å komme utenom. Den etnografiske beskrivelsen må forstås som første analyselag. Jeg kan ikke gi en redegjørelse for hva som oppsto ute i skogen, uten å redegjøre for hvordan jeg som forsker snitter-sammen episodene i intra-aksjon med filmene. Dette kan forstås helt konkret og materielt gjennom hvordan jeg snittet i den pågående filmen. De snitt jeg gjorde i filmen for å klippe ut små hendelser ble foretatt på bakgrunn av noe som ble sagt eller gjort som vakte min interesse. Jeg kan heller ikke i min redegjørelse komme utenom de intra-aksjoner som foregikk i skogen. Beskrivelser og analyser i denne avhandlingen må altså forstås som mine intra-aksjoner med elevene, vevematerialene,

skogsomgivelsene og kameraene. I disse intra-aksjonene ble hendelser snittet og sammenfiltret.

I min lesing av filmmaterialet med Barads begreper i kapittel 7 vil det bli tydelig at de diffraksjoner eller materialiseringer som finner sted i intra-aksjoner ikke kan forstås som enkeltstående hendelser som finner sted i tid og rom. Vi kan heller ikke snakke om de ulike hendelsene eller om elevene, stedet, materialene og kameraene som adskilte objekter. Diffraksjoner er mer å forstå som den dynamikk som Barad betegner med uttrykket *romtidmaterialisering* (2014, s. 169). I stedet for adskilte hendelser eller objekter er det snakk om fenomener som materialiseres i diffraksjoner, og disse fenomenene kommer frem ved at det foretas snitt i en kjede av forbindelser og forviklinger.

Når et fenomen lokaliseres foretas det en avgrensning ved hjelp av disse snittene. Et fenomen samles. Samtidig kan det foretas et uendelig antall av nye snitt innenfor det avgrensede fenomenet. Det kan lages nye snitt som samler et nytt fenomen og avgrenser det fra andre fenomener. Dette kan betegnes som forskjeller innenfor (Barad, 2014). En diffraktiv analyse har til hensikt å lete etter hvor *forskjeller* skapes, og hva som er effekten av disse forskjellene. I sin redegjørelse for agentisk realisme sier Juelskjær at *forskjeller er hendelser*, det er noe som blir til når forbindelser skapes og brytes (2019, s. 61). Barad sier selv om dette: «..entangling entail differentiatings, differentiatings entail entangling. One move – cutting together-apart» (2014, s. 176).

Juelskjær redegjør for hvordan man i en diffraktiv analyse fokuserer på forbindelser mellom de ulike praksiser som skaper fenomenet, og på hvordan disse forbindelsene utgjør en forskjell. Man er oppmerksom på makt-asymmetri og på hva slags makt-relasjoner som kommer frem. Til sist vender man på ny tilbake til å formulere sitt eget prosjekt og kunnskapsambisjonen. I arbeidet med å spore fenomenet via spesifikke forbindelser har man selv bidratt med å skape snitt og forbindelser, og er dermed ansvarlig for disse (Juelskjær, 2019, s. 97-107). Det er på denne måten at det pedagogiske forslaget om materiell-kollektiv praksis ble til. Forskningsobjektet *Veve i åpne dører* ble gjennom analysene snittet og sammenvevd slik at forskningsambisjonen kunne imøtekommes og formuleres i forslaget om materiell-kollektiv praksis som fagdidaktisk tilnærming.

6.10 Metodiske bidrag til fagfeltet: materiell-kollektiv etnografi

Det å komme sammen på et sted i et avgrenset tidsrom og rette oppmerksomheten mot hendelser med materialer er et kjennetegn på materiell-kollektiv etnografi som kan overføres til arbeid med ulike materialområder og forskjellige undervisningssituasjoner. Det er en tilnærming til undervisning som samsvarer med argumentasjonen for å la etnografiske arbeidsmåter integreres i kunstneriske prosesser i skolen, og dermed forstyrre læreplanens individualistiske fokus (Göthlund, 2015). Det kan være en strategi for å utfordre idéen om å skape originale og personlige uttrykk som står så sterkt i faget. Den eksperimenterende og åpne tilgangen til hendelser med materialer kan også forstås som et kjennetegn ved materiell-kollektiv etnografi. Dette kan åpne for kunnskapsprosesser som ikke er rettet mot eksakt og på forhånd gitt kunnskap, men mot noe som i utgangspunktet var usynlig eller uforutsigbart (Lind, 2015). Det åpne og eksperimentelle kan være relevant innenfor både utdannings- og forskningsmetoder. Det kan utfordre forståelsen av hva som på forhånd kan tas for gitt, enten det gjelder kunnskap eller virkelighet, og kan føre til at nye metoder for kunnskaps- og forskningsprosesser utvikles.

Bruken av actionkamera, den effekten dette metodiske valget hadde på forskerens, lærernes og elevenes posisjonering og hva dette gjorde med forskningsresultatet kan også tilføre forskningsfeltet metodisk nytenkning. Dette handler ikke minst om hvordan jeg argumenterer for det forstyrrende momentet kameraene tilførte og hvordan synet på hva som kan regnes som representative og gyldige data kan tilnærmes på en annen måte. Gjennom å betrakte kameraene og filmene som komponenter i intra-aksjoner der forskningens resultater og funn ble snittet frem og vevd sammen med andre fenomener og diskurser, utfordres den klassiske oppdelingen mellom bilde- og lydmaterialer og den teoretiske analysen.

Dette redegjør også Murriss og Menning for i en spesialutgave av *Video Journal of Education and Pedagogy*, der de sier: «Moving images and sound together are an apparatus that “enacts agential cuts that produce determinate boundaries and properties of `entities with` phenomena”» (Menning & Murriss, 2019). De mener at bruken av video i utdanningsforskning kan omarbeides gjennom det ontologiske skiftet som en post-human forskningstilnærming fører med seg. I den samme spesialutgaven argumenterer Nikki Rotas for at bruken av actionkamera kan utfordre våre menneskelige kunnskapspraksiser fordi skillet

mellom subjekt og objekt oppheves (Rotas, 2019). Opphevelsen av dette skillet kommer jeg inn på i mine analyser av datamaterialet. Hvem og hva som var under observasjon som forskningens objekt, og hvem som var det utforskende subjekt, varierte. Rotas mener at bærbare kameraer bare er en liten komponent når kunnskapspraksiser skal endres, men han argumenterer at de kan være verdifulle når barn skal slippes til som med-forskere. Han mener at å la barn være med å drive forskningsprosjekter kan ha stort potensiale for et metodologisk maktskifte.

7. Analyse I: *Veve i åpne dører* som materielt-kollektiv praksis

Jeg begynte å utforske tråden. Veving ga en utvidet mulighet, en følelse av å tegne i luften i et grenseløst rom. (Shiota, 2017)

Beskrivelsen av hva som oppstod i den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* innledes med kunstneren Shiotas ord om trådens og vevingens muligheter i et grenseløst rom. Den utforskning som foregikk med tråden under gjennomføringen av vevprosjektet, åpnet muligheter og avgrenset det grenseløse rommet. I dette arrangerte møtet mellom mennesker, skogsomgivelser, sekker med nøster i ulike typer garnkvaliteter, filmkameraer og et mangfoldig bakteppe av ulike forventninger, var det åpent for at mye kunne skje. På en annen måte var det som kunne skje, betydelig avgrenset. Med et raskt og overfladisk blikk kunne det se ut som en gruppe mennesker som beveget seg omkring mellom trærne og sporet sine bevegelser med garn og snorer. Det var ikke noe mer enn det. Siden ble alt garnet klippet ned og fraktet bort fra stedet. Men, inn imellom snorene som viklet seg ut på kryss og tvers, spant det seg også ut noe mer. Det lå til rette for utallige møter der små hendelser og episoder kunne finne sted. I det avgrensede men samtidig åpne mulighetsrommet ble det vevd hus. Noen vevde i fellesskapet *fellesrom*, mens andre vevde *rom for seg selv*. Jeg skal titte inn i både fellesrom og enerom, og følge de tråder som vever seg ut og vikler seg sammen. Jeg skal spore de mønstre som dannes, som i senere kapitler skal fylles med farger fra pedagogiske teorier og dermed igjen endre sin form. De hendelsene som løftes frem og beskrives her, har blitt til gjennom møter på møter på møter. Møter mellom garn og mennesker og omgivelser, møter med filmkameraer, møter mellom forskeren og filmmaterialet og mellom filmmaterialet og teoretiske lesninger. De er utvalgt fordi de har rørt og berørt meg. Hendelsene har berørt meg som forsker og blitt til tankenes ledetråder. Berøring er et relevant begrep innenfor konseptet diffraksjon. Barad sier at «Touching is a matter of response» (Barad, 2012, s. 215). Hun viser til hvordan materialitetens sammenveving og forbundethet kan forstås som sensibilitet og berøring.

Forskningsspørsmålene som skal besvares gjennom kapittelet er hva som kan oppstå når undervisning i kunst og håndverk gjennomføres som et kunstdidaktisk møte mellom mennesker, materialer og omgivelser, og hvilke

potensialer som finnes i skapelsesprosessene i et slikt møte. Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke hva strategier fra lek og samtidskunst kan bidra med inn mot fagets undervisningspraksiser, for å utfordre en individualistisk dreining i skolepolitiske dokumenter som handler om at den enkelte elev må tilegne seg kompetanser som er nyttige for et fremtidig arbeidsmarked og samfunnets konkurransevne. Undersøkelsen skal bidra med kunnskap om hvordan faget kan handle om noe mer og annet enn å tilegne seg ferdigheter og skape objekter. Dette kan gi muligheter for å utfordre det som tas for gitt i faget, som betydningen av å opparbeide seg materialkunnskap og håndverksferdigheter, og kravet om originalitet og personlig uttrykk ved et ferdig produkt. Det kan bidra til å løfte andre muligheter, som den sanselige tilnærming til materialer, rom og sted som argumenteres for innenfor fagdidaktisk forskning i barnehagen, eller en prosessorientert og relasjonell tilnærming til fagets materialpraksiser som ikke er individ- eller barnesentrert.

For å besvare forskningsspørsmålene leses hendelser fra veveprosjektet *Veve i åpne dører* sammen med Barads begreper intra-aksjon og agentiske snitt (2007). Barad sier at intra-aksjoner iverksetter hva som er virkelig og mulig ut fra hva som kommer til å bety noe, gjennom at noen muligheter åpnes opp og andre utelukkes (Barad, 2007, s. 393). Alt som ble til i den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* ble realisert ut av agentiske snitt i en flyt av hendelser. I intra-aksjoner i denne materielt-kollektive praksisen konstituert av mennesker, kameraer, garn og et avgrenset sted, var det mye som ble til. Noen agentiske snitt ble til ute i skogen, i mulighetsrommet skapt av mennesker, nøster og trær. Siden ble det gjort nye snitt i møtet mellom forskeren, filmer og lydopptak.

Beskrivelsen i dette kapitlet, av hva som oppstod i møter med mennesker, skoglandskap, garnnøster og kameraer, kan ikke forstås som en objektiv eller nøytral beskrivelse av en gitt virkelighet. Det er likevel en beskrivelse av en realisert, materiell virkelighet der ulike hendelser er snittet frem og sammenvevingen er sporet. Hele beskrivelsen av hva som hendte i veveprosjektet *Veve i åpne dører* kunne blitt annerledes gjennom andre snitt. Som forsker har jeg bidratt til at muligheter lukkes når fenomener³¹ avgrenses.

³¹ Det redegjøres i teorkapitlet for at i agentisk realisme er den minste ontologiske enhet et fenomen, og ikke en ting eller et objekt. Fenomener er betegnelsen på de relasjonelle, materielt-diskursive «objekter» som blir til i intra-aksjon.

Jeg er som forsker også ansvarlig for det som ble utelatt og dermed ikke fikk bli realisert. Dette handler om etikk. For Barad er etikk et spørsmål om respons, hvordan man er mottakelig for respons, og hvordan man responderer (2007, s. 393).

Jeg bruker gjennom analysen begrepet materiell respons. Dette er inspirert av hvordan Barad bruker den kvantefysiske forståelsen av at alt potensielt er i berøring med alt annet, til å utlegge hva det vil si å være respons-abel (2012). Evnen til å respondere er ut fra hennes innsikt og forståelse ikke begrenset til møter mellom mennesker (Barad, 2007, s. 392). Hun sier: *“In an important sense, in a breathtaking intimate sense, touching, sensing, is what matter does, or rather, what matter is: matter is condensations of response-ability.»* (Barad, 2012, s. 215, kursiv i originalteksten).

I det øyeblikk jeg omtaler noe som en hendelse eller en episode, er der en fare for at dette oppfattes som en enkelthendelse lokalisert i tid og rom. Poenget med å lese episodene sammen med begrepet intra-aksjon er å forstyrre en slik forståelse, og i stedet undersøke hvordan ethvert fenomen er sammenvevd med det som har vært og det som kan komme til å bli. I lesing med intra-aksjon finnes der ingen tydelig grense mellom her-og-nå og der-og-da (Barad, 2007, 2014). Det finnes derimot uendelige muligheter for hva som kan bli til. Fenomener kommer frem ved at det snittes i en lang kjede av forbindelser og forviklinger, og hvor noe begynner og hvor det slutter er derfor et vanskelig spørsmål ved lesing med intra-aksjon. Det gjennomførte veveprosjektet avgrenses ut av en sammenhengende og dynamisk virkelighet, og hele forskningsprosjektet er filtret sammen med hendelser som inngår i verdens stadige bevegelse. For meg, som forsker, har prosessen vært lang, og den inkluderer også hvordan jeg har latt meg berøre og inspirere av kunstopplevelser.

7.1 Tråder og snorer i samtidskunsten

Tidlig i phd-perioden fikk jeg anledning til å oppleve verket *Direction*³² av den japanske kunstneren Chiharu Shiota på Kode i Bergen. Denne installasjonen var en vesentlig inspirasjon for meg i planleggingen av gjennomføringen av veveprosjektet jeg skulle gjøre sammen med elevene. Under skriveprosessen lot

³² Installasjonen innviet den nye Stenersensalen i KODE 2, og stod fra oktober 2017 til april 2018. <http://www.kodebergen.no/utstillinger/chiharu-shiota>

jeg meg igjen inspirere av denne installasjonen og kunstnerens tanker om hva trådene symboliserer. Det var en mektig opplevelse å komme inn i den store museumsalen og bli omhyllet av et nettverk av røde tråder. I katalogteksten står verket beskrevet på denne måten:

I Chiharu Shiotas verk *Direction* er gamle vestlandsbåter innvevd i flere hundre kilometer rød tråd som er spunnet møysommelig mellom tak og vegger. Båtene som en gang har vært rodd av mennesker langs kysten utenfor Bergen, ligger nå på land, innkapslet i drømmeaktige strukturer. Det er som om noe voldsomt og uforklarlig har funnet sted i rommet, og til tross for de store dimensjonene, er opplevelsen nær og kroppslig. (Innledningsord av intervjuer Line Daatland i Shiota, 2017)

Båtene og tittelen på verket leder tankene mot det å reise. Kunstneren har i denne installasjonen tatt utgangspunkt i den avstanden vi tilbakelegger, og den reisen med ukjent mål vi er på i livet. Vi er alltid på vei i en retning, men vi vet ikke hvor. Kunstneren sier at verket samtidig handler om den informasjonen og overveldende datamengden som møter oss hver dag, og som kan gjøre det vanskelig å finne meningen med livet. Verket inkluderer også begrepet tid. Shiota viser til en japansk legende som sier at gudene fester et rødt bånd rundt menneskers lillefinger slik at menneskene er ment til å bli involvert i hverandres liv for å hjelpe hverandre eller for å skape en historie sammen. Hun sier at:

Min installasjon fremstiller tid, men ikke som noe lineært. Nettverket av tråder er sammenvevd i alle retninger og betraktes som et hele. De inneholder minner og dermed fortiden, men også nåtidige relasjoner mellom mennesker eller fremtidige møter, som kan være innfløkt, avkuttet eller forlenget. De er forbundet, uavhengig av tid eller omstendighet. (Shiota, 2017, s. 22).

Omtrent på samme tid oppsøkte jeg verket *1000 snore* av danske Karoline Larsen på Holstebro kunstmuseum. Også her var en stor sal i kunstmuseet fylt med kilometervis med tråd, men denne gangen trakk jeg selv i trådene. Larsen plasserer ut store spoler med fargerike snorer på offentlige plasser eller i museumsrom. Publikum inviteres til å trekke spor etter seg med snorene. Hun sier selv at hun har utviklet denne installasjonen som en måte for folk til å fysisk

tegne og forme det offentlige rom i fri bevegelse. Dette verket inngår i Larsens pågående deltakende, performance-installasjon *Fælles Snorespor* eller *Collective Strings*³³. Hun sier:

Collective Strings begynte med mit eget behov for at bevæge og uttrykke mig på nye måder. At drille min krop og sind ved at dreje mit hoved med en rulle snor for at begynde at lege i det offentlige rum. Jeg ønskede at stoppe med at tage det samme, men effektive rute fra A til B og finde glemte stier og nye spor i mit sind og krop, imens jeg bevægede mig gennem byen. Jeg var nysgerrig efter at opleve mig selv fra en ny vinkel, at åbne nye impulser inde i mig, og føle noget andet. Jeg var overbevist om at den eksperimentelle karakter af kunst var nødvendig for forandring og personlig udvikling. (Larsen, 2008)

Collective Strings har utviklet seg fra 2005, og pågår fremdeles. Larsen har besøkt byer og museer rundt omkring i hele verden med installasjonen. Jeg har latt meg begeistre av å lese om verket og se på bilder, men fikk gjennom museumsbesøket også kjenne hvordan leken fanget meg. Leken med Larsens kollektive snorer var en viktig inspirasjonskilde for det materielt-kollektive møtet vi skapte i skogen.

Den sanselige og materielle opplevelsen jeg hadde i møte med disse verkene oppfatter jeg som et resultat av materiell respons (Barad, 2012). I intra-aksjon med et stort rom fylt med røde tråder i *Direction*, og med egne bevegelser med snorer i *1000 snore*, ble noe realisert. Uten disse materielle opplevelsene hadde jeg ikke fått ideen om å leke med snorer sammen med elevene. I intra-aksjon med disse kunstverkene ble en lyst og entusiasme realisert i meg. Kunstopplevelsene ble med meg ut til møtet med lærerne og elevene. De inngår i den entusiasme som har drevet forskningsprosjektet, sammen med begeistring over elevenes lek, min kjærlighet til lærerjobben og kunst- og håndverksfaget og en undersøkende tilnærming til min egen håndverkspraksis.

³³ Se <http://www.creativeactions.com/collective-strings/>

7.2 Et sted for gjennomføring: en kolle med klynger av trær

Jeg hadde sammen med lærerne blitt enige om en dato i slutten av april for å starte opp det planlagte undervisningsopplegget. En uke før den bestemte datoen for oppstart, var jeg på inspeksjon i det aktuelle turområdet for å finne et egnet sted. Jeg hadde vært i kontakt med kommunen som var grunneier og avtalt at vi kunne få lov til å veve i skogen, og at vi skulle rydde opp etter oss når vi var ferdige. Snøen var ennå ikke helt forsvunnet. Jeg måtte flere steder trasker i løssnø, og jeg tenkte på læreren som i februar hadde anbefalt at vi måtte vente med oppstart til ut i april. Jeg stoppet ved en liten kolle der klynger med trær sto forholdsvis tett. Jeg brakte med meg en tanke om at et egnet sted måtte ha trær å feste garnet i, og at det ville være fint om trærne sto samlet. Den lille kollen responderte til mine tanker. Valg av sted ble foretatt ut fra den materielle responsen fra klynger med trær som sto tett på en kolle. Dette valget kan forstås som en realisering i intra-aksjon med meg og omgivelsene.

I løpet av en uke endret været seg. Det gikk fra vinter til sommer, og det var ikke spor av snø igjen da dagen for oppstart av vevprosjektet kom. Jeg var tidlig ute i skogen og markerte hvert tre på den lille kollen ved å knytte en bit garn omkring stammen. Jeg tenkte på lærernes ønske om at rammene skulle være trygge og tydelige. Jeg tenkte også på at en avgrensning av stedet kunne være fint av hensyn til avtalen jeg hadde gjort med grunneier. Jeg hadde anslått omtrentlig størrelse på det området vi skulle utfolde oss på, og ville være tro mot dette. Jeg bar med meg noen sekker med vevematerialer og plasserte dem på stedet. Stedet for gjennomføring materialiserte seg i min intra-aksjon med en kolle med klynger av trær, og garn knyttet omkring stammene og sekkene med garnnøster i lyngen markerte det avgrensede stedet. I agentisk realisme er også et sted konstituert av spesifikke forbindelser eller koblinger (Barad, 2007, s. 471). Et sted eller en posisjon kan aldri tenkes enkelt, da det alltid vil utgjøres av spesifikke sammenvevinger av tid, sted, mening og materialitet (Juelskjær, 2019, s. 84). Dette avgrensede stedet, en kolle med klynger av trær, var en komponent i det som i metodekapittelet er skrevet frem som et sammenvevd, etnografisk sted.

Før skoleklokka ringte inn til kunst- og håndverkstimene var jeg tilbake på skolen. Kontaktlæreren tok imot elevene i klasserommet. Da alle var ved pulten sin, ga hun ordet til meg. I introduksjonen til elevene snakket jeg om

samtidskunst. Jeg viste til kunstnere og bilder av kunstverk ³⁴ og fortalte dem at noen ganger er ikke *kunsten* en fysisk gjenstand, men en hendelse eller noe som oppstår i et møte. Jeg sa til dem at jeg var interessert i å undersøke hvordan innholdet i kunst- og håndverksfaget kan handle om noe mer enn de produktene eller tingene vi lager og de ferdighetene vi opparbeider oss. Jeg fortalte at jeg ville prøve ut hvordan vi kan la *kunst som hendelse*, for eksempel et møte mellom elever, materialer og et sted, være en mulig tilnærming til undervisningen.

Elevene fikk praktisk informasjon om selve gjennomføringen, hvor vi skulle være, hvordan vi skulle komme oss dit og hva som skulle skje. De ble presentert for to regler. Kontaktlæreren var opptatt av at gjennomføringen av opplegget ville kreve tydelige og avklarte forventninger overfor elevene. Hun ønsket at regler for oppførsel skulle være gjennomtenkte og konkrete. Dette diskuterte vi både i møter og via mail. Vi endte til slutt opp med en felles forståelse av at konkretiseringer av hva som ikke var tillatt, kunne komme til å motivere til å prøve ut nettopp dette. Vi endte derfor opp med to enkle regler: det er ikke lov til å ødelegge for andre eller plage andre, og du skal ikke ødelegge noe i naturen. Forklaringen på hva de skulle gjøre var enkel. De ble bedt om å velge seg et nøste, knytte enden fast et sted og begynne å bevege seg. De fikk vite at det var ikke noe spesielt de skulle lære og at ingen av oss visste hva det kom til å bli, men dersom de fikk noen idéer måtte de gjerne prøve dem ut.

Datamateriale for forskning skulle skapes ved hjelp av tre actionkameraer, og noen av elevene hadde meldt seg frivillig til å filme med disse. Det ene kameraet brukte jeg selv, de andre to var fordelt mellom elever. Planen for fordeling av kameraer hadde jeg laget i samarbeid med lærerne, og denne ble nå presentert. For at alle som hadde lyst til å filme skulle få mulighet hadde vi bestemt at vi måtte bytte på det gjennom en rulleringsordning.

Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål. Ett spørsmål ble stilt: «Skal vi arbeide alene, eller i grupper?» Svaret var at alle kunne starte hver for seg, så var det helt i orden om noen etter hvert kom til å arbeide i grupper. Etter denne introduksjonen gikk vi i samlet flokk den femten minutter lange gåturen til det markerte stedet i skogen, og i løpet av noen korte øyeblikk var det hele i gang.

³⁴ Deriblant *Direction* og *1000 snore*, men også Josph Beuys *How to explain pictures to a death hare*, Thomàs Saracenos *14 Billions*, Ernesto Netos *Voices of the Forest*, Felix Gonzalez-Torres *Untitled Blue Placebo* og Anne Wilsons *Walking Warp*.

7.3 Dag 1: Elev-med-kamera, en vegg, flyvende nøster og ønskematerialer

Vi oppholdt oss på det utvalgte stedet i skogen tre ulike dager. Den første gangen var det sjuendeklassinger, lærerne deres og meg. Vi forholdt oss til garnet som vi hadde brakt med oss ut i store sekker, kameraene som var fordelt mellom oss og det som møtte oss i skogsomgivelsene. Bortsett fra at elevene hadde fått i oppgave å knytte enden fast og begynne å bevege seg, var der ingen føringer for hva de skulle gjøre. De hadde ingen oppskrift å følge. Jeg har i innledningskapittelet skrevet at den åpne og utforskende tilnærmingen var et viktig aspekt ved veveprosjektet. Det å skape situasjoner der vi ikke helt vet hva vi skal gjøre eller hva som er forventet, og å utfordre etablerte praksiser og holdninger, var et bevisst valg for å imøtekomme intensjonen i skolens verdigrunnlag om å åpne dører mot det ukjente. Det fantes muligheter, og det fantes begrensninger. Den tilsynelatende enkle oppgaven var ment som en igangsetter for hendelser. Vi var deretter overlatt til hendelsene, og måtte gå i møte med det som dukket opp. Hendelsene eller aktivitetene kan forstås som intra-aksjoner med mennesker, kameraer, det avgrensede området og rikelig mengde snorer og garn. I intra-aksjoner den første dagen materialiserte det seg ulike fenomener som fikk betydning for hva som videre skjedde, og disse fenomenene har fått betegnelsene elev-med-kamera, en vegg, flyvende nøster og ønskematerialer.

7.3.1 Elev-med-kamera

Kameraene ble satt i aksjon med det samme vi ankom stedet. Det var fire av elevene som denne første dagen skulle dele på to kameraer, i tillegg til at jeg hadde ett av dem selv. De to som skulle starte kom raskt bort til meg for å hente sitt kamera. Selve kameraet satt inne i en liten, vanntett boks som ble festet til en brystsele. Selen ble tatt på, omtrent som en jakke, slik at kameraet var plassert midt på brystet. De fikk en liten introduksjon til hvordan kameraet virket, hvilke knapper de kunne trykke på for å skru det av og på, og for å sjekke om det filmet. De ble oppfordret til å følge litt med på hva som ble fanget i kameralinsen. Jeg ytret et ønske om at jeg gjerne ville se hender i arbeid, og ikke bare himmelen eller bakken. Vi testet sammen ut hvordan vinkelen på kameraet kunne justeres for å filme oppover eller nedover, og snakket om at det ville kreves justering etter om de arbeidet høyt eller lavt.

Etter denne korte introduksjonen sto eleven klar med kameraet festet på brystet. Det var da dette spørsmålet fra eleven kom: «Skal jeg filme de andre?» Jeg har i en tidligere publikasjon diskutert hvordan det å være den som bar kameraet, og dermed var i posisjon til å filme de andre, kunne oppleves krevende (Klungland, 2020). Til tross for at elevene meldte seg frivillig til å filme, og sannsynligvis hadde gjort dette fordi de tenkte på det som en spennende posisjon å være i, så uttrykte denne eleven at han opplevde seg mer fri da han leverte kameraet fra seg igjen. Da trengte han ikke lenger tenke på hvor han bevegde seg og på hvem som ble fanget på film.

Denne hendelsen, der forskeren introduserer kameraet for eleven og eleven tar det på seg, kan betraktes som en intra-aksjon med forskeren, eleven og kameraet. I denne intra-aksjonen realiseres fenomenet *elev-med-kamera*. Dette fenomenet kan betraktes som en materiell respons som fører til en forskjell. Det er en diffraksjon. Denne materialiseringen førte til at fellesskapet av elever, veve-materialer, klyngen med trær på en kolle og actionkameraer ble forandret til også å inkludere komponenten elev-med-kamera. Denne komponenten fikk innvirkning på hva som videre materialiserte seg i veveprosjektet. Fenomenet elev-med-kamera er en viktig komponent i de snitt og forbindelser jeg som forsker bidrar til å realisere gjennom beskrivelse og analyse i denne avhandlingen. Elev-med-kamera er helt vesentlig for redegjørelsen for hva som materialiserte seg både denne første dagen, og de andre dagene.

Det at elev-med-kamera bevegde seg omkring på det avgrensede stedet hadde betydning for at jeg som forsker i ettertid kunne komme tett på noen av de hendelser som utspant seg. Jeg fikk se den aller tidligste, nølende oppstarten med nøstet i hånden. Jeg fikk se hvordan hendene strevde med å knytte enden på garnet fast til en trestamme, og utforskningen av hva slags knute som kunne egne seg. Elev-med-kamera førte til at jeg kunne betrakte de samme hendelsene fra flere ulike synsvinkler fordi kameraene hele tiden var i bevegelse omkring på området. Jeg fikk som forsker innblikk i den motstand og respons, de begrensninger og muligheter som elevene møtte, fra deres egen synsvinkel.

Komponenten elev-med-kamera fikk på den måten betydning både for hva som skjedde under selve veveprosjektet, og for hvordan hendelsene kunne skrives frem i denne avhandlingen. Dette vektlegges her i beskrivelsen av hva som materialiserte seg i veveprosjektet, fordi det angår konseptet diffraksjon og den forståelse av kunnskapsproduksjon som bringes frem i agentisk realisme (Rosiek, 2018,2018). Det handler om hvordan det objekt som forskes på

forandrer seg i møte med den forskningspraksisen som utføres. Verden er i stadig foranderlig tilblivelse, og forskeren er gjennom sine valg også ansvarlig for de muligheter for kunnskapstilblivelse som utelukkes. I en materiell-kollektiv praksis skrives også en slik forståelse av kunnskapstilblivelse frem som et premiss.

7.3.2 Vegger og rom materialiseres som fenomener

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan vegger og rom materialiserte seg som fenomener i veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Barad bruker begrepet «mattering» om prosessen der noe realiseres som betydningsfullt, og andre muligheter i det samme utelukkes (Barad, 2007, s. 148). Superposisjonen er i teorikapittelet skrevet frem som den tilstanden da alle muligheter ennå er tilstede og det er uavgjort om, når og hvordan et kvantesprang eventuelt vil finne sted (Juelskjær, 2019, s. 61). Jeg knytter her begrepet superposisjon til den åpne og ubestemte oppstarten da vi ikke visste hva som om til å skje, og viser ved hjelp av begrepet *mattering* hvordan realiseringen av vegger og rom skapte mening og betydning for elevene i garnkaoset. Dette handler om respons og angår menneskenes rolle i skapelsesprosesser. Gjennom å betrakte utvalgte hendelser i datamaterialer som intra-aksjoner avsløres det hvordan agens kan knyttes til handling eller mulighetene for handling. En slik plassering av agens er Barads grep for å løfte det materielles rolle, og redegjøre mer utførlig for forholdet mellom diskursive praksiser og materielle fenomener (Barad, 2007, side 145-146). I materialiseringen av vegger og rom var menneskenes rolle i skapelsesprosessen sammenfiltret med den materielle responsen.

Alle elevene fulgte den enkle introduksjonen og plukket opp et nøste, knyttet enden fast og begynte å bevege seg. Det gikk ikke lang tid før små grupperinger oppstod. Filmene viser hvordan fem-seks gutter oppholdt seg på samme sted, mellom de samme fire-fem trestammene nesten hele den første gangen. De var engasjerte og opptatt og snakket ivrig sammen om det de holdt på med. Jeg kan blant annet på filmene høre at de snakker om å lage en vegg. Jeg fikk siden mulighet til å se på filmen sammen med guttene, og spurte dem hvordan de kom på at de skulle lage en vegg. Alexander svarte: «Det ble jo egentlig litt sånn at alle guttene gikk i en flokk, fordi vi prater sammen. Og så når vi gikk alle sammen, så ble det kjempemasse tråd rundt og rundt fordi vi var så mange. Det ble så mye at vi tenkte vi kunne lage en vegg.» Jeg fulgte opp med spørsmålet: «Så det var ikke en plan at dere skulle lage en vegg?» Han svarte:

«Ikke fra begynnelsen. Fra begynnelsen gikk alle sammen. Så etter hvert, siden vi var alle guttene sammen og pratet, så ble det en plan. Etter hvert!»

Guttene altså hadde ikke en plan eller intensjon forut for intra-aksjonen. Jeg kobler dette sammen med hvordan Barad peker på at intra-aksjoner er kjennetegnet ved gjensidig og sammenvevd agens (Barad, 2007, side 33). Idéen om å lage en vegg oppstod i hendelsen. Alt garnet som viklet seg ut på samme sted kan betegnes som en materiell respons til guttenes bevegelser med nøster. Guttene responderte tilbake til alt garnet med å bruke ordet vegg. Dette kan forstås som et agentisk snitt der det oppstår en forskjell gjennom at noe realiseres og noe annet utelukkes (Barad, 2007, s. 148). I det samme snittet realiseres en vegg og guttene som veggbyggere. Kroppenes formålsløse bevegelser med garnnøster forandres fordi bevegelsene får en hensikt. Guttene forandres til å være en gruppe med elever som sammen bygger en vegg. Det er et agentisk snitt som skaper en diffraksjon, en forskjell som kjennetegnes ved sammenveving og forbundethet (Juelskjær, 2019).

Begrepet mattering peker mot hvordan både noe materielt og noe meningsbærende ble realisert når elevene, som en respons til alt garnet, finner på at det kan kalles for en vegg. Barad understreker at det meningsbærende er ikke alene knyttet til ordene (2007, s. 149). Realiseringen hadde ikke kunnet finne sted dersom ikke garnet hadde respondert til guttenes bevegelser. Om det materielles rolle kan man si at garnet gjorde seg forståelig for guttene som en vegg (Barad, 2007, s. 379).

Liam var en av guttene som deltok i dette fellesarbeidet. En av filmene viser hvordan han bevegde seg frem og tilbake mellom to trær med et nøste i hendene. På et tidspunkt stoppet han opp. Han løftet blikket og utbrøt i en entusiastisk tone: «Vi kan gjøre *akkurat* hva vi vil!». Dette utsagnet berører noe som er svært sentralt i en materielt-kollektiv praksis. Tanken om å kunne gjøre akkurat hva man vil henleder mot de åpne muligheter som inneholdes i diffraksjonens superposisjon (Juelskjær, 2019, s. 61). Det peker mot det åpne og ubestemte i situasjonen, mot at vi ikke visste hva vi skulle lage eller hva det skulle bli. På et vis hadde Liam selvsagt rett. Det var gitt få begrensninger for hva de kunne gjøre. Men den materielle og sosiale responsen på våre handlinger kjenner vi ikke på forhånd. Vi må i skapelsesprosesser forholde oss til det som er ubestemt og uavgjort, det som ennå ikke er realisert. Liam fikk respons fra en av de andre guttene på dette utsagnet: «Ja, vi kan lage et fotballmål!» Det kom en liten latter sammen med en erkjennelse av at det ville nok ikke gå bra. Målet ville

nok ikke bli sterkt nok. Barna bærer med seg erfaringer om materiell respons, og kan forestille seg fotballens kraft mot nettingen i fotballmålet. Men tanken om å kunne lage akkurat det man vil, er sådd. Denne hendelsen beskrives her fordi dette utsagnet fra Liam vil hentes opp igjen i de påfølgende kapitlene.

På samme tid som en vegg materialiserte seg i guttenes intra-aksjon med vevematerialene foregikk det noe lignende i den andre enden av nettet mellom trærne. Også der skaptas vegger og rom, og det viste seg tydelig i møte med den materielle respons at mennesker ikke kan gjøre akkurat som de vil. Anne bar actionkamera på brystet og var i bevegelse mellom to trestammer. Bevegelsene var repeterende og rytmiske. Hun hadde en spole med murersnor i hånden og snoren førtes mellom de to trestammene, frem og tilbake og rundt stammen for hver gang. Hun gjentok bevegelsen igjen og igjen. Snorene skapte form som horisontale linjer mellom trærne. Anne sier på filmen at hun lager et soverom. Det ble etter hvert mange horisontale snorer mellom trærne, og Anne endret strategi. Hun begynte å bevege nøstet motsatt vei, opp og ned omkring de horisontale snorene, samtidig som Annes kropp fortsatte å beveges mellom de to stammene. De vertikale snorene holdt seg ikke der hun plasserte dem. De gled sammen og samlet seg på midten. Det var som om snorene ville være nær hverandre. Anne trakk dem fra hverandre igjen og fordelte dem utover langs de horisontale linjene. Hun gjentok bevegelsene sine og fortsatte på samme måten med å bevege seg i retning av den andre trestammen samtidig som hun førte spolen omkring de horisontale snorene. De vertikale snorene trakk seg igjen sammen. De horisontale snorene ble trukket med av de vertikale snorene, og det ble dannet en spiral. Denne hendelsen viser hvordan Annes idé om å lage et soverom måtte gå i møte med snorenes materielle respons. Anne hadde en plan med snoren, men snoren ville noe annet og skapte begrensninger for Annes plan. Dette viser hvordan det i en materiell-kollektiv praksis ikke er slik at mennesker kan gjøre akkurat hva de vil. Når materialene tenkes inn som deltakere i kollektivet, vil agensen flyttes og menneskenes intensjoner formes i hendelsen. Hvordan Anne fremstår i skapelsesprosessen, hva slags posisjon hun får, bestemmes i hendelsen sammen med materialene.

Veggene som materialiserte seg denne første dagen ute i skogen er produkter av hvordan garnet responderte til elevenes bevegelser, og av elevenes respons til alt garnet. Med ordene vegg og soverom ble alt garnet mellom trestammene forbundet til elevenes tidligere opplevelser og erfaringer, og vevd inn i muligheter som åpnet seg. Dette er betegnende for diffraksjon som materiell

skapelse. Diffraksjoner er ikke enkelthendelser som skjer i rom og tid, det er en dynamikk som Barad betegner med uttrykket romtidmaterialisering (Barad, 2014, s. 169). Veggene og rommene kan ikke forstås som adskilte enheter. De ble snittet frem og avgrenset gjennom sammenveving til tidligere erfaringer med vegger og rom. Da alt garnet ble bestemt til å være vegger og rom, ble noen muligheter åpnet opp og andre utelukket (Barad, 2007, s. 393). Bevegelsene med garnnøstene gikk fra å inneholde alle muligheter for hva som kunne komme til å bli, til at vegger og rom ble realisert. Vegger og rom som fenomener var derfor tilblivelser som skapte en forskjell.

7.3.3 Fenomenet flyvende nøster

Det ble etter hvert mye garn mellom trærne. Alt garnet som spant seg ut mellom trærne gjorde det vanskelig for menneskene å bevege seg omkring. Vi hadde plassert sekkene med garn midt på området. Det betyr at etter hvert som veven spant seg ut ble de omtrent umulige å nå frem til. Anjas film viser hvordan hun bøyer seg under snorer og steger over tråder på vei mot garnsekkene. Anjas merkelige bevegelser kan forstås som respons til den materialiserte veven av snorer mellom trærne. Kroppene måtte beveges annerledes. På et tidspunkt stoppet Anja opp. En snor hadde satt seg fast i en knapp i jakken hennes. Hun kom seg ikke videre. Anja ropte på læreren sin: «Jeg sitter fast!». Filmen viser at læreren kommer til. Lærerens hender løsner på trådene og slipper Anja ut av fellen. Etterpå kunne Anja fortsette sin vei gjennom veven, men hun hadde blitt en erfaring rikere som hun deler med kameraet på brystet: «Nå vet jeg hvordan dyrene har det når de sitter fast i et edderkoppnett!»

Neste gang Anja trengte et nytt nøste ba hun om å få det kastet til seg. Hun henvendte seg til Mina, som befant seg midt inne i den ufremkommelige veven, og ba henne kaste bort et garnnøste. Det som nå hendte endret på energien og bevegelsesmønstrene. Filmen viser et nøste som farer gjennom luften, og dette følges av et utbrudd: «Å det var bra!» Det er Anjas stemme. Fra sidelinjen høres en kommentar: «Å, hvorfor gjorde vi ikke det?» Som en menneskelig respons til at det var vanskelig å bevege seg omkring i det vevde nettet mellom trærne, ba Anja om å få et nøste kastet til seg. Nøstet som flyr gjennom luften får frem en betydningsfull forskjell. Det kan betraktes som en diffraksjon eller et fruktbart møte mellom ufremkommeligheten på stedet, Anjas ønske om å ha et nytt nøste og Minas hjelp (Juelskjær, 2019, s. 34). Det nye som blir til i dette møtet er fenomenet *flyvende nøster*.

Snart farer det flere nøster gjennom luften. Glemt er vegger og soverom. Flyvende nøster må fanges og sendes tilbake. De tiltrekker seg oppmerksomheten og holder alle i arbeid. Håndflatene klappes mot hverandre: «Ja, ja, ja!». Anja hopper opp og ned, og opp og ned. Armene strekkes opp, klare til å ta imot nøstet som kommer. Nøstet spretter ut av hånden og fyker bortover bakken. Dette ligner på noe annet og kjent: «Ja, skal vi gjøre det? *Stå over et kast.*» Lek med ball er en kjent aktivitet, og tidligere erfaringer vekkes til live og bringes med inn i hendelsen. Dette viser hvordan leken med de flyvende nøstene kan forstås som et fenomen, og ikke en avgrenset hendelse. Barad sier at:

Diffraction is not a singular event that happens in space and time; rather, it is a dynamism that is integral to spacetime-mattering. Diffractions are untimely. Time is out of joint; it is diffracted, broken apart in different directions, non-contemporaneous with itself. (Barad, 2014, s. 169).

De flyvende nøstene i det vevde nettet i skogen er et fenomen fordi hendelsen ikke er avgrenset i tid og rom. Fenomenet er sammenvevd fordi noe som har vært før bringes med inn i det som er, og får videre betydning for hva som kan komme til å bli.

Fellesskapet er i materiell-kollektiv praksis i stadig endring og bevegelse fordi det konstitueres av hendelser eller begivenheter (Kwon, 2004; Nancy, 1991). Denne fellesskapsforståelsen kommer til syne i fenomenet flyvende nøster. Elevene, vevematerialene og skogsomgivelsene var først samlet til et kollektiv ved at menneskekropper bevegde seg omkring med nøster. Diffraksjonen, som fikk nøster til å fly gjennom luften, endret på denne bindingen. Det var nå de flyvende nøstene mellom trestammene som samlet elevene, fordi lysten til å fange dem og engasjere seg i nye flyturer ble lokket frem. Leken med å kaste nøster til hverandre ble heller ikke til som en planlagt aktivitet. Den ble realisert som en materiell respons til menneskelige handlinger, som igjen førte til nye menneskehandling. Som fenomen er leken med flyvende nøster sammenvevd med andre hendelser og aktiviteter, og denne sammenveving stikker i følge Barad dypere enn at der finnes konsekvenser for våre handlinger (Barad, 2007, s. 394). Det handler om at den materielle og virkelige verden responderer, og responsen kjenner vi ikke på forhånd (Rosiek, 2018a, b).

7.3.4 Ønskematerialer

Tiden er ute og sekkene er tomme. Vi skal gi oss og gå tilbake til skolen, men det var jo akkurat nå det begynte å bli gøy. Fra Anjas film kommer dette hjertesukket: «Det her er trist altså! Det er tomt! Hvorfor ga jeg fra meg den store jeg hadde?» Hun var lei seg for at det ikke var flere nøster igjen og at leken dermed var over for denne gang.

Gjennom beslutningen om at tiden er ute, realiseres nok en avgrensning. Det måtte ikke vært slik. Vi kunne fortsatt og latt hendelser avløse hverandre i uendelig flyt. Men klokketiden er til stede som en komponent i intra-aksjoner i skolehverdagens struktur. Vi pakket sammen poser og rusk og flyttet oss til noen benker et lite stykke bortenfor veven. Jeg ville gjerne vite hva slags materialer elevene foretrakk, og hva jeg skulle ta med neste gang. Jeg hadde tatt med forskjellige typer vevematerialer i en varm fargeskala: gul, oransje, rød og rosa. Sterk, fargerik murersnor på spoler, mykt tykt akrylgarn, opprevne tekstilfiller i store nøster og runde nøster med ubleket, gjenbrukt, skjøtet ullgarn. Noe hadde jeg kjøpt for anledningen og noe hadde jeg fått fra et lokalt bygdekvinnelag. Det gjenbrukte ullgarnet var ikke populært. Det var knyttet med skjøter som gikk opp når nøstene ble kastet. Det trengte jeg ikke ta med mer av. Mange likte murersnoren. Den var sterk, og spolene var gode å holde. Liams bestilling var klar og tydelig. Han ville at jeg skulle ta med mer av de opprevne tekstilene.

I materiell-kollektiv praksis vil et spørsmål om hva slags materialer som er foretrukket skape et agentisk snitt og kalle frem en realisering (Barad, 2014; Juelskjær, 2019). Det oppstår en diffraksjon der ønsker materialiseres. Elevene hadde ikke klare intensjoner og idéer om hva materialene skulle brukes til, men de hadde sanselige erfaringer. De hadde kjent de smidige, sterke snorene mot fingrene og erfart hvordan snorene sto imot trykk og tyngde fra deres egne hender. De hadde opplevd de myke, fyldige fillenøstene mot fingrene og kjent hvordan de lot seg forme omkring trestammer og villig lot seg føye med hendenes bevegelser. De fine, runde ullnøstene responderte på en uventet måte og tok sine egen veier da skjøtene gikk opp. De sanselige erfaringene med materialer bidro til hva slags vevematerialer som neste gang ble fylt i sekkene. Ønskematerialer ble realisert.

7.4 Dag 2: *Fellesrom og Rom for seg selv*

Det gikk noen uker før vi neste gang var ute i skogen. Denne gangen var også elever fra første klasse med. Elevene var delt inn i tre grupper og gruppene besto

av elever fra både første og sjuende trinn. Hver gruppe var satt sammen av ti til femten elever, og hadde fått tildelt sin egen treklynge. Også denne gangen var de utvalgte klyngene med trær markert ved at det var knyttet en bit med garn omkring hver trestamme. De tre stedene var plassert omkring og litt borte fra veven som ble laget forrige gang.

Denne gangen var møtene mellom sjuendeklassingene, nøstene og omgivelsene mindre nølende. Snorene og garnet ute i skogen var gjenkjennelig og fremkalte minner. Garnet, omgivelsene og menneskene hadde gjort seg forståelige for hverandre (Barad, 2007, s. 149). I beskrivelsen av hva som skjedde denne andre dagen ute i skogen løfter jeg spesielt frem to hendelser. Den ene er en gruppe med barn som sammen vever et hus. Den andre er en hendelse der en gutt arbeider alene og vever seg et rom med en sitteplass. Som nevnt innledningsvis i kapittelet er de beskrevne hendelsene valgt ut fordi de har rørt og berørt meg som forsker. Jeg har bidratt til å snitte-sammen avgrensede fenomener og gi dem navn (Juelskjær, 2019, s. 97). Hendelsen der en gruppe med barn sammen bygde et hus berørte meg nettopp av den grunn at det foregikk samhandling, samtaler og tilpasninger av handlinger mellom barna. Hendelsen der gutten arbeidet alene med rom og sitteplass berørte meg fordi han kun samhandlet med vevematerialene og skogsomgivelsene.

7.4.1 Fellesrom

- *Vi bygger hus her!*
- *Er det et hus?*
- *Ja, det er et hus!*

I den ene gruppen begynte det raskt å skje noe. De var sammen, gutter og jenter fra både første og sjuende trinn. Den lille dialogen er hentet fra denne episoden, og hendelsen ble fanget på Minas kamera. Mina var ikke engasjert i husbyggingen. Hun oppholdt seg et lite stykke bortenfor, og hendelsen observeres derfor først fra avstand. Som forsker var jeg til stede i skogen mens denne hendelsen gikk for seg, og ble allerede da berørt av hvordan de samhandlet. Men det var først da jeg i ettertid så på Minas film at jeg fikk høre dialogen. Martin forteller at de bygger et hus. En annen stemme spør forundret om det er et hus, noe som bekreftes: «Det er et hus, ja». De er engasjert i husbyggingen, både den som spør og den som svarer. Det er ingen selvfølgelige,

synlige tegn på at det som er i ferd med å materialisere seg skal forstås som et hus. Det er snorer og garn trukket ut mellom trestammer, med et åpent rom mellom stammene. I intra-aksjon med elev-med-kamera, garnnøster, klynger med trær og en barnegruppe realiseres aktiviteten husbygging gjennom Martins utsagn og de andre barnas aksept.

Både Martin og noen av de andre barna, hadde vært engasjert i å bygge vegger forrige gang. Veggene materialiserte seg da som en respons til alt garnet mellom trærne. At det nå kommer forslag om å lage et hus, er ikke løsrevet fra den erfaringen. Barna har heller ikke nå på forhånd blitt enige om at det skal bli et hus. Huset skapes i intra-aksjon. Det foregår en aktivitet der et hus materialiseres gjennom at det snittes i den stadige, bevegelige tilblivelsen av garn mellom trestammene. Ordet hus skaper en forbindelse til noe som gir mening for barna. Sammenvevingen til den første gangen ute i skogen tydeliggjør hvordan både tid og sted i bevegelse i materielle tilblivelser (Barad, 2014). Det som har skjedd tidligere er til stede i det som hender, og får dermed også betydning for hva som kan komme til å skje videre. Det som hender i øyeblikket kan også forandre vår forståelse av hva det egentlig var som hendte i fortiden.

Det er ikke bare det materielle som blir til i materialiseringsprosesser (Barad, 2014, s. 175). Det materielle eksisterer ikke adskilt fra mening. I denne sammenheng kan det materielle knyttes til vevematerialene mellom trærne, og det betydningssskapende kommer tydelig til uttrykk med ordene: «Vi bygger et hus her». Hva som kommer til å bety noe er i vår kultur ofte forbundet med en humanistisk idé om å skape mening eller «make sense» (Ceder, 2016). Barad argumenterer for et post-antroposentrisk syn der mennesker ikke er alene om å konstruere mening (2003). Med begrepet materielt-diskursiv vektlegger hun at mening ikke bare skapes diskursivt gjennom språk, men at det materielle konstant gjør seg forståelig (Barad, 2007, s. 149). Det åpne rommet som ble til da alt garnet ble strukket ut mellom trestammene bidro til at forbindelser ble trukket til kroppslige erfaringer med vegger, rom og hus. Betydningssskapelsen handler ikke bare om ordene, men like mye om øyeblikkets sanselige og materielle erfaringer med vevematerialene, og tidligere kroppslige erfaringer med vegger og rom.

Det kan vises til ulike sammenvevinger for å undersøke hvorfor vegger og hus var det som skulle komme til å bety noe i denne aktiviteten. Det å lage seg hytter og rom er et kjent fenomen i barns lek, og barna bar ganske sikkert med seg egne erfaringer fra hyttebygging. Å skape seg et sted å bo er også et

eksistensielt menneskelig behov som kommer til uttrykk i barns lek. Alle bærer med seg erfaringer med å bo. Forbindelser kan også trekkes til bilder jeg hadde vist elevene av museumsrom omskapt med snorer og garn og av vevehytten fra masteroppgaven min.

Den lille gruppen med barn som vevde et hus snittes her i beskrivelsen frem som et avgrenset fenomen. Dette fenomenet er sammenvevd med komponenten *elev-med-kamera*. Gruppen med barn ble først observert på avstand da hendelsen ble fanget på Minas kamera. Noe endret seg da en elev-med-kamera kom inn i husbyggergjengen. Hanna festet et actionkamera til brystet og bevegde seg i retning av huset. Jeg kan på Hannas film ikke se henne selv, men lyden fra filmen avslører at hun sier: «Kan jeg komme til dere?» Hun er fremdeles litt på avstand fra de andre barna, og det kommer ikke noe umiddelbart svar. Filmen viser hvordan hun beveger seg nærmere og stiller spørsmål om hva de gjør. Da får hun svar: «Vi lager et hus!» Hanna fører nøstet sitt langsmed garnveggen bort til hjørnetreet. Der står Martin. Hanna spør om hun kan få gå forbi, og om han kan holde nøstet imens. Han tar imot nøstet og holder det for henne mens hun går forbi ham. Hun innlemmes med dette i husbyggergjengen, uten at hun har fått svar med ord. Martins handling var en respons til Hannas ord og bevegelser som fikk betydning for hennes plass i gruppen.

På Hannas film fanges ikke bilder av Hannas ansikt og kropp, men de andre elevenes aktivitet med nøstene kommer i fokus. Martin og Fredrik har trukket ut noen snorer som kan utgjøre mønet på et tak. Martin foreslår at de skal fordele seg omkring huset slik at det står noen ved alle veggene. «Stå der!» sier han til en av de andre. På spørsmål om hvorfor, svarer han at det må være noen på den andre siden også. Etter dette begynner de å kaste nøster frem og tilbake til hverandre. Stemmene blir høyere, og de roper og ler. Energien endres. Filmen viser Hannas armer som strekker seg oppover for å ta imot, og det ropes navn og oppfordringer om å hive. «Kast til meg! Kast til meg!» Nøstene farer gjennom luften og faller ned på steder der det ikke er så lett å få tak på dem igjen. Det ropes om hjelp: «Kan noen få tak i den rosa?» «Kan noen finne det rosa nøstet på bakken?» Et nøste kommer farende og henger seg fast høyt opp i et tre. De ler. «Er det noen som kan klare å hente det ned igjen?»

Her skaper jeg som forsker et nytt snitt i materialet, og vever hendelsen sammen med de flyvende nøstene den første gangen vi var ute i skogen. Dette var en tidligere erfaring som nå ble brakt med inn og fikk prege husbyggingen. Den første gangen oppstod nøstenes ferd gjennom luften som en materiell



Figur 2 Fellesrom

respons på de ufremkommelige omgivelsene. Denne gangen kan nøstenes ferd i luften forklares som en materiell respons til idéen om hus. Skal det bli et hus, må det være tak. Dette er betegnende for det Juelskjær beskriver som at tilblivelsesprosesser av mening og materialitet sedimenteres og foldes inn i videre materialisering (2019, s. 85). Når noe først har materialisert seg, er det med i det som hender i fortsettelsen. Dette henger også sammen med hvordan Barad i begrepet intra-aksjon omarbeider forståelsen av årsak og virkning (Barad, 2007, s. 214). Det handler ikke om at den ene hendelsen følger på den andre som et resultat. Det er slik at både årsakene og virkningen oppstår i aktiviteten. Nøstenes ferd gjennom luften kan forklares som et resultat av ufremkommeligheten i omgivelsene, eller som en virkning av et ønske om tak. Det er hvordan det agentiske snittet realiseres som bestemmer om de flyvende nøstene gjennom luften kan forstås som virkning, eller som årsak.

Etter at nøstene har flydd gjennom luften en stund, viser filmen at Aslak er inne i huset. Han er der inne en liten stund før han bøyer seg og smyger seg under veggen for å komme ut. Deretter går Martin inn. Det åpne rommet som har materialisert seg med garn og trestammer inviterer inn. Når elevene responderer på denne invitasjonen, og går inn, blir rommet til som et hus med vegger og tak som det går an å være inne i. Dette er et eksempel på hvordan grensene og egenskapene til komponentene i et fenomen realiseres i den spesifikke hendelsen (Barad, 2003, 826-827). Vi kan på filmen høre at Hanna spør om hun kan få gå inn. Hun bøyer seg ned og smyger seg under veggen, inne i huset reiser hun seg opp igjen. Filmene viser himmelen og solen gjennom det vevde hustaket. Intra-aksjon er en begrensende, men ikke bestemmende aktivitet, og i denne spesifikke hendelsen ble alt garnet mellom trestammen til som et hus. Det kunne vært annerledes.

7.4.2 Rom for seg selv

- *Hva lager du for noe?*
- *Jeg vet ikke! En sitteplass, kanskje?*

I denne delen av teksten beskrives hendelsen der en gutt arbeider helt alene og vever seg et rom for seg selv med en sitteplass. Hendelsen berørte meg allerede ute i skogen. Jeg ble aldeles betatt av gutten som i stillhet vevde seg inn i et rom, og i den lille innledningsdialogen er det meg selv som stiller spørsmålet.

Hendelsen er av interesse nettopp fordi guttens fellesskap med materialer ble så fremtredende. Liam gikk beslutsomt i gang med det samme gruppen hans hadde fått tildelt sitt sted. De andre elevene samtaler og samarbeider rundt omkring han, men han er aldeles opptatt med sin egen aktivitet. Jeg har gitt hendelsen benevnelsen *Rom for seg selv*.

Jeg vektlegger i denne delen av analysen to aspekter ved diffraksjon. Det ene er at diffraksjon handler om et mangfold av muligheter for forskjeller som eksisterer innenfor fenomenet, og hvordan den unike materielle historien til fenomenet kommer frem og får betydning (Barad, 2014, s. 176). Det andre aspektet som vektlegges er hvordan Barad bruker begrepet berøring til å redegjøre for hvordan sammenfiltrering og materialisering fungerer (Barad, 2012). I beskrivelsen av fenomenet *Rom for seg selv* kommer den materielle historien til fenomenet frem når jeg diskuterer vevematerialenes og Liams rolle i det som ble skapt. Det handler om hva sanselige og materielle opplevelser i møte med materialer betyr for hva som blir til, og hvordan et lite spørsmål kan skape en diffraksjon som får frem en forskjell.

Hendelsen ble filmet med tre ulike kameraer, og kunne derfor i datamaterialet betraktes på tre filmer. Andrea oppholdt seg like ved siden av Liam og filmet han dermed litt fra avstand. Filmen fra Andrea sitt kamera viser at Liam beveger seg gående frem og tilbake mellom to trær og trekker ut garn mellom trestammene. Han har valgt seg ut et garn som er laget av opprevne, gamle tekstiler. Dette er et tykt garn som gjør mye av seg. Ganske raskt tettes veggen mellom de to trærne der han beveger seg.

Når vevematerialenes rolle skal redegjøres for ved hjelp av begrepet intra-aksjon, kan det oppfattes som problematisk å tillegge Liam intensjonen og agensen gjennom å si at han har valgt seg ut et garn. Det eksisterer i agentisk realisme ikke enheter forut for intra-aksjonen, og Barad presiserer at det heller ikke finnes et *jeg* forut for handlingen (Barad, 2014). Det betyr at det kan oppfattes som problematisk å tenke at vevematerialenes muligheter og begrensninger eksisterte forut for handlingen, og at Liams valg av materialer ble foretatt på bakgrunn av disse egenskapene. Når både tid, rom og materialitet holdes frem som dynamiske størrelser som blir til som noe spesifikt gjennom intra-aksjonen og kun eksisterer i fenomener (Juelskjær, 2019, s. 88), betyr det at akkurat dette øyeblikket, dette stedet og de materielle komponentene da Liam valgte sine materialer har mange forbindelser. Når disse spores viser det seg at

Liams rolle i skapelsesprosessen ikke nødvendigvis er så sentral som vi vanligvis ville tenke. Dette vil jeg forsøke å vise med å spore noen av disse forbindelsene.

En klar sammenveving kan spores til min planlegging av veveprosjektet. Liams valgmuligheter var begrenset av bestemmelser foretatt på et helt annet tidspunkt og et helt annet sted. Jeg var i planleggingsfasen usikker på hva slags vevematerialer jeg skulle ta med meg. Allerede flere uker i forveien hadde jeg intra-agert med materialkvaliteter, fargeskalaer, økonomiske spørsmål og pedagogiske ideer. En av mine forskningsinteresser angikk materialenes rolle som aktør, og jeg lot mine valg styres av en tanke om at det å innlemme ulike typer garn ville åpne for å utforske materialenes rolle. Resultatet av dette var en samling av garnnøster i ulike kvaliteter, men i en varm fargeskala, som ble brakt ut i skogen. De valg jeg hadde tatt på forhånd, og de materialer jeg brakte med meg, skapte både muligheter og begrensninger og hadde betydning for hvilke alternativer som var tilgjengelige for Liam. Hadde utvalget vært annerledes ville kanskje et annet materiale enn opprevne tekstiler vært foretrukket. De nøstene som var tilgjengelige for Liam på stedet, i det aktuelle øyeblikket da han valgte materialer, ble deltakende og agerende i det som ble realisert. Som allerede presisert tidligere i kapittelet handler dette ikke om at fremtidsøyeblikk følger nåtidens som perler på en snor. Det viser derimot til Barads forståelse av at årsak og virkning er sammenfiltret (2007, side 394). Liams valg kan forstås som en respons til de materialene som deltok i den aktuelle intra-aksjonen, som igjen var sammenvevd med andre intra-aksjoner.

De ulike garnkvalitetene kan heller ikke defineres forut for intra-aksjonen. De bestemmes i hendelser. Garnet er med på å definere muligheter og begrensninger for handling. Dersom garnet bare ryker hele tiden skaper det begrensninger. Garnets tykkelse kan i noen handlinger skape begrensninger, og i andre sammenhenger tilby muligheter. Hva ord som *tykt* eller *sterkt* betyr, bestemmes i materielle hendelser. Både det språklige og det materielle produseres og avgrenses samtidig i agentiske snitt. Barad omtaler agentiske snitt som en aktivitet som snitter-sammen (Barad, 2014). Hun ønsker å understreke at snittene ikke er absolutte. Der finnes alltid andre sammenvevinger som kan spores og gi andre resultat (Juelskjær, 2019, s. 88). Garnet blir til som sterkt eller svakt, tykt eller tynt i utførte handlinger.

Liams valg av materialer er også sammenvevd med mitt spørsmål til elevene ved slutten av den første dagen, da jeg lurte på hva slags garn de ville at jeg skulle ta med neste gang. Liams svar skilte seg ut fra de andres. Han ville at

jeg skulle ta med mer av de opprevne tekstilene. Når jeg tidligere i dette kapittelet skriver at Liam har valgt seg ut et garn som er laget av opprevne, gamle tekstiler, kan det altså knyttes til materielle og sanselige erfaringer han hadde gjort seg uker i forveien. Barad bruker begrepet berøring for å redegjøre for hvordan sammenfiltring fungerer (Barad, 2012). Hun viser helt konkret til hendenes kontakt med det materielle, i dette tilfellet forstått som fingrenes sanselige berøring med nøstet, og hvordan det å berøres av denne berøringen kan åpne for å respondere ansvarlig. Liam kunne selvsagt ha idéer om hva han ville lage eller ønsker om å bruke garnet på en bestemt måte, men garnkvalitetenes berøring av hendene hans er med på å forme disse ønskene og ideene. Dette betyr ikke at Liams ønsker og intensjoner er uten betydning for hva som materialiseres. Det betyr at det Liam bringer inn i materialiseringsprosessen er sammenvevd med de muligheter og begrensninger som oppstår i hendelsen.

Filmen fra Andreas kamera viser i fortsettelsen Liams bevegelser med nøstet mellom trærne, og hvordan den vevde veggen blir tettere og tettere. På et tidspunkt stopper Liams rytmiske bevegelser mellom trestammene opp. Han går et lite stykke fra den vevde veggen og betrakter den, før han tar løpefart og slenger seg mot den. Han hviler litt mot veggen, før han gjør det enda en gang. Veggen fjærer. Det er sprett i den. Den vevde veggen materialiseres i denne hendelsen som sterk nok til å bære vekten av Liams kropp.

Dette kan forstås som en diffraksjon hvor det skapes en forskjell. Diffraksjon handler om et mangfold av muligheter for forskjeller som eksisterer innenfor fenomenet, om hvordan den unike materielle historien til fenomenet kommer frem og får betydning (Barad, 2014, s. 176). Hendelsen er sammenvevd med Liams tanke om å kunne lage akkurat hva han vil. Liam hadde gjort seg sanselige og materielle erfaringer i aktiviteten med garnet som holdt tanken åpen om at det kunne være mulig å lage en sterk konstruksjon med garn. Disse erfaringene er en del av den unike, materielle historien til fenomenet, og er med på å vise hvorfor også tid er noe som materialiseres spesifikt for ethvert fenomen. Tidligere erfaringer er til stede i øyeblikkets hendelser, og øyeblikkets hendelser kan gjøre om på hvordan det som hendte tidligere kan forstås. Både de tidligere og øyeblikkets hendelser skaper også betingelser for hva som videre kan komme til å hende. I går, i dag og i morgen sameksisterer og hendelser er derfor ikke fastlåst i kronologisk tid (Barad, 2017). Det er den materielle historien til et fenomen som forklarer hvorfor forskjeller eksisterer innenfor fenomenet. Det øyeblikket da Liam slenger seg mot veggen avslører en forskjell, en sterk

konstruksjon av garn, og denne forskjellen er sammenvevd med fenomenets materielle historie og eksisterer derfor innenfor.

Andreas film viser videre at Liam forsvinner ut av filmbildet og blir borte. Etter en liten stund dukker han opp igjen med et nytt, lysegult fillenøste i hånden. Han setter seg på kne og knytter rundt den ene trestammen, langt nede mot bakken. Han begynner så å bevege seg frem og tilbake mellom trærne i knegående stilling. Han fører garnet omkring trestammen og beveger seg så tilbake igjen. Han er opptatt av det han holder på med. Kryper frem og tilbake mellom trærne og strekker ut garn. Han lager en slags på-kryss-og-tvers lysegul vev. Jeg står ved siden av Liam og betrakter han en stund mens han kryper frem og tilbake og snurrer garnet mellom trærne. Det er mens Liam holder på med dette at jeg kommer bort til ham for å gi ham et kamera, og samtidig stiller spørsmål om hva han lager. Utenfor min intra-aksjon med Liam, og mitt spørsmål som realiserer et agentisk snitt, var det ubestemt hva han lagde (Barad, 2003, s. 820). Med ordene *utenfor* og *ubestemt* menes ikke et tomrom (Juelskjær, 2019, s. 86). Det foregår hele tiden intra-aktiviteter som griper inn i hverandre, og det ubestemte henger sammen med superposisjonen i diffraksjon, som et sted, en tilstand og et øyeblikk av uavgjorthet, hvor alle muligheter sitrer på en gang (Juelskjær, 2019, s. 61). Jeg oppfatter at jeg med mitt spørsmål til Liam bryter hans gjentakende bevegelser og skaper en diffraksjon. På dette tidspunktet hadde han holdt på en liten stund med å kripe frem og tilbake langs bakken og surre garn mellom trestammene langt nede. Garnet hadde fått finne veien på tvers mellom trærne slik at snorene krysset rommet hans. Liams bevegelser var rytmiske og uten ord. Han gjorde det samme om og om igjen. Jeg ba ham om å sette ord på hva som var i ferd med å materialiseres. Jeg spurte etter mening. I Liam svar: «Jeg vet ikke! En sitteplass kanskje?», ble en av mange muligheter realisert.

En sitteplass må kunne bære vekten til den som setter seg ned for å hvile. Denne hendelsen er sammenvevd med hvordan Liam tidligere testet veggens spenst og styrke. Kunne veggen tåle tyngden av kroppen hans, fantes der flere muligheter for tilblivelser med vevematerialene i skogen. Etter at Liam har sagt med ord at det kanskje kunne bli en sitteplass, legger han press på setet med hånden. Liam berører setet, og hånden hans berøres av materialene (Barad, 2012). Setet svarer med å fjære. Det brister ikke. Det holder vekten av presset fra Liams hånd. Denne materielle responsen forteller Liam at det lar seg gjøre å lage en sitteplass. I et snitt i intra-aksjonen med Liams bevegelser, nøstet som rullet i



Figur 3 Rom for seg selv

hendene hans, trestammene som stod tett i en klynge, kameraene vi hadde festet til brystet og ordene, ble en sitteplass materialisert.

Hendelsen er også sammenvevd med fenomenet elev-med-kamera. Det at Liam fikk tildelt et kamera kan forstås som en diffraksjon som førte til en endring. Når Liam fester et kamera til brystet forandres perspektivet i filmmaterialet. Liam, veggen og sitteplassen var allerede fanget på andre kameraer, og kunne observeres fra ulike vinkler. I det øyeblikk Liam selv tildeles et kamera, forandres hans rolle i det som materialiseres. Liams kropp blir ikke lenger på samme måten synlig på den filmen som skal studeres av forskeren. Kameraet følger bevegelsene til kroppen hans og fanger opp utsnitt av det han selv kan se, men kameranlinen er ikke rettet mot Liam. Bildene fra Liams kamera viser hender i arbeid nær på materialene. Han beveger hendene raskt og fører garnet omkring, rundt og rundt den lysegule på-kryss-og-tvers veven, slik at den blir tettere og tettere. Nøstet byttes raskt fra den ene hånden til den andre og føres rundt omkring de andre trådene. Hendene fortsetter å beveges rundt omkring, over og under de snorene som allerede er spunnet ut. Filmen viser raske og rytmiske bevegelser med hender og et lysegult nøste. Vi kommer nært på vevematerialenes fellesskap med hender. Det er som om oppmerksomheten flyttes bort fra spørsmålet om hva han lager, bort fra hva han tenker og ønsker, og over på hva det gule nøstet gjør med hendenes bevegelser. Bevegelsene blir rytmiske og gjentakende. Nøstet gjør hendene varsomme og kjærlige. Nøstet ruller i hendene og flyttes fra den ene til den andre mens det beveges over og under og omkring. Nøstet spiller hovedrollen, og tiltrekker seg forskerens oppmerksomhet. Det er hendene og nøstet som studeres, og det har liten betydning hvem sine hender det er. Det gule flettverket blir tettere og tettere, og nøstet tar slutt. Liam setter seg ned på veven han har laget, og uttrykket et begeistret: «Åhh!». Han reiser seg deretter og forlater veven sin. Han går bort til en av de andre guttene og spør om han får «joine».

7.5 Dag 3: Rydding og undring

Det var en strålende fin solskinsdag tidlig i juni at veven skulle klippes ned og stedet i skogen skulle ryddes. Vi hadde sakser og søppelsekker med, og også denne gangen var det en liten gjeng med elever som gjerne ville hjelpe med filming. Vi hadde en liten time på oss til å rydde opp. Etterpå skulle vi tilbake til klasserommet og kose oss med is og brus. Jeg følte stor taknemlighet til elevene som hadde stilt opp for meg som deltakere i forskningsprosjektet, og ville lage en

liten fest for dem. Å rydde er heller ikke like morsomt som å leke med og utforske materialene, så det kunne være godt å ha noe å glede seg til når jobben var gjort.

7.5.1 Hvorfor gjorde vi egentlig dette?

Alexander har hele tiden undret seg over hva vi egentlig holder på med. Også de to dagene mens han holdt på å veve og lage, stilte han stadig spørsmål om hvorfor vi gjorde dette og om det egentlig kunne kalles for kunst. Han har fått kamera på brystet og begynner med det samme og klippe ned garn. Igjen sier han: «Ikke sant at dette er ikke kunst! Dette er bare rot!» Han klipper og klipper og samler sammen avklippet i en haug på bakken. Det blir en pen liten haug, og etter en liten stund kommer ei av jentene og vil samle det opp i en søppelsekk. Alexander sier: «Nei, nei, ikke ta dem!» Hun beklager og sier at hun bare ville hjelpe. Han svarer: «Jeg samler på dem. Jeg skal bevise at jeg har jobbet mye. Jeg har klippet alt dette. Eller, jeg har det jo på kamera!».

Alexander er opptatt av kameraet. Han klipper og rydder, men nevner stadig at det som foregår fanges på film. Han tøyser med jentene: «Kalte du meg for ei ku? Jeg har det på kamera og du vet at Monica skal se denne filmen». Han forteller det til de andre: «Hun kalte meg ku, og jeg har det på kamera.» Hun benekter og sier at det var han som spurte. Han prøver med ei av de andre jentene: «Jeg har det på kamera at du kalte meg for en gris!» Hun slår ut med armene og sier: «Jeg har jo ikke gjort det!» Alexander leker med den posisjonen kameraet har gitt ham og de mulighetene det gir at han kan dokumentere det som blir gjort.

Han gjør seg ferdig der han begynte, og flytter seg til et annet sted. Han kommer bort til det treet han selv dekket med garn forrige gang, og sier: «Der er det treet jeg gjorde. Jeg har gjort alt dette!» Trestammen er dekket med garn som er snurret rundt og rundt. Han blir stående ved den samme trestammen, og klippe og klippe. Han sier: «Dette er egentlig litt bedre, for nå slipper jeg å gå rundt å klippe. Her står jeg stille og klipper. Jeg forsøker å bli ferdig så fort som mulig. Se på alt dette!» Det har på ny samlet seg en liten haug med oppklippet garn ved foten av trestammen. Han vender igjen tilbake til undringen: «Jeg skjønner ikke hvorfor vi gjorde dette. Hvorfor de sier at det er kunst. Det er jo bare rot». En jentestemme sier i bakgrunnen: «Det er jo kunst!» To gutter er enige: «Nei, det er det i alle fall ikke!»

7.5.2 Et håp om å være til hjelp

Også Linda har meldt seg til å filme. Hun har fått kameraet festet til brystet, saks i hånden og sier: «Da går vi bort til vårt sted.» Hun synger og traller mens hun går mot treklyngen der hun selv har vevd. Hun klipper tråd for tråd mens hun synger. Hun snakker samtidig til kameraet. Hun unnskylder at det tar tid: «Dette kommer til å ta tusen år. Jeg har jo bare vært på ett tre.» Hun har holdt på omtrent i fire minutter. Hun snakker til forskeren: «Jeg håper det går bra videre med doktorgraden, og at vi var til hjelp! Og når du ser dette så har vi fått is, chips og brus, så tusen takk! Det var veldig snilt av deg. Det hadde du egentlig ikke tenkt å gjøre, men det går fint. Hm! Vi hadde gjort det gratis!» Hun bekymrer seg for om det vil være forstyrrende med all skravlingen på filmene. Samtidig som hun snakker, klipper og klipper hun, og samler sammen garn i store bunter. Hun putter garnet i søppelsekk. Det er strevsomt med trådene som går i alle retninger: «Å herligland, disse trådene går jo til huttis! Se så mye tråd!». Hun er opptatt av kameraet og tenker på meg som skal se på filmene: «Tenk hvis hun skal se gjennom alt det her da? Egentlig har jo hun drømmejobben!»

Etter en halv time er det ferdig ryddet der hun har holdt på. Hun vender seg og ser utover området: «Å, jeg som trodde det var lite igjen! Så ser jeg bort på disse trærne». Hun arbeider videre helt i stillhet. Klipper og klipper. Samler og samler. Det går enda noen minutter. Så spres et rykte om at den ene gruppen er ferdig med å rydde på sitt sted. «Da kan de bare komme hit. Det er urettferdig om vi må holde på lenger enn dem.» Det blir snakk om belønningen. «Er det brus i små flasker eller brus i store flasker, tro?» Det arbeides jevnt og trutt. Filmen viser 6-7 kropper som samler garn med hendene. De bøyer seg og plukker opp biter på bakken. De plukker garnrester fra trestammene. Etter 40 minutter kommer kontaktlæreren og slår fast at de er ferdige her. Hun ber dem gå og hjelpe noen av de andre. Linda er ikke helt ferdig: «Jeg skal bare..., jeg ser der er en tråd der borte!» Hun går et lite stykke bortover og plukker opp enda en bit med garn fra bakken. Hun tar en runde ekstra og finner litt her og litt der. Hun plukker opp en saks som noen har lagt fra seg.

Elevene forsto kanskje ikke koblingen mellom vår lek med garn og snorer og samtidskunstens strategier. Men de skjønte at de var med på et forskningsprosjekt og at de var til hjelp for forskeren. Også i dette står det noe på spill som angår materielt-kollektive praksiser. Det handler om hvordan man responderer på det som materialiseres i et fellesskap. Undringen over hvorfor vi

gjorde dette, og håpet om å være til hjelp, er i dette kapitlet skrevet frem uten videre kommentarer fra min side. Denne undringen kan kobles med spørsmålene som stilles i avhandlingens innledning: Hvorfor gjorde vi dette? Hva har det med kunst og håndverk å gjøre? og hvorfor måtte vi ta det ned igjen? De besvares ikke ennå, men hentes opp igjen i avhandlingens siste del.

7.6 Skapelsesprosesser som romtidmaterialisering

Alle de hendelser som er beskrevet gjennom kapitlet kan kobles til konseptene tid og rom. Dette er generelle fysiske konsepter som er sentrale i Barads teori om materialisering i begrepet romtidmaterialisering (Barad, 2007; Juelskjær, 2019). Skapelsesprosesser i materielt-kollektive praksiser kan betegnes som romtidmaterialisering. Jeg har i kapitlets innledning skrevet at de hendelser som løftes frem og beskrives har blitt til gjennom møter på møter, og at beskrivelsen kan forstås som en sporing av de mønstrene som ble til i disse møtene. Beskrivelsen har tatt utgangspunkt i at intra-aksjon er aktiviteten der noe materialiseres i agentiske snitt (Barad, 2007). De fenomener som har materialisert seg i denne beskrivelsen kaller jeg for diffraksjonsmønstre, fordi jeg opplever at de har kommet frem som et resultat av fruktbare møter (Juelskjær, 2019, s. 34). Hendelser i veveprosjektet fikk betydning for hva som videre materialiserte seg.

Samtidig som begrepene *rom*, *mellomrom*, *bevegelse* og *tid* er generelle fysiske konsepter, er de begreper som kan stå som samlende for skapelsesprosesser i materiell-kollektiv praksis. De kursiverte ordene betegner de mønstre av hendelser som i avhandlingen løftes frem som kjennetegn ved en materiell-kollektiv praksis. Mønstrene er sporet helt konkret gjennom hva som foregikk og materialiserte seg i praksis ute i skogen.

Jeg har lokalisert mønstrene av hendelser ut fra hva som oppsto i den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører*. Rom og mellomrom kobles til de materialiserte vegger, rom og hus. Bevegelse kobles til kropper og nøster i bevegelse, men også til hvordan skapelsesprosessene foregikk gjennom berøring og respons. Bevegelse og tid kobles også til det tidsavgrensede og midlertidige ved det gjennomførte veveprosjektet.

Det ble bygget hus, både rom for seg selv og fellesrom. Innenfor disse rommene oppsto det nye fruktbare møter. Fra den aller første dagen ute i skogen sammen med elevene har jeg bidratt til å snitte-sammen fenomener som jeg har kalt *et avgrenset sted*, *elev-med-kamera*, *en vegg*, *flyvende nøster* og

ønskematerialer. Fra den andre dagen løftet jeg frem *Fellesrom* og *Rom for seg selv* som materialiserte fenomener. Fra den siste dagen da vi ryddet etter oss, ble elevenes undring og håp om å være til hjelp vektlagt. Alle disse fenomenene har blitt til gjennom berøring og respons. Vegger, rom og hus ble til som materiell respons til elevenes bevegelser med garnnøster. Så fort som elevene startet med å bevege seg med garnnøster i hendene, dannet det seg rom og mellomrom mellom trærne. Etter de første nølende utprøvingene der rom og mellomrom oppstod på grunn av kroppens og nøsters bevegelser, responderte elevene og satte ord på at de laget vegger og rom. De første nølende utprøvingene der vegger, rom og mellomrom ble til, ble etter hvert til skapelsesprosesser for hus og sitteplasser. Bevegelse var igangsetter for veveprosjektet, og bevegelse ble sentralt. Når mange kropper beveger seg over tid omkring på et avgrenset område, materialiseres bevegelsen som en synlig og opplevd kontrast til stillesitting i klasserommet. Alt garnet mellom trærne endret også på måten det var mulig å bevege seg på innenfor det avgrensede stedet. I tillegg til at elevene beveget seg omkring, var også nøstene i bevegelse. De fulgte med elevenes kropper, men de begynte også etter hvert å beveges gjennom luften i kast. De ble til flyvende nøster. Det midlertidige ved installasjonen peker også mot tid og rom som dynamiske størrelser. Tid og rom ikke er størrelser som rommer aktiviteten, de er derimot del av og effekt av aktiviteten (Juelskjær, 2019, s. 184). Vi lagde en installasjon, og vi tok den ned igjen. Elevene undret seg. Det kommer frem av det de sa mens de klippet og ryddet. Aktiviteten satte spor, som på ulike måter kan bli med inn i videre materialiseringer.

Begrepene rom, mellomrom, bevegelse og tid løftes frem igjen, og forståelsen av dem utvides i de neste analysekapitlene. Dette er sentrale begreper innenfor materielle skapelsesprosesser, og de er også fremtredende i pedagogiske teorier om subjektivering og subjektposisjonering. Det som materialiseres i intra-aksjon kan være en måte å være menneske på. Videre i avhandlingen skal hendelser fra den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* gå i møte med pedagogiske teorier om eksistens som subjekt og subjektivering. Det betyr at jeg vil ta Barads forståelse av romtidmaterialisering med inn i møte med Illeris mellomrom for subjektivering (Illeris, 2015) og Biestas mellomgrunn for eksistens som subjekt (Biesta, 2017b). Jeg vil til sist i avhandlingen komme tilbake til hvordan det å forstå fagets skapelsesprosesser som romtidmaterialisering kan kobles med spørsmål knyttet til hva fagets skal være, hvordan vi tar betydningen av å tilegne seg materialkunnskap og

håndverksferdigheter og kravet om personlig uttrykk og originalitet for gitt, og hvordan vi i utøvelse av vår undervisningspraksis kan bidra enten til at individualisme utvikler seg, eller til at det forhindres.

8. Analyse II: En materielt-kollektiv mellomgrunn

Encountering the reality of paint, stone, wood, metal, sound, bodies, including one's own body, encountering resistance, in order to explore possibilities, meet limits and limitations, and out of this create forms, establish forms and find forms that make existing-in-dialogue possible, that is what I see in the doing of art. (Biesta, 2017a, s. 66)

Biestas teori om subjekt-het er av interesse i denne avhandlingen fordi han foreslår at kunstutdanning kan handle om noe mer og noe annet enn at studenter og elever skal få uttrykke seg, eller at de skal lære seg bestemte ferdigheter. Han argumenterer for at kunst og kunstutdanning åpner muligheter for en utdanning som hverken er barnesentrert eller læreplansentrert, men derimot verdenssentrert (Biesta, 2018). Med dette mener han at kunstutdanning bærer med seg et potensiale for at eleven eller studenten kan eksistere som subjekt i dialog med verden.

Det ble i den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* skapt rom og mellomrom med garn og snorer mellom trærne. I dette kapittelet betraktes hendelsene *Rom for seg selv* og *Fellesrom* som mellomgrunner, og vevs inn i Biestas pedagogiske teori om subjekt-het (2017 a). Hendelsen der Liams intra-aksjon med vevematerialene og treklyngen materialiserte seg som et rom med en sitteplass er av spesiell interesse fordi Liam arbeidet helt alene. Mulig eksistens som subjekt leses da frem i respons med materialer. Hannas intra-aksjon med Martin og de andre barna som bygde et hus er annerledes fordi de da var flere barn som samarbeidet. I dette rommet var responsen både sosial og materiell. Det er disse to episodene fra datamaterialet som vil analyseres ytterligere i dette kapittelet. Min hensikt med å løfte frem akkurat disse to hendelsene, og betegne dem slik jeg gjør, er å løfte det materielles rolle i subjekttilblivelse og på den måten undersøke hvilke potensialer som kan finnes i skapelsesprosesser i materiell-kollektiv praksis.

Biesta griper tak i en aktiv form for subjektivering og retter oppmerksomheten mot den betydning menneskets egne, aktive handlinger har. Han vektlegger derfor ordet *du*, og sier: «.. that it is for YOU to decide to step forward as subject or to remain object» (Biesta, 2017a, s. 58). Biesta mener at subjektet kalles frem når vi påkalles av noe, og ingen andre kan svare for oss.

Han sier: «These are the situations where the call comes to me, and where it is only I who can respond» (Biesta, 2017b, s. 12). Hans begrep for dette er *unikhet-som-uerstattelighet*, og han hevder at denne unikheten kalles frem der hvor subjektet blir til (2017b, s. 11). Han er opptatt av menneskets mulighet for å eksistere som subjekt, og stiller spørsmål ved hvor det skjer og hva denne eksistensen betyr. Han anerkjenner at det er ikke fullt opp til oss selv, men etterspør samtidig i sin pedagogiske teori den aktive rolle man selv kan ta gjennom respons (2017b, s. 13).

Det er vesentlig å holde frem at Biesta ikke er ute etter å beskrive subjektets essens (2017b). Han oppfatter at eksistens kommer forut for essens (2017b, s. 10). Han er ute etter førstepersons-perspektivet der oppmerksomheten rettes mot handling, subjekt-het, møter og eksistens. Det er nettopp her han mener at kunst har potensiale. Kunsten beveger og berører på ulikt vis, og kaller dermed på subjektets eksistens (Biesta, 2017a, s. 118). Han mener at det er de steder og øyeblikk hvor denne berøringen finner sted, som kaller på subjektet. Dette er relevant i en materiell-kollektiv praksis der intra-aksjon med materialer er sentralt. Liam og Hanna ble berørt og beveget i de sanselige erfaringene med vevematerialene og omgivelsene, og mulige steder og øyeblikk for eksistens som subjekt var tilgjengelige i materielle hendelser. For å oppspore disse øyeblikkene mener Biesta at det er nødvendig å innta et radikalt førstepersonsperspektiv. I dette kapittelet avsløres det hvordan kameraenes plassering på barnas kropp bidrog til å synliggjøre dette radikale perspektivet.

Når hendelser fra den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* leses med Biestas teori om eksistens som subjekt, medfører det at hans teori må gå i møte med Barads agentiske realisme (Barad, 2007). Hendelsene *Fellesrom* og *Rom for seg selv* er gjennom kapittel 7 skrevet frem som fenomener som har materialisert seg i intra-aksjon. Barads forståelse av uadskillelighet et gjort til et premiss (Barad, 2014).³⁵ I Biestas teori om subjekttilblivelse i møte med motstand i en mellomgrunn, er adskilthet mellom individer et premiss. Jeg vil likevel her bruke Biestas tanker om førstepersonsperspektivet til å lete etter øyeblikk og steder for mulige subjektiveringshendelser. Disse hendelsene vil da forstås som agentiske snitt.

³⁵ Barad argumenterer for å bryte ned skillet mellom selvet og den andre, og forstyrrer med dette forståelsen av selvet/ jeg som en enhet. Hun foreslår i stedet å betrakte selvet som et mangfold av væren og tilblivelse (Barad, 2014).

8.1 *Rom for seg selv* med mulighet for eksistens som subjekt

I den hendelsen jeg har gitt betegnelsen *Rom for seg selv* arbeidet Liam helt alene med et rom og en sitteplass. Det er av spesiell interesse å analysere denne aktiviteten fordi den åpner for å lete etter mulige subjektiveringshendelser i Liams møter med materiell motstand og respons. Aktiviteten ble fanget opp av flere kameraer, og kan av den grunn ses på film fra ulike synsvinkler. Det vektlegges i analysen hvordan endringen av perspektiv, gjennom at Liam selv monterer et kamera på brystet, flytter på forskerens oppmerksomhet og dermed utfordrer forskerens egen eksistens som subjekt.

8.1.1 Å etablere kontakt med egne ønsker

Liams tanke om at han kunne gjøre akkurat hva han vil treffer kjernen i Biestas teori om eksistens som subjekt. Biesta er opptatt av at en første spontan opplevelse av å kunne gjøre hva man vil, må justeres i møte med motstand i miljøet. På den måten kan dette forstås som det Biesta omtaler som: «... exploration of the desireability of our desires.....» (2017a, s. 72). Liams opplevelse av å kunne gjøre hva han vil er sammenvevd med hendelser som ligger flere uker tilbake i tid. Liam opplevde situasjonen ute i skogen som et brudd med den undervisningen han var vant til og det han forventet. Jeg var til stede i klassens kunst- og håndverkstimer ukene i forveien for å observere og bli kjent med elevene. I en av disse timene hadde klassen fått i oppgave å male et selvportrett. De hadde fått utdelt en kopi fra en lærebok som viste ansiktets proporsjoner, de hadde papir, malesaker og et speil. Det var gjort klart for dem både hva de skulle gjøre og hvorfor de skulle gjøre det. Det fantes en beskrivelse av hva de skulle lære og av hva sluttproduktet skulle bli. Alle elevene produserte hvert sitt selvportrett, som kunne være grunnlag for lærerens vurdering av om målene for undervisningen var oppnådd. Jeg oppfatter at en slik måte å undervise på er som forventet. Den stemmer overens med mine egne praksiserfaringer som lærer og med hva slags forventninger jeg hadde til meg selv. Når Liam uttrykker begeistring over at de kan gjøre hva de vil, må det ses i sammenheng med hva slags undervisning han vanligvis opplever.

I Biestas teori om at eksistens som subjekt gjøres mulig i møte med motstand, er øyeblikk av forstyrrelse helt sentralt (Biesta, 2017a, b). Han mener at utdanning handler om å forstyrre hva eleven gjør, og hva eleven ønsker. Biesta snakker om en myk form for forstyrrelse som handler om at læreren peker i retning av noe som kan være verdifullt for eleven å rette oppmerksomheten mot

(2017a, s. 86). Denne forstyrrelsen handler ikke om å gi direkte motstand til elevens ønsker, men om å våkne eleven opp fra det vante. Jeg oppfatter at den annerledes undervisningen, med massevis av garn ute i skogen og en invitasjon til å kunne forfølge og teste ut egne ideer, kan betraktes som en slik myk form for forstyrrelse. Det var en invitasjon til å se i en annen retning, en mulighet for elevene til å se at ting trenger ikke å være slik som vi tror at det er. Liam er sosialisert inn i undervisningsformer som ikke åpner for at han kan gjøre hva han vil. Ønsket om og lysten til å leke er derfor underkuet. Han innfinner seg med at i skoletimene må han gjøre det som forventes av ham. Den annerledes undervisningssituasjonen ute i skogen vekket noe i Liam. Dette kan forstås som at han etablerte kontakt med egne ønsker (2017b, s. 18).³⁶

8.1.2 Å gå i dialog med muligheter og begrensninger

Den prosessen som med Barad gjennom kapittel 7 skrives frem som at Liam intra-agerer med vevematerialene i skogen, kan med Biesta forstås som at han gikk i dialog med materialer og omgivelser (2017a, s. 66). Biesta sier at å utforske muligheter og begrensninger når man skaper form ut av maling, stein, tre, metall, lyd og kropper, er en form for motstand som gjør det mulig å eksistere i dialog med en virkelig verden (2017a). Samtidig sier han at erfaring av denne type motstand ikke bare er et møte med en virkelig verden, det er også et møte med våre egne ønsker. Han eksemplifiserer med steinhuggeren og sier at dersom han presser for hardt vil steinen gå i stykker, men dersom han presser for lite vil ingenting skje. Når vi erfarer motstanden i materialer skjønner vi at det vi ønsker kanskje ikke er mulig. Biesta sier: «When the stone falls into pieces, not only do we encounter the reality of the stone, but at the very same moment we encounter our desire in relation to the stone, and perhaps realise that the stone is trying to tell us something...» (2017a, s. 72). Utforskningen av muligheter og begrensninger forklarer Biesta med begrepet suspensjon (2017b, s. 17-19). Begrepet suspensjon beskriver prosessen hvor vi får et forhold til våre ønsker og bearbeider dem. For Biesta innebærer suspensjonsprosessen at de ønsker vi har må justeres i møte med den virkelige og materielle verden.

³⁶ Biesta erkjenner at spørsmålet om hvor våre ønsker kommer fra forblir et åpent spørsmål i hans teori (Biesta, 2017a, side 69). Spørsmålet om hvor våre ønsker kommer fra er et svært relevant spørsmål i en materielt-kollektiv praksis, og jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

Liams utsagn om at han kan gjøre hva han vil kan forstås som at han etablerte kontakt med egne ønsker og lysten til å leke. Han måtte samtidig forholde seg til at hans ønsker ville møte motstand. Hva han kunne få til med vevematerialene i skogen, var ikke helt og fullt opp til egne ønsker. Det fantes ulike garnkvaliteter tilgjengelig, og Liam foretrakk garn som var laget av opprevne, gamle tekstiler (kap. 7.3.4). Den første gangen ute i skogen gjorde Liam seg erfaringer med de ulike garnkvalitetene. Han startet å leke med garnet og prøvde ut muligheter. Om han ønsket å lage en vegg som var tett, ville tynt garn gi mye motstand. Det vil ta altfor lang tid å tette veggen. Om han ønsket å få garnet til å holde seg på et bestemt sted, ville det gi mye motstand dersom garnet var glatt. Garnet vil da gli tilbake og finne seg sitt eget sted. Om han ønsket at garnet skulle festes så høyt oppe i en grein at det måtte kastes opp, ville det være stor motstand i et garn som bare ryker. Så stor motstand at det faktisk ikke ville la seg gjøre. Omgivelsene vi oppholdt oss i la også premisser for hva som var mulig å få til. Det avgrensede området med små klynger av trær ble valgt ut fordi vi trengte å ha trær å veve i. Trærne ble deltakere i skapelsesprosessene og bidro i realiseringen av hva slags rom som kunne bli til.

Liam inntok en aktiv posisjon og foretok valg i møte med motstanden i materialer og omgivelser. I møtene med motstanden i materialene og stedet åpnet det seg muligheter for eksistens som subjekt gjennom hvordan han utforsket sine ønsker og bearbeidet dem. Biesta omtaler dette som en form for bevegelse over tid der man gjennom å gå i dialog med motstand, tester ut muligheter og begrensninger og justerer på sine ønsker etter hva som lar seg gjennomføre uten å ødelegge noe, kan ende opp med å være subjekt over egne ønsker (Biesta, 2017b, s. 18). For Liam handlet dette om hvordan han utforsket materialene og stedet, og lot hendenes og kroppens bevegelser justeres etter hva materialene og stedet tillot. I motsatt fall kunne han opplevd motstanden som så sterk at han trakk seg bort og mistet lysten til å videre utforskning.

8.1.3 Å skape en form som gjør det mulig å eksistere i dialog

Utforskningen av muligheter og begrensninger i møte med motstand betegner Biesta som en prosess der man skaper, etablerer eller finner en form som gjør det mulig å eksistere i dialog (2017a, s. 69). Liams mulighet for eksistens som subjekt avhenger av om han kan oppfylle egne ønsker, uten at materialene eller omgivelsene blir ødelagt.

Jeg har beskrevet hvordan Liam flere ganger gikk et lite stykke fra veggen han hadde laget, tok løpefart og slengte seg mot den og erfarte at den var sterk og at det var sprett i den (Kap. 7.4.2). Dette øyeblikket kan forstås som at Liam gikk i dialog med veggen og testet ut hvor mye motstand den ga, og hvor mye motstand den tålte. I denne hendelsen gikk han også i dialog med sine egne ønsker, og testet ut hvordan man kunne lage en sterk konstruksjon av garn. Det øyeblikket og stedet, der Liam slenger seg mot veggen og veggen tåler hans vekt, kan forstås som at hans ønske lot seg gjennomføre. Han måtte forholde seg til de begrensninger og muligheter stedet og materialene bød på, men det viste seg å være mulig å lage en vegg som var smidig og sterk. På samme måte som Liam testet ut veggen, testet han etterpå ut sitteplassen. Først ved å legge hånden på setet og gi press med håndflaten, og deretter med å sette seg ned og gyngje på setet med sin egen kroppstygde (Kap 7.4.2). Vi kan på filmen ikke se Liam utenfra, men vi ser et utsnitt av hva Liam selv ser når han sitter på setet sitt og skuer ut over plassen. Vi ser verden fra hans posisjon.

Liams lyst til å leke ble vekket i opplevelsen av en annerledes undervisning. I dialog med muligheter, motstand og respons fra materialer og omgivelser skapte han en form som ga rom for hans egen eksistens. Han utnyttet den opplevde friheten til å skape med materialene og realiserte sine ønsker uten å ødelegge for noe eller noen. Liams erfaringer med at veggen og setet kunne bære hans vekt kan forstås som mulige øyeblikk for eksistens som subjekt, fordi hans ønsker lot seg gjennomføre i dialog med materialene

8.1.4 Actionkameraene og førstepersonsperspektivet

Liams erfaringer med veggen er filmet fra avstand, og Liam betraktes og beskrives fra tredjepersons-perspektiv. Hendelsen med sitteplassen er filmet fra Liams egen posisjon, og oppleves fra hans egen synsvinkel. Dette peker mot en vesentlig forskjell. Actionkameraet på Liams bryst endret perspektivet, slik at forskerens oppmerksomhet ble flyttet bort fra hva Liam tenkte og ønsket, og over på nøstet og hendene (Kap. 7.4.2). Som forsker ble jeg da oppmerksom på de rytmiske og gjentakende bevegelsene og hvordan nøstet rullet i hendene. Det var som om det rullende nøstet endret på forskerens måte å undersøke muligheter for eksistens som subjekt.

Gjennom at kameraperspektivet ble flyttet fikk jeg som forsker et direkte blick inn i Liams møte med motstanden i materialene og responsen dette krevde. Jeg fikk fra Liams førstepersonsperspektiv se hvordan ingen andre enn Liam



Figur 4 Hender responderer til garnet.



Figur 5 Garnet responderer til hendene.

kunne svare for hva nøstet krevde av ham. Som forsker måtte jeg måtte gå i møte med det Liams film viste meg. Den endrede synsvinkelen forandret på hva som kunne observeres, og førte til en annen forståelse av hva Liams eksistens som subjekt handler om.

Jeg lot meg berøre av hendenes rytmiske bevegelser med nøstet. Den berøringen som finner sted i slike øyeblikket kaller på subjektet (Biesta, 2017a, s. 118). Hendenes berøring med nøstet var en fysisk berøring som kalte frem Liams mulighet for eksistens som subjekt. Samtidig ble jeg som forsker berørt av synet av Liams hender i møte med nøstet, og dermed ble også min mulighet for eksistens som subjekt påkalt. Jeg ble forstyrret av at perspektivet ble flyttet, og dette utfordret meg på hvordan jeg frem til da hadde observert Liam. Forstyrrelsen kan forstås som at jeg etablerte kontakt med mitt eget ønske om å observere Liam, og justerte på ønsket mitt i dialog med det filmen viste meg.

Det annerledes perspektivet fikk betydning for hva som var under observasjon, og påkalte på den måten forskerens egen eksistens som subjekt. Med henvisning til Levinas redegjør Biesta for menneskelig subjekt-het, og vektlegger at denne ikke kommer frem i noen teori, men ut fra et førstepersonsperspektiv (2017b, s. 11-13). Denne hendelsen kan stå som et eksempel på hvordan oppmerksomheten gjennom førstepersonsperspektivet rettes mot handlingen, møtene og eksistens, og hvordan eksistens som subjekt gjøres mulig når jeg selv må svare for noe.

8.2 Sosiale og materielle kvaliteter i mellomgrunnen *Fellesrom*

Hendelsen *Fellesrom* var en kompleks aktivitet som ble gjennomført med flere barn i ulik alder involvert, uten at det forelå en plan på forhånd. Hanna filmet denne hendelsen med kameraet hun hadde festet til brystet. På filmen fra Hannas kamera kan vi ikke se Hanna utenfra. Kameralinsen fanger derimot det som Hanna møter, og analysen tar sikte på å følge Hannas posisjon og hennes opplevelse av motstand. Oppmerksomheten rettes mot hvilke forstyrrelser og hva slags respons Hanna måtte gå i møte med.

8.2.1 Dialog gjennom fysisk plassering, forflytning og tid

Hannas fysiske plassering, forflytning og bevegelse over tid er fremtredende i hendelsen *Fellesrom* som innledes med at Hanna spør om hun kan få komme til dem som bygger hus. Mellomgrunnen har både materielle kvaliteter og utdanningskvaliteter. Biesta beskriver mellomgrunnen som «a thoroughly *wordly*

space» og mener at mellomgrunnens potensiale for utdanning ligger i at den kan vise deg at du ikke er alene (Biesta, 2017a, s. 65).

I mellomgrunnen *Fellesrom* oppholder Hanna seg på et sted i verden, og hun er ikke alene. Hun befinner seg litt bortenfor gruppen som bygger hus, på avstand både fysisk og sosialt, men beveger på sin fysiske posisjon for å kunne inkluderes sosialt i det som foregår. Hanna beveger seg mot de andre barna so, vever i en trklynge samtidig som hun stiller spørsmålet: «Kan jeg komme til dere?» (Kap.7.4.1). Når Hanna stiller dette spørsmålet kan man si at hun tilkjennegir sin egen posisjon, og samtidig møter virkeligheten av sin egen kropp (Biesta, 2017a, s. 66). Hun avslører sin opplevelse av å være alene med et kamera, og sitt ønske å flytte seg til en posisjon der hun er sammen med de andre barna. Hannas opplevelse av å være alene med kameraet kan forstås som en form for motstand, en erfaring av et møte med en virkelige verden, men også et møte med egne ønsker (Biesta, 2017a, s. 72).

Det er i erfaringen av motstand at Hanna forstår om hennes ønsker lar seg gjennomføre på en måte der hun hverken ødelegger for seg selv eller for andre (Biesta, 2017b, s. 14-15). Hannas spørsmål får ikke svar. Det å ikke få svar på et spørsmål, gir en opplevelse av motstand. Det kan se ut som om de andre er opptatt med sitt, og kanskje ikke har hørt hva hun sa. Filmen viser at aktiviteten fortsetter. Hanna kunne ha opplevd dette som en avvisning og valgt å trekke seg tilbake, men hun gjør ikke det. Hun valgte å oppholde seg i mellomgrunnen. Å oppholde seg i mellomgrunnen innebærer at hun hverken presser for hardt eller for lite (Biesta, 2017a, s. 65). Hun kunne presset hardere for å få ønsket sitt gjennom. Hun kunne ropt at hun vil være med, og kritisert de andre barna for å ikke svare. Hun gjorde ikke det. Hun knyttet i stedet enden på garnnøstet sitt fast i en trestamme og bevegde seg nærmere de andre barna, samtidig som hun spurte igjen: «Oj, hva har dere gjort her?». Hun fikk da svar fra Martin: «Vi lager et hus!». Først da kroppen hennes var posisjonert nær Martins oppfattet han stemmen hennes, og hun fikk svar. Kroppen hennes var nå like ved siden av Martins og den fysiske avstanden mellom dem var redusert.

Hannas fysiske bevegelse for å komme bort til de andre kan forstås som suspensjon, som den prosessen der man får et forhold til egne ønsker og bearbeider dem (Biesta, 2017b, s. 18). Suspensjonsprosessen inkluderer både tid og bevegelse. Hannas bevegelser med nøstet i hånden var en utprøving av egne ønsker i møte med motstand. Motstanden besto i opplevelsen av å være alene, av ikke å få svar og alt garnet mellom trærne som hindret fri bevegelse. Akkurat der



Figur 6 "Kan jeg komme til dere?"



Figur 7 "Hiv til meg!"

hvor Martin tok imot Hannas nøste og holdt det for henne mens hun gikk forbi ham, fikk Hanna en bekreftelse på at det hun ønsket var ønskelig (Biesta, 2014, 2017a, b). Dette kan forstås som et mulig sted for eksistens som subjekt i dialog med de andre barna, materialene og stedet.

8.2.2 Å berøres av flyvende nøster og et vevd tak

Barna lagde et tak på huset ved å kaste nøster frem og tilbake til hverandre (Kap. 7.4.1). Hanna deltok i denne leken og fanget hendelsen på filmen sin. Filmen viser armene hennes som strekkes opp i luften for å få tak i nøstet som kommer farende. Vi kan høre hvordan stemmene blir høyere og hvordan de roper og ler, og vi kan se nøster som farer gjennom luften. Vi ser hvordan nøstet sneier hånden hennes og triller bortover lyngen da hun ikke klarer å fange det. Og vi hører Hannas sukk og latter når hun må følge etter nøstet og plukke det opp igjen.

Jeg blir som forsker fanget av aktiviteten og energien på filmen, og må som tilnærme meg filmmaterialet på samme måte som Biesta argumenterer for at vi møter kunst. Nettopp fordi kunsthendelser beveger og berører på ulikt vis mener han de har potensialer for utdanning (Biesta, 2017a, s. 118). Da jeg lot meg berøre av elevenes lek med nøstene ble min eksistens som subjekt påkalt. Jeg måtte åpne meg opp for hva filmen viste, og hva som ble krevd av meg i møte med filmens hendelser. I min jakt på Hannas eksistens som subjekt, ble min egen eksistens som subjekt påkalt gjennom berøring. Det samme skjedde som da Liam fikk tildelt kamera og de rytmiske bevegelsene med nøstet og hendene hans tiltrakk seg min oppmerksomhet. Muligheter for eksistens som subjekt var tilgjengelige i hendelser med både vevematerialer og filmmaterialet.

Hanna gikk inn i det vevde huset og filmen hennes viser himmelen og solen gjennom det vevde hustaket. Dette øyeblikket kan sammenlignes med da Liam satte seg på setet sitt. Vi ser ikke Hanna, men vi ser den blå himmelen og solstrålene gjennom det vevde taket. Vi ser utsnitt av det Hanna selv ser. Fra Hannas førstepersonsperspektiv får vi et møte med hennes mulighet for eksistens som subjekt (Biesta, 2017, side 11-13). Vi får innblikk i hva Hanna står overfor og berøres av. Vi får et annet blikk på hennes handlinger, møter og eksistens. Hun har bidratt til å realisere et hus, skape en form, der barna sammen kan eksistere i dialog med hverandre, materialer og omgivelser.

8.3 Å eksistere i og med en verden av nøster og garn

Filmene fra Hannas og Liams kameraer viser oss deres eksistens i og med en verden av nøster og garn. Biesta sier at kunsten har et eget potensial for å sette oss i dialog med verden og omtaler dette som «the *doing* of art» (Biesta, 2017a, s. 66). Han oppfatter at slike kunsthendelser er en dialog med noe annet, en pågående utforskning av hva det vil si å eksistere i og med verden.

Spørsmålet jeg ville besvare i dette kapittelet var hvilke potensialer som kan finnes i skapelsesprosesser i en materiell-kollektiv praksis. Jeg har gjennom kapittelet vist hvordan Hanna og Liam etablerte kontakt med egne ønsker, prøvde dem ut i møte med de muligheter og begrensninger som fantes i et sosialt og materielt fellesskap, og justerte på sine handlinger for å kunne eksistere i dialog. Den annerledes undervisningssituasjonen åpnet for at elevene kunne følge sine ønsker og utforske muligheter, men den krevde også noe av dem og inneholdt begrensninger. Liams entusiasme over å kunne gjøre hva han vil oppsto i intra-aksjon med vevematerialene og skogsomgivelsene. I Liams handlinger med materialer ble både hans ønsker og et rom med en sitteplass realisert. Dette rommet ga rom for Liams eksistens, og vi fikk ved hjelp av kameraets plassering en opplevelse av dette fra førstepersonsperspektivet. Han kunne sette seg ned og hvile på et sete han selv hadde laget i et rom som var bare hans. Hanna fikk bli deltaker i gruppen som sammen bygde et hus, og fra hennes perspektiv fikk vi oppleve hvordan hun beveget seg med nøstet og justerte på sin egen posisjon for å kunne eksistere sammen med de andre barna og dele et felles rom med dem. Dette viser hvordan mulighet for eksistens som subjekt fant sted i rom, tid og materielle handlinger og hendelser i et fellesskap.

I Biestas forslag om å eksistere i dialog oppfattes individer som adskilt fra hverandre, og fra den verden de lever i. Diffraksjon utfordrer en slik adskilthet og peker i stedet mot sammenveving (Barad, 2007, s. 381). I materiell-kollektiv praksis vil derfor Liams ideer og ønsker, og de vevematerialer hendene hans arbeider med, forstås som sammenvevd. Hvor hardt press en steinhugger kan gi mot steinen styres ikke fra steinhuggerens hode. Det er en sanselig og materiell erfaring som kan forstås med Barads begrep berøring (Barad, 2012). Steinhuggeren berører steinen, og steinen berører steinhuggeren. I denne berøringen finner det sted både menneskelig og materiell respons. Både steinen og steinhuggeren formes av responsen. Liams møte med vevematerialene, og erfaring av hva som var mulig, kan forklares som sanselig og materiell berøring.



Figur 8 Et blikk inn i hva Hanna berøres av.



Figur 9 Rom for Liams eksistens

Å være subjekt over egne ønsker er i følge Biesta forbundet med evnen til å stille spørsmål ved *om det jeg ønsker er ønskelig* i møte med andre mennesker, og med verden. Han mener at denne evnen øves opp når våre initiativ møter motstand fra noen eller noe, og vi justerer på våre ønsker. I materiell-kollektiv praksis viser de materielle og sosiale kvaliteter ved mellomgrunnen at elevene har del i hverandre, i det rommet og den tiden som er og blir. Elevene intra-agerer med andre mennesker og det materielle, og i denne intra-aksjon skapes ønsker, idéer og væren. Spørsmålet om hvor våre ønsker kommer fra (Biesta, 2017a, s. 69) er derfor høyst relevant i materiell-kollektiv praksis. Dette spørsmålet kan besvares gjennom å akseptere sammenveving som premiss, og ved å snitte og spore forbindelser (Barad, 2014).

Det metodiske valget om å bruke actionkamera har sammen med Biestas vektlegging av førstepersonsperspektivet bidratt til å avklare potensialer ved skapelsesprosesser i materiell-kollektiv praksis. Mulige sted og øyeblikk for eksistens som subjekt kan knyttes til øyeblikk av berøring. Bevegelsen frem mot eksistens som subjekt handler om å bli følelsesmessig berørt i møte med kunsthendelser (Biesta, 2017a). Han sier:

But the arts also `work` in the domain of the heart – art, doing art, encountering art, can also touch us, can enthuse us, can move us, and we can come to care for art, can come to love art, and through this can come to care for and love the world. (Biesta, 2017a, s. 81)

I materiell-kollektiv praksis er det nettopp berøring som er det materielles rolle. Vi berøres av materiell respons og skapes og endres som mennesker i prosessen (Barad, 2012).

9. Analyse III: Et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet

Samtidskunsten skaper frie rom, tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet. (Bourriaud, 2007, s.20-21)

I dette kapittelet trekkes tråder til det som i innledningskapittelet beskrives under avsnittet *kunstens og lekens premisser*, og hypotesen om at samtidskunstens strategier kan ha noe å bidra med når dører skal åpnes mot verden og fremtiden. I leken utforsker og håndterer barn det ukjente og foranderlige. De skaper alternative virkeligheter som kaster et slør over virkeligheten og gir en opplevelse av tidløs tid (Sommer, 2017; Steinsholt, 2017). På samme måte kan samtidskunstens frie rom skape en annen rytme enn den som rår i det vante livet (Bourriaud, 2007). Jeg argumenterer i avhandlingens innledning for en annen tilnærming til kunst- og håndverksfagernes potensiale enn den nytte faget kan ha for fremtidens arbeidsmarked. Illeris foreslår med sitt pedagogiske konsept *performativt eksperimenterende fellesskap* en tilnærming til kunst- og håndverksdidaktikk som er inspirert av samtidens fellesskapsbaserte, deltakende kunstpraksiser (Illeris, 2013, 2015, 2017, 2018). Hun mener at disse kunstpraksisene kan skape frie rom som kan fungere som en kontrast til hverdagens rytme, og foreslår at de på den måten kan slå sprekker i det hun omtaler som en ny-liberal utdanningsagenda.³⁷

Undersøkelsen i dette kapittelet blir et videre arbeid med å besvare hva slags potensialer som inneholdes i skapelsesprosessene i en materiell-kollektiv praksis. Jeg henter opp igjen hendelsen der Liam bygger et rom for seg selv, og betrakter den på nytt sammen med kjennetegn ved den pedagogiske tilnærmingen performativt eksperimenterende fellesskap. Illeris er opptatt av sosiale posisjoner, felles mellommenneskelig praksis og etiske utfordringer mellom deltakerne. Hun stiller samtidig spørsmål ved hva slags betydning det får for fellesskapet når omgivelser, materialer, planter eller dyr tas inn som deltakere (Illeris, 2018). Ved hjelp av Barads teori om materialisering bidrar materiell-kollektiv praksis til å utvide mulighetene ved Illeris performativt eksperimenterende fellesskap som pedagogiske tilnærming.

³⁷ Jeg har i kapittel 2.1.3 redegjort for at vår tids utdanningsdiskurs med fokus på utvikling av målbare kompetanser kan knyttes til globalisering og ny-liberale ideologier.

Det er to kjennetegn ved Illeris performativt eksperimenterende fellesskap som spesielt løftes frem i analysen i dette kapittelet (Illeris, 2015). Det ene er idéen om at performativt, eksperimenterende fellesskap kan være en kontrast eller en forstyrrelse til den logikken som strukturerer hverdagslivet. Det andre er tanken om at gjennom å legge til rette for en åpen slutt, uten forhåndsdefinerte læringsmål og produksjon av bestemte produkter, åpnes det for lekenhet, nysgjerrighet og respektfull respons.

9.1 Hendelser som skaper brudd eller forstyrrelser

Illeris tilnærming til pedagogikk i visuelle kunsthøgskolen har en performativ og eksperimenterende karakter. Det performative aspektet er knyttet til hvordan hun oppfatter subjektposisjoner som sosiale produkter som kan settes i spill, lekes med, prøves ut og justeres (Illeris, 2012a, 2018). Hun sier at man kan bare posisjonere seg selv, og bli posisjonert i en konkret situasjon og i relasjon til andre posisjoner (Illeris, 2012a, s. 16). Posisjonering foregår i hendelser.

Illeris argumenterer for at kunst- og håndverkspraksiser som er inspirert av samtidens fellesskapsbaserte kunstpraksiser på denne måten kan ha potensiale for subjektivering, og har utviklet sin pedagogiske teori med henvisning til Foucault og Butlers teorier om subjektivering (Butler, 1988; Foucault, 1982; Illeris, 2017). Hun viser til at Foucaults teori om subjektivering inneholder ambivalensen mellom å la seg styre av andre og bestemme selv, og til at Butler har vist at det er våre handlinger som bestemmer og avslører vårt selv. Illeris hevder at den ambivalensen som ligger i at deltakerne formes av kunstverket og kunstverket formes av deltakerne, samsvarer med denne dobbeltheten eller ambivalensen i subjektivering (Illeris, 2017).

Potensiale for subjektivering gjennom brudd og forstyrrelser har også vært gjenstand for empiriske undersøkelser av både Svingen-Austestad og Skregelid (Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Skregelid har i sin undersøkelse av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst lokalisert slike forstyrrelser og betegner dem som dissens (Skregelid, 2016, 2019). Hun argumenterer for at dissens kan åpne muligheter for subjektiveringshendelser. Svingen-Austestad har avdekket hvordan elever i videregående skole gjennom eksperimenterende, estetisk praksis går i møte med de sannhetsformer og den styring som er inneholdt i utdanningspraksisen. Hun viser til hvordan subjektivitet produseres gjennom at man enten aktivt eller passivt tar til seg, tilpasser seg og justerer på forventninger (Svingen-Austestad, 2017). I materiell-

kollektiv praksis forstås slike brudd og forstyrrelser som diffraksjoner, som hendelser som skaper en forskjell.

Når skapelsesprosesser betegnes som diffraksjon skapes det brudd eller forstyrrelser som fører til forskjeller. Slike brudd eller forstyrrelser oppstår i materiell respons. Den materielle responsen, der Liam berører nøstet og nøstet berører Liam, henger sammen med hvordan Barad har utvidet Foucaults og Butlers redegjørelse for subjektivering med begrepet intra-aksjon (2007, s. 145-146). Barad anerkjenner og bygger videre på deres arbeider, men etterlyser redegjørelse for det som ikke kan bestemmes kulturelt eller sosialt (2007, s. 62-63). Redegjørelser for at man handler overfor andres handling, og for at våre handlinger styres av andre menneskers handlinger, strekker ikke til for å beskrive hva som oppstår i Liams møter med vevematerialene. Hun oppfatter det som utilstrekkelig dersom den materielle responsen skal forklares som kulturell eller sosial. Når det gule nøstet styrer bevegelsene til Liams hender, kan det ikke forklares som kulturell respons eller mellommenneskelig praksis. Liams hender styres av den materielle responsen.

9.2 Mellomrommets kontrast til hverdagens logiske struktur

Jeg sporet i forrige kapittel en forbindelse fra Liams entusiasme over å kunne gjøre hva han vil, tilbake til undervisningsøktene jeg hadde deltatt i som observatør ukene i forkant av gjennomføringen av veveprosjektet. Liams begeistring over å kunne gjøre hva han vil henger sammen med hva slags undervisning han vanligvis opplever. Også i faget kunst og håndverk har det blitt vanlig praksis at lærere gir tydelige, avgrensede oppgaver med klare vurderingskriterier, og at det ferdig produserte objektet utgjør grunnlaget for å vurdere om eleven har nådd læringsmålene. En slik måte å undervise på er et resultat av skolekulturens forventninger til læreren, og lærerens forventninger til seg selv (Kapittel 8.2.1). Illeris løfter frem Bourriauds idé om at samtidskunsten skaper frie rom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer hverdagslivet (2017), og sier at i hennes pedagogiske tilnærming er det snakk om å konstruere slike mellomrom som kan være kontrast til hverdagsrytmen (Illeris, 2015). Den annerledes undervisningen, der Liam fikk en invitasjon til å forfølge og teste ut egne idéer, var en forstyrrelse som åpnet for at ting ikke trenger å være slik som de vanligvis er. Veveprojektet *Veve i åpne dører* utgjorde på den måten en kontrast til skolehverdagens logiske struktur.

Jeg henviser i avhandlingens innledningskapittel til hvordan jeg under arbeidet med min masteroppgave ble utfordret til å gi elevene vevematerialene, og se hva de gjorde med dem. Som lærer med mange års erfaring opplevde jeg dette forslaget som uansvarlig og tenkte at en slik form for praksis ville bryte med mitt ansvar som lærer. Denne selvforståelsen av lærerrollen er knyttet til forventninger jeg opplevde i omgivelsene. Læreplanen er et styringsdokument som strukturerer lærerens muligheter for handling (Davies, 2006; Svingen-Austestad, 2017). Styring handler ifølge Foucault om hvordan individer eller grupper av individer dirigeres, og han sier at: «To govern, in this sense, is to structure the possible fields of actions of others» (1982, s. 790). Illeris henviser til artikkelen *Subjectivation: The relevance of Butler's analysis for Education*, hvor Bronwyn Davies omtaler det at vi handler i møte med andres handling som den doble retningen i subjektivering (Davies, 2006). Som lærer lar man seg styre av forventninger formulert blant annet i læreplanen. Man tar disse til seg og gjør dem til en del av sin egen selvforståelse og identitet. Davies brukes uttrykket «the practice of teaching-as-usual» (2006, s. 432), om lærerens bestrebelser på å beherske de forventninger som ligger i styringen fra læreplandokumenter. Hun viser til Butlers forståelse av at jo bedre en praksis beherskes, desto mer vellykket er underkastelsen (2006, s. 426). Underkastelse og beherskelse finner på den måten sted samtidig, og dette skaper en ambivalens i subjektivering.

I fortsettelsen legger lærerens handlinger føringer for hva slags handlinger som er mulige for elevene, og elevene må streve med den samme ambivalensen mellom å ta til seg forventningene og gjøre dem til sine egne, og i samme handling underkaste seg ekstern styring (Illeris, 2017, s. 7). Liam forholdt seg til de forventninger han møtte i den vanlige undervisningen, der læreren underviste slik som hun oppfattet at var i tråd med forventninger til henne (Kap. 8.2.1). Til tross for at Liam kanskje hadde mer lyst til å leke, tilpasset han seg og bestrebet seg på å beherske de forventninger til elevenes oppførsel som ble tydelige gjennom lærerens handlinger. Han lot seg subjektivere under forventninger, men denne subjektiveringen kan ikke skilles fra hans eget ønske om å beherske forventningene. Davies sier at skoleelever strever etter å få anerkjennelse som dyktige og individuelle subjekter, som den rette type subjekter (2006).

Når undervisningen ikke lenger var som forventet skapte dette et brudd eller en forstyrrelse, og en følelse av frihet ble lokket frem. Det ble skapt et mellomrom som sto i kontrast til den vanlige skolehverdagen (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015). I dette mellomrommet oppsto det muligheter for Liam til å oppføre

seg på en annen måte og vise andre sider ved seg selv. Han kunne komme bort fra den stadige kampen for å beherske skolehverdagens forventninger, og heller slippe til lekenhet og nysgjerrighet.

Liam subjektiveres også under forskerens observasjoner, gjennom interessen for hva det er han gjør og spørsmålet om hva han lager. Han har aktivt tilbudt seg å filme for forskeren, noe som tyder på at han ikke motsetter seg å være under observasjon. Han stiller seg åpent til skue og gjør seg sårbar for å subjektiveres av et forskerblikk, samtidig som han foretar aktive valg om å legge bort kravene fra skolehverdagens logikk. Når han svarer på spørsmålet om hva han lager, kommer hans eget ønske om å beherske og tilpasse seg forventninger til syne. Han vet jo ikke hva han lager, men svarer at det kanskje kan bli en sitteplass. På samme tid viser filmen hvordan han motsetter seg streben etter å mestre forventninger, gjennom måten han leker seg inn i den annerledes rytmen og tidløse tiden. Han griper sin frihet og de muligheter som åpner seg.

9.3 Lekenhet, nysgjerrighet og respons

Illeris løfter frem begrepene *lekenhet/nysgjerrighet* og *pragmatisme/respekt* som sentrale kjennetegn ved performativt eksperimenterende fellesskap (Illeris, 2015). Hun sier at lekenhet/nysgjerrighet kan beskrive en måte å tilnærme seg en tilsynelatende løs og selvsentrert situasjon på, ved at man på en åpen og inviterende måte bringer frem sine intensjoner og interesser. Illeris forstår kunstnergruppen *Parfyme* sin måte å planlegge og gjennomføre sine kunstprosjekter på som leken. Det handler om at de bare setter i gang, «just doing it», for så å se hva som skjer og kunne respondere på en praktisk måte «to what comes up» (Illeris, 2015, s. 74). Illeris bruker begreparet *pragmatisme/ respekt* for å løfte frem hvordan en sympatisk, ærlig og respektfull respons på det som kommer opp i prosessen, viser til en seriøsitet som ligger under den lekne tilnærmingen.

Jeg har gjennom kapittel 7 skrevet frem hvordan materiell respons fikk betydning for hva som ble realisert og ble med inn i videre materialisering. I Liams utprøving av hva som var mulig å få til med vevematerialene i skogen foretok han aktive valg, han gikk i møte med motstanden i materialene og lot sine bevegelser styres av hva nøstet i hånden krevde av ham. Når jeg med analysebegrepet intra-aksjon inkluderer vevematerialene som deltakere i den skapende prosess, går responsen begge veier. Jeg har beskrevet hvordan denne doble responsen handler om at Liams hender berører nøstet samtidig som

hendene berøres av nøstet og om at kroppens bevegelser trekker ut garnet samtidig som kroppen erfarer garnet som er trukket ut mellom trærne. Opplevelsen av nøstet i hånden og snorene mellom trærne er en materiell erfaring som lokker frem Liams lekenhet og nysgjerrighet. Nøstene responderer på Liams berøring, og lokker frem Liams lekenhet. Liams idéer og lyst til å leke ble til i møte med den materielle responsen fra ulike typer garn, og fra en kulle i skogen med trær i små klynger.

Barad sier at: «Responsibility – the ability to respond to the other – cannot be restricted to human-human encounters...» (2007, s. 392). Illeris sin beskrivelse av respons som pragmatisk, ærlig, sympatisk eller respektfull må derfor tenkes på nytt ut fra Barads forståelse av respons. Slike egenskaper eksisterer ikke forut for aktiviteten. Liams respons ble til som respektfull, leken og nysgjerrig sammen med materiell respons. Både lekenhet, nysgjerrighet og respektfull respons må forstås som noe som oppstår i aktiviteten, i Liams intra-aksjon med stedet og materialene. Det handler om å være respons-abel, og om at det respektfulle blir til i berøringen med materialene (Barad, 2012).³⁸

Illeris foreslår også at det å endre på og ominnrede rom og fysiske omgivelser kan påvirke hva slags sosiale relasjoner som oppstår (2018). Endringen av uterommet gjennom elevenes bevegelser med nøster, kan ses i sammenheng med dette forslaget. I materiell-kollektiv praksis kan dette ikke forstås som at det er lærerne og elevene som endrer på rommet for å påvirke relasjoner. Det like mye alt garnet mellom trestammene som leker med elevene og lærerne og lokker frem lekenhet, nysgjerrighet og respektfull respons. Den materielle responsen fra materialer og omgivelser bidrar til at posisjoner bevegges, og at det åpnes for andre væremåter. Barads forståelse, av at agensen er i hendelsen og at det materielle responderer, kan på denne måten bidra til å besvare Illeris spørsmål om hva som skjer med fellesskapet når materialer tenkes som deltakere. Når agensen plasseres i handlingen, eller i mulighet for handling, medfører det at elevenes handlinger og vevematerialenes respons ikke kan forstås som adskilt fra hverandre.

³⁸ Brad bruker uttrykket respons-abel når hun utforsker hvordan etikk kan praktiseres. Bindestreken skal markere at det handler om å gjøre seg tilgjengelig for og ta inn respons (Juelskjær, side 45).

9.4 Skapelsesprosesser med åpen slutt

I analysen av kunstprosjektet *Bakkelandskab* viser Illeris til hvordan den åpne slutten, der man ikke hadde bestemt på forhånd hva det skulle bli, førte til at kunstnerne og barnas forventende roller og vanlige måter å oppføre seg på ble forstyrret (2017). Hun oppfatter dette som en annen form for subjektivering enn Butlers forslag om å bevisst og frivillig prøve ut andre måter å oppføre seg på (Butler, 1988). Illeris ser i stedet en forsiktig forskyvning av oppførselsmåter for at den sosiale situasjonen skal fungere så godt som mulig. Den doble responsen, som handler om at elevene berører materialer og omgivelser, og materialer og omgivelser igjen berører elevene, har paralleller til den dobbeltheten eller ambivalensen i subjektiveringsprosessen som Illeris fremhever

Et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet med en åpen slutt, kan ha potensiale for subjektivering på ulike måter. Det kan handle om hvordan elevenes og lærernes vanlige og forventede måter å oppføre seg på ble forstyrret og beveget. Gjennom bruddet med vante undervisningsmåter åpnet det seg muligheter for at både elever og lærere måtte finne andre måter å oppføre seg på. Endringen av rommet kan forstås som en materiell respons til elevenes bevegelser med nøster, og denne endringen førte til en forsiktig forskyvning av både elevenes og lærernes måter å være på. Mangelen på bestemte anvisninger på hva som skulle lages eller hva som skulle læres, beveget også på posisjoner og førte til annerledes måter å oppføre seg på. Det oppsto en forsiktig forskyvning av oppførselsmåter. Filmene fra gjennomføring av veveprosjektet viser at lærerne beveget seg omkring på området og betraktet hva som skjedde, men det var ikke dem som pekte ut retningen eller vurderte elevenes valg. Hverken lærerne eller elevene visste hva som skulle læres og hva det skulle bli, og dette åpnet muligheter for at lekenhet og nysgjerrighet kunne oppstå i møte med stedet og materialene.

Vante posisjoner kan beveges og vanlige oppførselsmetoder forstyrres og utfordres når vi ikke på forhand har tenkt ut hva vi skal lage, eller hva det skal bli. Det skapes et potensiale for subjektivering når vi ikke kan handle ut fra planer, oppskrifter eller forhåndsbestemte kriterier. I regjeringens strategiplan for de estetiske fagene står det, som kjennetegn ved faget kunst og håndverk, at elevene skal oppleve hva det innebærer å ha en idé eller ta utgangspunkt i en oppskrift eller en instruksjon for å lage et produkt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Gjennom å bryte med denne vanlige og forventende omgangen med

materialer som kjennetegner faget, åpnet det seg mulighet for en annen væremåte der idéer, ønsker, lekenhet, nysgjerrighet og respektfullhet fikk oppstå i den materielle responsen med materialer. Materiell-kollektiv praksis kan på denne måten bidra til å forstyrre en individualistisk forståelse av at elevene på forhånd sitter inne med og kan sette ord på bestemte ønsker og idéer. Det åpnes i stedet for en annen tilnærming der menneskelige egenskaper og væremåter, ønsker og idéer formes i de sanselige og materielle erfaringer som oppstår i aktiviteten.

9.5 Materialiseringsetikk i skapelsesprosesser

Spørsmålet som skulle besvares i dette kapittelet var hvilke potensialer som finnes i skapelsesprosessene i materiell-kollektive praksiser. Det finnes i skapelsesprosessene i materiell-kollektiv praksis muligheter for at mennesker, i møte med den materielle responsen, gir opp sine tillærte væremåter og prøver ut andre alternativer. Det finnes muligheter for at vi åpner oss for hva den materielle verden forteller oss og ber oss om, og påtar oss vår del av ansvaret for det som materialiseres. Dette omtales av Barad som «an ethics of mattering» (2007, s. 391). Hun sier: «In an important sense, it matters to the world how the world comes to matter» (2007, s. 380).

Ved hjelp av Illeris teori om potensiale for subjektivering i den pedagogiske tilnærmingen performativt eksperimenterende fellesskap (Illeris, 2017), har jeg løftet frem den styring av elevenes muligheter for handling som foregår gjennom læreplandokumenter, lærerens undervisningspraksis og motstand og respons fra materialer. Elevene tilpasser seg til eller motsetter seg denne styringen. Jeg har ønsket å vise hvordan elevenes mulighet for eksistens som subjekt kan knyttes til en ambivalens mellom å la seg styre og selv å beherske. Denne ambivalensen har paralleller til den doble responsen der materialer og omgivelser formes i menneskelig handling, og samtidig responderer og endrer på menneskenes handlinger. Illeris spørsmål om hva som skjer når materialer tenkes inn som deltakere i et skapende fellesskap kan besvares når hendelser analyseres med begrepene intra-aksjon og materiell respons. Når det materielle løftes og ønsker, agens og intensjon ikke plasseres hos subjektet, men i hendelsen, flyttes subjektet ut av sentrum.

Illeris sier at når deltakerkunst skal forstås som subjektivering, må subjektet forstås som de-sentrert, i prosess og underlagt praksis (2017, s. 8). I agentisk realisme er det ikke snakk om å de-sentrere det poststrukturelle subjekt enda mer, det handler bare om å spore forbindelser av tid, rom og

materialisering. (Juelskjær, 2019, s. 89-92). Gjennom en slik sporing kan de etiske aspektene ved skapelsesprosesser i materiell-kollektiv praksis tydeliggjøres. Etikk vil da handle om at vi åpner oss for forstyrrelser og respons fra materialer og omgivelser, og lar respekt og ansvarlighet komme frem i våre egne handlinger. På den måten vibrerer vår eksistens som subjekt i materiell-kollektiv praksis i en mellomgrunn, der vi alltid er i ferd med å bli til ut av hva vi opphører å være (Braidotti, 2017).

10. Analyse III: Materiell-kollektiv praksis i det som har vært og kan bli

This is another kind of middle ground, or milieu, which points to the future, that is to say to what we are capable of becoming in and out of what we are ceasing to be (2017, s. 15).

I dette kapittelet spores tråder fra den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* til fagets historie og idéene som ligger bak ulike epoker og læreplaner. Fenomenet *Veve i åpne dører* som materiell-kollektiv praksis har kommet frem ved at det er snittet i forbindelser og forviklinger (Barad, 2007; Juelskjær, 2019). Som fenomen er praksisen sammenvevd med det som har vært, og det som kan komme til å bli. Både den historiske utviklingen og den nye læreplanen viser til et komplekst og mangfoldig fag som inneholder «paradokser og motsetninger i fagets utdanningspolitiske mandat mellom danning versus instrumentalisme, individfokus versus samfunnsrelevans og faglig bredde og dybde» (Carlsen et al., 2018). En for sterk vekt på tilegnelse av kompetanser vil kunne komme i konflikt med verdigrunnlagets oppfordring til spontan lek, bevegelsesglede og det å gi elevene erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2020). Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming er vevd inn i slike paradokser og motsetninger. I dette kapittelet arbeider jeg videre med spørsmålet om hva som kjennetegner materiell-kollektiv praksis, ved å se praksisen i sammenheng med faghistorie og idéer bar ulike læreplaner. Med det beveger jeg meg inn på å besvare hvilke potensialer en slik praksis kan ha for fagdidaktisk tenkning. Materiell-kollektiv praksis løftes frem som en annen type mellomgrunn, et praksis som peker mot fremtiden (Braidotti, 2017).

10.1 Sammenvevd med formingsfagets barnesentrerte individualisme

Materiell-kollektiv praksis bærer med seg idéer fra den karismatiske kunstdidaktikken som kjennetegnet formingsfaget (Skregelid, 2016, 2019), og den holdning jeg i denne avhandlingen omtaler som den barnesentrerte individualismen. Samtidig som den bærer med seg idéer herfra, skiller seg klart i fra når det gjelder den bakenforliggende tenkningen som plasserte barnet eller

eleven i sentrum. Dette handler om at i en materiell-kollektiv praksis er det ikke barnets inntrykk, tanker og følelser som skal komme til uttrykk i skapende prosesser. Det er derimot slik at både tanker, følelser og inntrykk skapes i aktivitetene, i sanselige møter med materialer og omgivelser.

De diskurser som var rådende, og som inspirerte fremveksten av formingsfaget i Norge, var inspirert av Rousseaus idéer om at barn fra naturens side var gitt medfødte, skapende evner (Rousseau, Spangaard & Fastrup, 1997), og at barnet derfor måtte få uttrykke seg så fritt som mulig i takt med egen utvikling. Elevenes behov og interesser skulle stå i sentrum for pedagogiske aktiviteter. Oppmerksomheten ble derfor rettet mot hvordan barn er, og hva de skulle utvikle seg til. Man bygde formingspedagogikken på en tanke om at det som ble skapt av barn kom fra et slags uberørt og naturlig godt sinn, og at dersom barn fikk skape fritt ville det ha positiv innvirkning på deres mentale utvikling (Illeris, 2002). Formingspedagogiske idéer ble utviklet ut fra empiriske studier av barnets biologiske og psykologiske natur (Illeris, 2002, s. 127). Idéen om at skolens mål og innhold måtte tilrettelegges ut fra kunnskap om barn var utbredt (Briseid, 2009).

Bøkene *Education through Art* (H. E. Read, 1943) og *Kreativitet og vekst* (Lowenfeld & Brittain, 1976) representerer slike psykobiologiske diskurser som fikk stor betydning innenfor kunst- og håndverksfaget i Norge. Read argumenterte i sin bok for at det fantes en naturlig overensstemmelse mellom menneskers psykiske og fysiske væremåter og den moderne kunsten, og at en oppdragelse gjennom kunst kunne føre til harmoniske samfunn med frie borgere (Illeris, 2002). Lowenfeld og Brittain uttaler i sin bok at: «Hvis børn utviklede sig uden nogen indblanding fra omverdenen, ville en særlig stimulans av deres skabende arbejde ikke være nødvendig. Ethvert barn ville bruge sine dybt rodfæstede skabende impulser uden hæmninger, idet det ville stole på sine egne udryksmidler» (1976, s. 16). De skriver i innledningen til boken at demokratiets virkelige verdier ligger i individet som det høyeste gode.

10.1.1 Å gå i møte med det ukjente i materialer og omgivelser

Det å gå i møte med det ukjente i materialer og omgivelser og å måtte forholde seg til andre mennesker, for selv å skapes i denne prosessen, er et kjennetegn ved en materiell kollektiv praksis. Dette skiller materiell-kollektiv praksis fra de idéene som lå bak innføring av formingsfaget, der elevenes mulighet for å uttrykke seg ble vektlagt. Denne forskjellen angår menneskenes rolle i

skapelsesprosesser. Hensikten i veveprosjektet *Veve i åpne dører* var ikke at elevene skulle kunne gjøre akkurat hva de ville med garnnøstene som ble tatt med ut i skogen, for å kunne skape sitt eget unike uttrykk. Det handlet derimot om å eksperimentere med og utforske det ukjente og foranderlige, og at en respektfull måte å respondere på blir til i materiell berøring (Barad, 2012).

Jeg beskriver i avhandlingens innledning at en drivkraft i utforskningsprosessen var inspirasjonen fra elevers lek med vevematerialer (Klungland, 2016). Jeg undret meg over hva som ville skje dersom jeg la bort mine vurderingskriterier og forventninger om et bestemt læringsutbytte, og i stedet lot elevene få utforske materialene. Med dette utgangspunktet ble veveprosjektet satt i gang uten definerte mål for hva elevene skulle lære eller plan for hva de skulle lage. Det var den åpne og utforskende tilnærmingen som var poenget. Inspirert av performativ og relasjonell kunstdidaktikk (Aure, 2013; Illeris, 2002, 2012a, 2013; Skregelid, 2016) var jeg opptatt av å slippe til lekenhet og nysgjerrighet i møte med materialer og omgivelser, og av å skape en situasjon som kunne oppleves som en kontrast til den vante skolehverdagen.

Jeg har vist til lekforskning som sier at lek er en aktivitet der barn eksperimenterer med, utforsker og lærer seg å håndtere det ukjente og foranderlige (Sommer, 2017). I materiell-kollektiv praksis er det like mye garnet som leker med elevene og lokker på deres nysgjerrighet. Liam lot sine bevegelser styres av hva nøstet i hånden krevde av ham (Kap. 9.3.). Denne tilnærmingen harmonerer med den verdenssentrerte pedagogikken som Biesta etterspør, og hans forslag om at lærerens undervisning må handle om å peke mot noe i den virkelige verden som er verdt for eleven å rette oppmerksomheten mot (Biesta, 2017a, b). Han sier at:

The real educational work, as I will argue, is precisely not about facilitating expression but about bringing children and young people *into dialogue* with the world. It is about turning them towards the world and about arousing their desire for wanting to be *in* the world and *with* the world. (Biesta, 2017a, s. 37)

Han argumenterer for å gjenoppdage de potensialer som kan ligge i lærerens undervisning, og mener at disse kan kobles sammen med utdanningens frigjøringsambisjoner (Biesta, 2017b, s. 3).

10.1.2 Vi skapes selv i prosessen

Materiell-kollektiv praksis viderefører Brittain og Lowenfeldt idéer om å sette betydningen av den skapende prosess foran et ferdig produkt. De sier at i forming skal det endelige resultatet være underordnet den skapende prosessen, og at dersom vi retter oppmerksomheten mot resultatet vil vi være opptatt av å lage fine ting fremfor den virkning arbeidsprosessen har (Lowenfeld & Brittain, 1976, s. 18). Denne tilnærmingen til skapende prosesser passer med den innfallsvinkel *Veve i åpne dører* ble satt i gang med. Jeg ville sammen med elevene undersøke hvordan faget kunne handle om noe mer enn de produktene vi lagde og de ferdighetene vi opparbeidet oss, og rettet av den grunn oppmerksomheten mot selve hendelsen eller prosessen.

Mens Brittain og Lowenfeldt hevder at det er barnets opprinnelige tenkning, følelse, oppfattelse og reaksjoner som betyr noe, og at barn viser sin kunnskap om sine omgivelser i sin kunstproduksjon (1976, s. 18), så redegjør jeg gjennom kapitlene i denne avhandlingen for at barnets tenkning, følelser, oppfattelser og ønsker skapes i aktivitetene i sanselige og materielle møter. Når det i en materiell-kollektiv praksis åpnes opp et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet, der prosessen er viktigere enn det ferdige produktet, er det ikke for at elevene skal få gjøre hva de vil og gi uttrykk for seg selv. Det er for at de skal erfare hva det er å være del av et kollektiv som består av både andre mennesker og materialer, og måtte gå i møte med den motstand og respons som oppstår, for selv å skapes i denne prosessen.

Materiell-kollektiv praksis skiller seg klart fra idéen om at alle barn har et slumrende talent for kunst som kan holdes ved like dersom undervisningen gjennomføres på riktig måte. Det er i en materiell-kollektiv praksis ikke barnets indre bilder og erfaringer som skal komme til uttrykk i møter med materialer og omgivelser. Det handler om at barnet blir til sammen med verdens materialer og omgivelser.

10.2 Kunnskap og faginnhold i materiell-kollektiv praksis

I den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* fantes rike muligheter for tilegnelse og utvikling av kunnskap, på samme tid som faginnhold og kulturstoff var relevant til stede gjennom forbindelsen til samtidskunstens fellesskapsbaserte, konseptuelle og steds-spesifikke kunstpraksiser og den relasjonelle estetikken (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015; Jalving, 2011; Kwon, 2004).

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming kan ses i sammenheng med de skoledebattene som gjorde seg gjeldende helt frem mot innføringen av en ny læreplan i 1997. Vektlegging av barnets behov og interesser førte til at fagstoffet ble mindre vektlagt i formingsfaget, men fra 1970-tallet og utover økte presset på å gjeninnføre kunnskap og lærestoff (Illeris, 2002; Kjosavik, 2003). Allerede i det forslaget til ny læreplan for 9-årig skole som kom i midlertidig utgave i 1971, la departementet vekt på hvilke kunnskaper og ferdigheter som var mest nyttige, og hva elevene hadde bruk for i møte med fremtidens samfunn. Denne endringen i utdanningspolitikk fortsatte inn på 1980-tallet. Med læreplanen som kom i 1997 ble kulturarven fremhevet som viktig for skolens dannelsesoppgave, og tilegnelse av eksakte kunnskaper og ferdigheter skulle prege fagets arbeidsmåter (Det kongelige kirke-, 1997). Læreplanene ble fra 1990-tallet formulert med kunnskapsmål, og fra 2000-tallet med kompetansemål som krevde kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier for å bedømme om målene ble nådd.

Det å vektlegge læring og være opptatt av at elevene skal tilegne seg bestemte ferdigheter og kompetanser er blitt en dominerende utdanningsdiskurs i vår tid (Biesta, 2011; Pedersen, 2011; Slagstad, 2018). Pedersen redegjør for globale, økonomiske trender og hvordan disse har ført til at skolens oppgave nå i stor grad handler om å utdanne befolkningen til kompetente arbeidere for arbeidsmarkedet, på markedets betingelser (2011, s. 170). Biesta omtaler vår tid som *læringens tidsalder*, og redegjør for hvordan det har oppstått et språk og en logikk omkring læring som setter studenten eller eleven i sentrum (Biesta, 2009b, 2011, 2014, 2017b). Han argumenterer for at lærerens undervisning heller bør forstyrre denne sentrumsposisjoneringen. Slike teorier var med meg inn i gjennomføringen av dette forskningsprosjektet.

10.2.1 Samtidskunst som kilde til opplevelser og inspirasjon for eget skapende arbeid

Jeg var med gjennomføringen av veveprosjektet *Veve i åpne dører* interessert i å undersøke hvordan vi kunne la selve hendelsen, møtet mellom elevene, stedet og materialene være en mulig tilnærming til undervisning i faget (Kap. 7.2). Denne tilnærmingen til undervisning er inspirert av samtidskunst. Praksisen er på den måten sammenvevd med samtidens kunstpraksiser og med kunstnerisk tenkemåte.

Undervisningsopplegget var inspirert av utstillingen *Direction* og Shiotas utforskning av tråden og vevingens muligheter for å tegne i luftens grenseløse rom (*Shiota, 2017*), og Larsen utforskning av bevegelse med snor (*Larsen, 2008*). Denne inspirasjonen fra samtidskunst var en vesentlig del av faginnholdet i veveprosjektet. Dette kan knyttes til den nye læreplanens kjerneelement *Kulturforståelse* som blant annet innebærer at samtidens visuelle kultur skal være både kilde til opplevelser, og inspirasjon til eget skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Gjennomføringen av veveprosjektet *Veve i åpne dører* brakte også med seg en idé om å skape en kontrast til en etablert utdanningsdiskurs, og på den måten utfordre vante tenkemåter. En slik idé er en faglig tilnærming som kan begrunnes i performativ og relasjonell kunstdidaktikk. Illeris viser i sin redegjørelse for performativt eksperimenterende fellesskap til hvordan man kan utfordre og stille spørsmål til eksisterende diskurser gjennom å ta en annen tilnærming innenfra (2015).³⁹ Skregelid argumenterer for utdanning som dissens (Skregelid, 2016, 2019). Gjennom å introdusere studenter og elever for utdanningspraksiser som står i kontrast til normalen og forstyrre det som er forventet, viser hun til potensialer for subjektiveringshendelser. Med utgangspunkt i slike tanker kan undervisningsopplegget *Veve i åpne dører* fremstå som en forstyrrelse, eller en utfordring fra innsiden, til rådende utdanningsdiskurser der forhåndsdefinerte mål og målbart læringsutbytte vektlegges. Opplegget kan utfordre instrumentelle tanker om at kunstoffag i skolen skal være nyttig for mange slags ulike kreative og sosiale formål. Dette omtales som *kunstens kraft*, hendelser som kan slå sprekker i økonomisk motiverte makt- og produksjonssystemer og tilby alternative, relasjonelle måter å tenke på (Atkinson, 2018, s. 156).

³⁹ Illeris viser til at kunstprosjektet *Bakkelandskap* fra 2006 inngikk i et kuratorledet prosjekt for forbedret byliv, økt integrasjon og mer rekreasjonsplass. Kunstnerne aksepterte betingelsene og opponerte på samme tid mot denne idéen. De skapte en midlertidig byggeplass hvor de over en tidsperiode på tre uker oppholdt seg daglig og snekret på et bakkelandskap. Barn fra nabolaget ble etter hvert deltakere i byggeprosjektet. Man kunne selvsagt ikke vise til forbedret byliv, økt integrasjon eller større tilgang på rekreasjonsplass etter de tre ukene. Kunstnerne utfordret derimot idéen om at fellesskapsbaserte kunstpraksiser skal være en slags nødhjelp og veldedighet for å avhjelpe sosiale problemer.

10.2.2 Kunnskap og ferdigheter realiseres i hendelser

Kunnskap, kulturstoff og utvikling av ferdigheter er viktig i faget kunst og håndverk, men i materiell-kollektiv praksis defineres og målsettes ikke kunnskapen på forhånd, fordi vi ikke kan vite på forhånd hva vi skal lære eller hva det skal bli.

En slik tilnærming til kunnskap underbygges med Barads konsept «mattering» (Barad, 2014, s. 175). Hun viser med dette begrepet til hvordan det materielle og menneskene gjør seg forståelig for hverandre gjennom hva som kommer til å bety noe, og dermed skaper en forskjell. Med dette begrepet henviser Barad til det som materialiseres innenfor forskning og vitenskap, der det gjøres fysiske, materielle undersøkelser, og skapes begreper og konsepter ut fra hva som viser seg. I slike skapelsesprosesser blir vi også til som mennesker. I intra-aksjonen med barna og alt garnet mellom trestammene materialiserte det seg vegger, rom og hus som fikk betydning for deres eksistens som subjekt (Kap.7.4.1). Elevene ble til som lekne, nysgjerrige, ansvarsfulle og respektfulle i hendelser med materialer.

At kunnskap blir til gjennom hva som kommer til å bety noe, er velkjent innenfor barns lek og eksperimentering med materialer. Gjenstander og materialer inkluderes i lekens utforskning og transformeres og skapes om, alt etter hva som kommer til å bety noe i lekens ulike, alternative virkeligheter. I materiell-kollektiv praksis anerkjennes en slik form for kunnskapsproduksjon på linje med forhåndsdefinert lærestoff. Det åpner for at utdanningsaktiviteten kan ta ulike retninger og at utdanningens intensjon kan være mangfoldig (Ceder, 2016, 2018). I materiell-kollektiv praksis er lærestoffet og faginnholdet knyttet til opplevelser med og inspirasjon fra samtidens visuelle kultur. Ulike former for kunnskap og ferdigheter realiseres når sanselige erfaringer og berøringer i møte med materialer og omgivelser gir mening.

10.3 Et utvidet kompetansebegrep og det som kan bli

Den aller siste læreplanversjonen bringer med seg vår tids historiske betingelser, og representerer dermed nettopp det punkt der vi enten kan velge å repetere fortiden, eller vi kan utfolde oss annerledes inn mot fremtiden. I læreplanen 2006 ble kompetanser definert som fagspesifikke, og ble forstått som evne til å løse oppgaver og mestre komplekse, faglige utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den nyeste læreplanen, som trådte i kraft fra høsten 2020, ble definisjonen på kompetanse utvidet. Kompetansen handler nå også om å anvende

kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng, løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, samt inneha forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. Overordnet del - verdier og prinsipper).

Den sterke vektleggingen og utvidelsen av kompetansebegrepet kan føre til en ny og annen form for individualisme enn den barnesentrerte. Dette handler om hvordan det er den enkelte elev som skal tilegne seg de definerte kompetanser, og det skal kunne måles og vurderes hvor godt de er tilegnet. Ut fra det nye kompetansebegrepet skal elevene også vurderes på sin evne til refleksjon og kritisk tenkning. Det medfører fare for et enda strammere individfokus. Med materiell-kollektiv praksis som strategi argumenteres det for å flytte individet ut av sentrum og i stedet rette oppmerksomheten mot det relasjonelle og hendelser.

Når hendelser med materialer åpner muligheter for eksistens som subjekt, så tilføres argumentasjonen for at faget skal være et håndverks- og ferdighetsfag med nytte for fremtiden, andre dimensjoner. Det finnes muligheter i den nye formuleringen av kompetanse som åpner for at vi kan orientere oss annerledes inn mot hva som skal være fagets og utdanningens mål og hensikt. Undervisning i faget kunst og håndverk bør legge til rette for sanselige og materielle opplevelser og erfaringer som åpner for spontan lek, bevegelsesglede og erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vi kan da rette oppmerksomheten mot det å anvende kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner og utvikle evne til refleksjon og kritisk tenkning, uten at dette betraktes som målbare kompetanser. På den måten kan faget bidra inn mot utdanningens verdigrunnlag, slik det formuleres i overordnet del: «elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. Prinsipper for læring, utvikling og danning).

10.3.1 Kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner

Jeg argumenterer i denne delen av teksten for at i materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming finnes rike muligheter for å legge til rette for at elevene skal tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner. Dette innebærer samtidig at kunnskap og ferdigheter tenkes i stadig tilblivelse. Kunnskap og ferdigheter skapes i materielle hendelser og aktiviteter, og er i materiell-kollektiv praksis ikke noe som målsettes og defineres forut for aktivitetene.

Det å tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter i nye og ukjente sammenhenger knyttes i denne avhandlingens til argumentasjon for at respons og subjektivering går begge veier. Det handler om at subjektivering foregår når befinder oss i en situasjon der vi foretar egne vurderinger og valg i møte med den sosiale og materielle verden. Mulige øyeblikk for eksistens som subjekt i møte med materiell respons er beskrevet da Hanna kunne gå inn i huset de sammen hadde vevd eller da Liam kunne sette seg på den ferdige sitteplassen. Jeg argumenterer samtidig for at denne eksistensen har langt flere forbindelser enn dem som kan spores ut fra elevens aktive valg i utforskning av egne ønsker i møter med motstand. Aktiv handling for egen eksistens som subjekt kan ikke forstås adskilt fra den styring og de forventninger som møter og omgir oss. Jeg argumenterer for at subjektiveringens ambivalens samsvarer med hvordan materiell respons går begge veier (Barad, 2012), vi berører og berøres i en og samme hendelse. Eksistens som subjekt realiseres i hendelser og er hele tiden er i bevegelse.

Det mangfoldet av muligheter for eksistens som subjekt som er tilgjengelige og kan realiseres i hendelser, kan knyttes til å gå i møte med nye og ukjente situasjoner. Vi kommer ikke ferdig utrustet med det vi trenger av kunnskaper og ferdigheter til ukjente situasjoner. Vi må gå i møte med motstand, muligheter og begrensninger som vi ikke kan forutse, og vi må respondere på det som oppstår. Vi påkalles og utfordres på hvordan vi vil handle. Kunnskaper og ferdigheter realiseres, og vår eksistens som subjekt blir til i selve handlingen. De kunnskaper og ferdigheter som realiseres i handlingen vil være unike i den spesifikke situasjonen. Dette handler om hvordan både elevens eksistens som subjekt og kunnskaper og ferdigheter er i stadig tilblivelse.

Det å ruste elevene med kompetanser for fremtidens arbeidsmarked, slik at de kan være til økonomisk nytte for samfunnet, er fullt mulig. Læring av bestemte ferdigheter og kompetanser kan effektiviseres gjennom å sette tydelige mål og klare kriterier for å nå målene. Spørsmålet er om dette er den beste veien å gå for å imøtekomme skolens formålsparagraf og læreplanens overordnede verdigrunnlag. Det oppstår en risiko for at elevene gjøres til objekter for samfunnets og lærerens vurdering. Læreplanens krav og lærerens vurderinger vil, sammen med elevenes ønske om å tilpasse seg forventninger, bli sterkt styrende for hva som kommer ut av undervisningen.

10.3.2 Kritisk og etisk vurdering og bevissthet

Den materielle responsen i hendelser, der berøring går begge veier, kan bidra til utvikling av refleksjonsevne, kritisk tenkning og etiske vurderinger som etterspørres i det utvidete kompetansebegrepet. I den nye læreplanens overordnede del er kompetanse i å lære viet et eget avsnitt under overskriften *Å lære å lære* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne kompetansen innebærer at elevene skal reflektere over seg selv og egen læring. I stedet for å rette oppmerksomheten mot den enkelte elevs refleksjon over seg selv, egen læring og kompetanseutvikling, foreslås det med materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming å legge vekt på etikk og evne til å være respons-abel som viktige kompetanser for fremtiden. Slike kompetanser utvikles i materielle og kollektive hendelser.

Jeg har gjennom de foregående kapitlene diskutert elevenes rolle i skapelsesprosessene i veveprosjektet, og mener den nye individualismen kan utfordres gjennom den posisjon jeg gir til materialer og omgivelser. Jeg har blant annet problematisert den vante tenkningen, som kommer frem i regjeringens strategiplan for de estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 224), om at man i skapende prosesser tar utgangspunkt i en idé eller en oppskrift og former materialene etter egne ønsker. Når hverken det handlende subjekt, materialenes muligheter og begrensninger eller rom og tid kan defineres forut for aktiviteten, får det betydning for måten vi kan forstå menneskets rolle i den skapende prosessen. Når både tid, rom og materialitet holdes frem som dynamiske størrelser som blir til som noe spesifikt gjennom intra-aksjon (Juelskjær, 2019, s. 88), kreves det først og fremst stor grad av etisk bevissthet fra intra-aksjonens menneskelige deltakere.

Den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* ble gjennomført som et mellomrom for lekenhet og nysgjerrighet, med åpen slutt, der vi ikke på forhånd visste hva vi kom til å lære eller hva det skulle bli. Hensikten var å utforske det ukjente og uforanderlige, erfare hvordan det var å være del av et kollektiv og måtte gå i møte med motstand og respons i materialer og omgivelser. Undervisningsopplegget fremsto som et brudd med og en kontrast til de praksisformer som oppfattes som vanlige. Dette satte både elever og lærere i en situasjon der de ikke på forhånd hadde svar på hvordan de skulle handle, hva de skulle gjøre og hvordan de skulle være. De måtte finne nye måter å handle og være på i møte med det som oppstod. Det å ikke ha beskrivelser av

fremgangsmåte, oppskrifter å følge, gjennomtenkte planer eller forhåndsbestemte kriterier gjør oss mer våkne for hva som spørres av oss. Vi må åpne oss opp for det vi møter, vi må vurdere hvordan vi skal handle og vi må ta egne beslutninger i den spesifikke situasjonen. I slike situasjoner ligger det gode muligheter for å utvikle refleksjonsevne og kritisk bevissthet, og det kreves stor grad av etisk ansvarlighet.

10.4 Potensialer ved materiell-kollektiv praksis

I dette kapittelet har jeg beveget meg inn på å besvare hvilke potensialer materiell-kollektiv praksis kan ha for fagdidaktisk tenkning. Jeg har sporet forbindelser til pedagogiske og politiske idéer og epoker, og ut fra dette realisert noen kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming. I materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming:

- går vi i møte med det ukjente i materialer og omgivelser, og skapes selv i situasjonen
- er samtidens kunst kilde til opplevelser og inspirasjon for eget skapende arbeid
- kan kunnskaper og ferdigheter ikke defineres og målsettes i forkant
- realiseres kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner
- kreves det stor grad av kritisk og etisk vurdering og bevissthet

De politiske og økonomiske idéene om at skolens oppgave er å sørge for at barn og unge utvikler seg til kompetente voksne som kan lette omstillingskostnadene i økonomien, kan forstås som kjennetegn ved posthumane betingelser (Braidotti, 2017). Braidotti viser til hvordan vår tids historiske betingelser er preget av hurtig teknologisk fremgang på den ene siden, og økende sosiale og økonomiske forskjeller på den andre siden. Hun sier at disse historiske betingelsene har effekt på alle menneskelige områder, og argumenterer for at vi må stå imot. Under posthumane betingelser har kunstfag helt andre og mer påkrevde potensialer enn å støtte opp under den nye individualismen. I denne historiske konteksten skrives materiell-kollektiv praksis inn som en didaktisk og pedagogisk tilgang for kunst- og håndverksfaget, som har potensialer for verdigrunnlagets oppfordring om å gi elevene erfaringsrikdom som inkluderer både strukturert og målrettet arbeid og

spontan lek, for at de kan dannes i møte med andre gjennom fysisk og estetisk utfoldelse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. Overordnet del - verdier og prinsipper). Inkludert i de rike erfaringene som tilegnes gjennom materiell-kollektiv praksis er opplevelsen av å stilles til ansvar og måtte være respons-abel (Barad, 2012). På denne måten kan en annen mellomgrunn, der vi opphører å gjenta fortiden og i stedet forholder oss ansvarlig inn mot fremtiden, realiseres (Braidotti, 2017, s. 15).

11. En fagdidaktikk for *her-og-nå* og det som *ennå ikke er*

Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Jeg gir i dette kapittelet en oppsummering og konkretisering av hva som kjennetegner materiell-kollektiv praksis, og redegjør for hvorfor og hvordan denne tilnærmingen har fagdidaktisk relevans. Som forsker er jeg ansvarlig for de grenser som er etablert gjennom ulike typer forbindelser (Juelskjær, 2019, s. 105), og for hvordan min forskningspraksis har skapt fenomenet materiell-kollektiv praksis. Materiell-kollektiv praksis som tilnærming til undervisning er avgrenset i en performativ forskningspraksis hvor teorier, begreper, produsert datamateriale, faghistorisk kontekst og politiske idéer har blitt vevd sammen. Avhandlingens problemstilling ble formulert i spørsmålet om hva som kan oppstå dersom kunst- og håndverksundervisningens oppmerksomhet flyttes bort fra tilegnelse av ferdigheter og produksjon av objekter, og over på selve hendelsen og elevens møter med hverandre og med materialer og omgivelser. Formålet var å bidra med en materiell-kollektiv tilnærming til fagdidaktikk som kan utfordre læreplanens individualistiske fokus på tilegnelse av forhåndsdefinerte og målbare kompetanser. Disse forskningsspørsmålene er behandlet gjennom avhandlingen:

1. Hva kan oppstå når undervisning i kunst og håndverk gjennomføres som et kunstdidaktisk møte mellom mennesker, materialer og omgivelser?
2. Hvilke potensialer finnes i skapelsesprosessene i en slik materiell-kollektiv praksis?
3. Hva kjennetegner materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for faget kunst og håndverk, og hvilke potensialer kan praksisen ha for fagdidaktisk tenkning?

Det første forskningsspørsmålet var utgangspunktet for å sette i gang den empiriske undersøkelsen, gjennomføringen av veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Gjennom beskrivelser og analyser av hva som oppstod i veveprosjektet er potensialer i skapelsesprosessene skrevet frem. Disse potensialene avdekker

sentrale kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming. I dette kapittelet presiseres disse kjennetegnene, og diskuteres samtidig mot aspekter ved tidligere forskning og momenter i den nye læreplanen. Med dette tydeliggjøres svaret på hvilke potensialer praksisen kan ha for fagdidaktisk tenkning.

11.1 Materiell-kollektiv etnografi som undervisningsmetode

Jeg skriver i kapittel 6 at forskningsmetodene som er brukt kan betraktes som en vesentlig del av avhandlingens bidrag til fagfeltet. Forskningen er designet ved at mikroetnografi og visuelle etnografi er koblet sammen med performativ forskning (Haseman, 2006; Pink, 2007; Pink & Morgan, 2013). Gjennom dette designet har jeg utviklet det jeg kaller for materiell-kollektiv etnografi, og mener at dette også kan være en relevant undervisningsmetode.

Materiell-kollektiv etnografi kan anvendes som en tilgang til undervisning der selve praksisen eller utøvelsen, det som gjerne omtales som performative aspekter, løftes frem (Aure, 2013; Dahl et al., 2019; Illeris, 2012a, 2013, 2015, 2017, 2018; Skregelid, 2016, 2019). Potensialer i handlinger og hendelser prioriteres fremfor produksjon av bestemte ferdigheter og objekter. Dette handler om at oppmerksomheten rettes mot hva som materialiseres i et kollektiv der både omgivelsene, materialene og menneskene er aktører, og der rom, tid og bevegelse betraktes som viktige virkemidler. Det er ikke kvaliteten på et ferdig produkt eller hvor godt den enkelte behersker ferdighetene som er av interesse. Materiell-kollektiv etnografi som performativ undervisningsstrategi holder mulighetene for utforskning og lek med materialer åpne. Oppmerksomheten rettes mot de skapende handlinger og hendelser i fellesskapet.

Materiell-kollektiv etnografi er inspirert av mikro-etnografi og kollektive kunstneriske praksiser (Kwon, 2004; Pink & Morgan, 2013). Det etableres et etnografisk undersøkelsesfelt der en gruppe kommer sammen for en kortere periode og utfører en praksis sammen. Praksisen går ut på å skape med materialer, være observerende, åpne seg for det som oppstår og produsere og ta vare på materiale som fotografier, filmer, notater eller materielle utprøvinger fra prosessen. Det produserte materialet inngår som deltakere i den skapende prosessen, og kan påvirke videre hendelser. Skapelsesprosessene tar ikke slutt selv om praksisen avsluttes. Det som har hendt og materialisert seg blir med videre som spor. Det kan være spor vi har satt, eller spor som settes i oss. Et etnografisk sted er nemlig ikke bare et sted for feltarbeid, det er sammenvevinger

der kunnskap materialiseres (Pink & Morgan, 2013). Sammenveving forstås da som en spesifikk forbindelse hvor man tar del i en felles praksis der det finnes noen spilleregler, samtidig som det er ubestemt hvordan disse reglene vil utspille seg, og hva de vil føre til (Rosiek, 2018b). Det som materialiseres i materiell-kollektiv etnografi, foldes inn i videre materialiseringer (Barad, 2007).

Etnografi som strategi i kunstfag åpner for å utforske folks opplevelser med sted og rom (Göthlund, 2015). Ved å arbeide etnografisk, med å utforske sted, materialer og hendelser i et fellesskap, kan man både ivareta materialteknisk opplæring, få innsikt i tradisjoner og håndverksferdigheter og ta vare på fagstoff og kulturarv, uten å ha et produsert objektet med personlig uttrykk i sentrum. Selve praksisen kan løftes frem som det mest verdifulle. Originalitet og personlig uttrykk kan da handle om hvordan det kan skapes annerledes og nye fortellinger, som fluktlinjer bort fra fastlåste tradisjoner og posisjoner (Hellman, 2015). Dette er potensialer som inneholdes i materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming.

Jeg vil i fortsettelsen redegjøre for sentrale kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming. Disse er formulert ved at (1) lærerens fagkompetanse og undervisning er viktig, (2) det foregår skapende arbeid i materialer og rom, tid, og bevegelse er virkemidler, (3) den skapende prosess med uforutsette og ikke planlagte hendelser vektlegges og (4) det originale og personlige må forstås som de spor vi setter og de spor som settes i oss.

11.1.1 Lærerens fagkompetanse og undervisning er viktig

Lærerens fagkompetanse og betydningsfulle rolle som den som underviser er et svært viktig kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis. I tidligere publikasjoner har jeg argumentert for betydningen av at læreren har erfaring i klasseledelse, sitter inne med god fagkunnskap og kan bedømme hvilke forstyrrelser som kan ha verdi (Klungland, 2016, s. 101). Læreren må kjenne fagets innhold og metoder og velge ut hva elevene skal møte i undervisningen. Læreren må bruke sin dømmekraft til å bringe inn i undervisningen noe som kan gi motstand, noe elevene kan utfordres av og måtte respondere på. Utviklingen av materiell-kollektiv praksis som tilnærming til undervisning er inspirert av en performativ og relasjonell kunstdidaktisk forståelse som er utviklet og formulert av Skregelid (2016, 2019). Med uttrykket *kunstdidaktisk regi* viser hun til at faglig forankret

og tydelig ledelse kan åpne opp et handlingsrom og spillerom for elevene som gir dem en form for frihet.

Materiell-kollektiv praksis som undervisningstilnærming handler ikke om at elevene skal få gjøre hva de vil og gi uttrykk for seg selv. Den foreslåtte praksisen skal ikke forstås som en argumentasjon for at læreren skal trekke seg tilbake og la elevene utforske materialer, redskaper, teknikker og tilegnelse av ferdigheter på egenhånd. Når jeg gjennom avhandlingen flere ganger har stoppet opp ved Liams opplevelse av å kunne gjøre akkurat hva han ville, er det fordi dette utsagnet rører ved noe veldig sentralt når det er snakk om vår eksistens som subjekt. Å eksistere som frie subjekter handler ikke om å kunne gjøre hva vi vil uten innflytelse fra andre, det handler om å eksistere i dialog med den eller det som er annerledes og la vår subjekt-het skapes ut fra hvordan vi engasjerer oss og responderer (Biesta, 2017b, s. 3). Derfor er dette øyeblikket viktig, da Liam opplever å kunne gjøre hva han vil. Det er nettopp i slike opplevelser ansvarligheten overfor den og det andre påkalles, der vi må engasjere oss og respondere uten foreskrevne og gitte anvisninger. I slike situasjoner kan eksistens som subjekt kalles frem.

Materiell-kollektiv praksis er en tilnærming til undervisning der læreren lar elevene møte noe som utfordrer, og setter dem i en situasjon der de må handle og respondere i møte med noe ukjent. I den materiell-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* var det et premiss at vi ikke visste hva vi skulle lage eller hva det skulle bli. Materiell-kollektiv praksis kan undersøkes ut fra andre premisser, der man kanskje vet nøyaktig hva man skal lage, og hvilke ferdigheter som trenges. Det å lage objekter eller øve på bestemte ferdigheter kan være det innholdet som læreren vil utfordre elevene på. Også da vil oppmerksomheten kunne rettes mot den motstand vi møter og respons som kreves i handlinger og hendelser, og hva slags spor som settes i de intra-aksjoner som fører til at objekt og ferdigheter realiseres.

Jeg har beskrevet min skepsis overfor kunstnerens oppfordring om å gi elevene materialene og se hva de gjorde med dem. Jeg har fortalt hvordan dette brøt med min oppfatning av lærerrollen og min forståelse av at jeg måtte ha en plan for hva vi skulle lære og lage. Gjennom dette avhandlingsarbeidet har jeg utfordret min egen oppfatning og forståelse på dette punktet, og erkjenner at det

kan ligge store muligheter i en mer åpen tilnærming til den skapende prosess. Samtidig har jeg redegjort for at gjennomføringen av veveprosjektet hvilte på en

godt gjennomtenkt didaktisk plan, som ble utarbeidet i samarbeid med lærerne. Vi var opptatt av å ivareta vårt ansvar for undervisningen og for elevene. Det skal altså ikke være noen tvil om at i materiell-kollektiv praksis tar læreren ansvar for undervisningen, og bestreber seg på å legge til rette for elevenes mulighet til å eksistere som frie subjekter.

11.1.2 Skapende arbeid *med materialer og rom, tid og bevegelse* som virkemidler

I materiell-kollektiv praksis foregår det skapende arbeid *med materialer*. I dette skapende arbeidet forstås materialene som medskapende, og materiell respons anerkjennes. *Rom, tid og bevegelse* foreslås som begreper for skapende virkemidler. Dette handler om hvordan materialene, rommet og tiden anerkjennes som medskapende, og om at materialer, rom og tid også er fenomener som skapes og får betydning i prosessen (Barad, 2007).

I kunst og håndverk forholder vi oss aktivt til det materielle og til materialer. Under kjerneelementet *Håndverksferdigheter* står det at «Elevene skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både formingsmaterialene og omgivelsene forstås i materiell-kollektiv praksis som deltakere i fellesskapet og i de skapende prosessene. Lek og utforskning med materialer er sentralt. Anerkjennelse av materiell respons fører til erkjennelse av at vi ikke på forhånd kan vite hva som kommer ut av prosessen. Dette handler om hvordan elevene går i møte med det ukjente og åpner seg opp for hva de andre deltakerne kommer med, selv når de andre deltakerne ikke er mennesker. Forståelse for materialers egenskaper og funksjoner utvikles i en utforskende omgang med materialer.

Gjennom å la hendelser *med materialer* være sentralt i den skapende praksisen, åpnet vi for å la tid, rom og bevegelse være virkemidler. Det å betrakte rom, bevegelse og tid som virkemidler kan kobles med en argumentasjon for at vi i faget kunst og håndverk, i stedet for å være opptatt av de produserte objekter, kan la verkstedets materiale, romlige og sosiale relasjoner være praksisens objekt (Göthlund et al., 2015). Utforskning av sted og rom samsvarer med hvordan stedsspesifikk kunst produseres, og med etnografi som strategi (Göthlund, 2015). Elevenes bevegelser med garnnøster, og garnets sporing av elevenes bevegelser, kan forstås som utforskning og sansing av rommet. Ved å gå i møte med sted og omgivelser med kropp og åpent sinn kan stedets potensialer utvides (Lind, 2015), og gjennom å innrede og ominnrede rom kan posisjoner beveges (Illeris, 2018).

Snorene og garnets endring av uterommet kan betraktes som innredning og ominnredning av rommet der potensialer for både sted og elever ble utvidet. Det ble skapt nye rom og mellomrom for eksistens som subjekt..

I forrige kapittel ble det å la samtidskunst være en kilde til opplevelser og inspirasjon for eget skapende arbeid løftet frem som sentralt ved materiell-kollektiv praksis. Gjennomføringen av veveprosjektet har forbindelser til performancekunst, fordi den kan forstås som et bilde som strakte seg ut i tid. Utstrekning og avgrensning i tid ble understreket ved at vi lagde en installasjon som raskt ble fjernet igjen. Det var ikke installasjonen i seg selv som var av interesse, men selve hendelsen der den ble til. Det at installasjonen ble raskt fjernet var et premiss for denne spesifikke praksisen, som ikke må forstås som et kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis.

Når materiell respons anerkjennes, og rom, bevegelse og tid løftes frem som virkemidler i skapelsesprosessen, utvides mulighetene i skapende arbeid med materialer. Vi beveger oss bort fra at målet med undervisningen er tilegnelse av bestemte ferdigheter for å produsere et objekt som siden skal vurderes for å se om undervisningens mål er nådd. Vi kan forstyrre den individualistiske tilnærmingen i læreplanen, som handler om at kompetanser kan defineres i forkant og deretter kan måles og lokaliseres hos den enkelte elev. Man kan i stedet rette oppmerksomheten mot det uforutsette og ikke planlagte som kan oppstå.

11.1.3 Skapende prosesser med uforutsette og ikke planlagte hendelser

I materiell-kollektiv praksis vektlegges den skapende prosess med uforutsette og ikke planlagte hendelser. *Veve i åpne dører* ble satt i gang som et fellesprosjekt, der oppmerksomheten var rettet mot hendelser i fellesskapet. Det ble tydeliggjort i introduksjonen til elevene at vi ikke visste hva vi skulle lære, eller hva det skulle bli. Det var hendelsene i den skapende prosessen, og ikke det ferdige produktet som var av interesse. Det ble åpnet for at det som hendte underveis i prosessen, som ikke var planlagt, kunne få stor betydning. Slike uforutsette hendelser i en skapende prosess betegnes i denne avhandlingen som diffraksjoner. Begrepet viser da til den sammenvevde relasjonen mellom menneskene og materialene, og til det ubestemmelige og uforutsette i materialiseringsprosesser (Barad, 2007).

I materiell-kollektiv praksis forstås skapende prosesser som kollektive. I et fellesskap av mennesker og materialer hender ting som ikke på forhånd er

planlagt og forutsett. Prosessen er viktigere enn produktet fordi vi erkjenner at vi ikke på forhånd kan vite hva som kommer ut av den. Dette siste kapittelet i avhandlingen innledes med å sitere fra beskrivelsen av fagets relevans i den nye læreplanen der det står at «Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. Om faget - Fagets relevans og sentrale verdier). Vektlegging av den skapende prosess kan ha noe å bidra med inn mot denne formuleringen. Det handler om hvordan vi, ved å tone ned våre idéer og forutbestemte tanker om hva det skal bli, og heller gå åpent i møte med det som dukker opp, kan utvide våre erfaringer med hvordan noe helt nytt kan oppstå. Når prosessen vektlegges og hver hendelse betraktes som unik, åpnes det for at kunnskap kan realiseres på nytt i hver hendelse, og for å anvende kunnskap og ferdigheter i nye og ukjente sammenhenger.

Spørsmålet om vektlegging av prosess eller produkt har vibrert gjennom fagets historie. Bak utformingen av det norske formingsfaget på 1970- og 80-tallet lå en oppfatning om at den skapende prosess og barnets mulighet til å skape personlige uttrykk var svært betydningsfullt (Kjosavik, 2003). Dette er en holdning til faget som fremdeles eksisterer i feltet (Brønne, 2011). Brønne argumenterer for at vektlegging av personlig uttrykk og prosess, slik det overlever gjennom den karismatiske didaktikken, fremmer individualisme (Brønne, 2009, 2011). Denne avhandlingens undersøkelse viser at vektlegging av prosess ikke trenger å være individualistisk. Det er derimot kravet om personlig uttrykk ved et produsert objekt som leder mot individualisme.

Forventning om originalitet og personlig uttrykk er viktig for at faget skal være i utvikling og bevegelse (Lutnæs, 2011). Det er samtidig nødvendig å stille spørsmål til hva det originale og personlige er og kan være. I denne avhandlingen argumenterer jeg for at enhver hendelse er unik, og at et mangfold av mulige tilblivelser er tilgjengelige i hver hendelse. I materiell-kollektiv praksis vektlegges ikke det å skape personlig uttrykk, men det å respondere på de uforutsette og ikke planlagte hendelsene i den skapende prosess. Gjennom den tilnærmingen til det romlige, materielle og sosiale, som løftes frem i materiell-kollektiv praksis, forstyrres en individualistisk forståelse av at det å tilegne seg bestemte ferdigheter for å skape objekter med personlige uttrykk, må være sentralt i faget.

11.1.4 Det originale og personlige er spor som settes

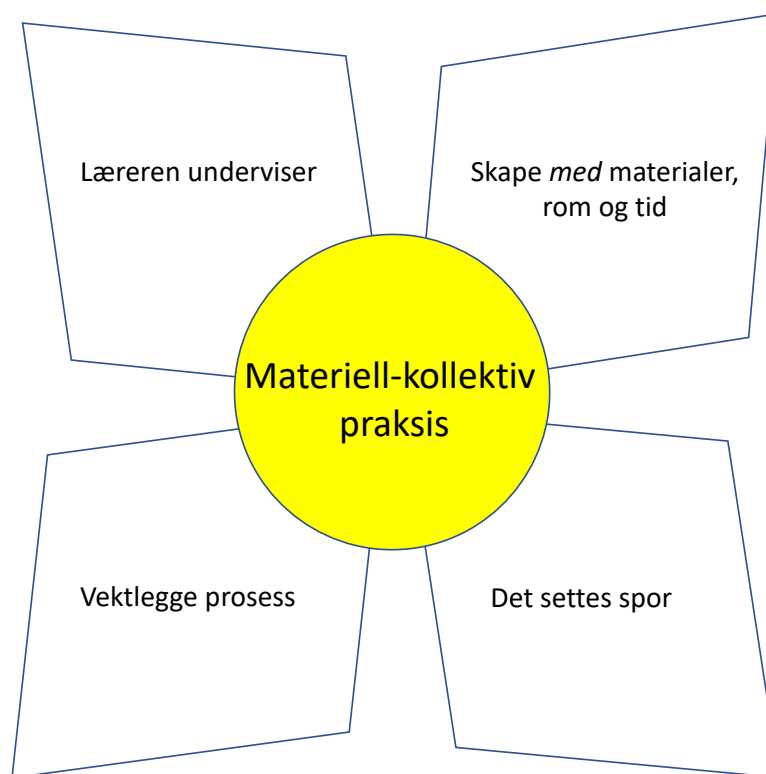
I materiell-kollektiv praksis handler det personlige og originale om de spor vi setter, og de spor som settes i oss. Sporene som settes peker mot hva som kan bli. Dette handler om etikk og vårt ansvar for hva som materialiseres (Barad, 2007), og om hvordan kunstneriske spor skaper nye muligheter for erfaring og væren (Rosiek, 2018b). Det som ennå ikke er, kan knyttes både til noe materielt og menneskelig. Det kan knyttes til spor elevene setter i materialer og omgivelser, eller til spor den skapende prosessen setter i eleven.

I materiell-kollektiv praksis skapes vi selv i prosessen. I en performativ tilnærming til faget kunst og håndverk kan hendelser med rom, tid og materialer betraktes som *affektive fellesskap* som former mennesker (Jamouchi, 2020). Leken og utforskningen med materialene i *Veve i åpne dører* skapte opplevelser og erfaringer hos elevene som de på ulike måter bærer med seg videre. Det som materialiserte seg under gjennomføringen av veveprosjektet var midlertidig og forgjengelig. Vi lagde en installasjon av garn i skogen, og tok den ned igjen. Elevene undret seg. De stilte spørsmål ved hvorfor vi gjorde det, og hva det hadde med kunst og håndverk å gjøre. Spørsmål som stilles setter spor, og peker mot noe som ennå ikke er.

Kjerneelementet *Håndverksferdigheter* «...innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. fra Om Faget - Kjerneelementer). Å la håndverksferdigheter og håndlag formes i møte med redskaper og materialer, kan forstås som spor som settes i elevene. Elevene formes i hendelser med materialer, og redskaper og materialer kan betraktes som aktører i utviklingen av håndlag og praktiske ferdigheter. Når materiell respons anerkjennes, formingsmaterialene og omgivelsene betraktes som deltakere i skapende prosesser, når rom, bevegelse og tid løftes frem som skapende virkemidler, utfordres forståelsen av menneskenes rolle i skapelsesprosesser. I stedet for å stille krav til hva eleven skal beherske, kan man rette oppmerksomheten mot hva slags opplevelser og erfaringer som er tilgjengelige i skapende prosesser. Gjennom å delta i estetiske, skapende prosesser får elevene oppleve å utfordres av motstand, muligheter og begrensninger i materier og redskaper. De får erfaring med at de selv ikke rår over den skapende prosess, og hvordan de formes i møte med den materielle responsen. De får oppleve og

erfare hvordan kunnskap blir til og endres i en bevegelig prosess og hvordan tid kan være et virkemiddel.

De spor som settes i en skapende prosess kan også kobles til kjerneelementet *Kunst og designprosesser* som: «...innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. fra Om faget - Kjerneelementer). I materiell-kollektiv praksis er slike egenskaper ikke noe eleven sitter inne med på forhånd eller skal utvikle. Det løftes i stedet frem som opplevelser og erfaringer som oppstår i hendelser med materialer. Å la sine håndverksferdigheter utvikles i møter med materialer og omgivelser, erfare nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne å finne løsninger på problemer, åpner for å forestille seg det som ennå ikke er og for å gjøre etiske og ansvarlige valg.



Figur 10 Modell over materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming

Gjennom avhandlingens analyser har jeg undersøkt muligheter for eksistens som subjekt i hendelser med materialer og omgivelser (Biesta, 2017a, b). Det å forstå eksistens som subjekt som en hendelse, handler om etikk og om hvordan opplevelser og erfaringer med å måtte respondere på uforutsette og ikke planlagte hendelser utvikler vår evne til å være respons-abel (Barad, 2012). I uforutsette hendelser i en materiell og sosial verden utfordres vi på å respondere ansvarlig på det som møter oss. I stedet for å vurdere objektets egenskaper kan vi rette oppmerksomhetene mot de spor som settes i mennesker og materielle omgivelser. På denne måten kan materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming ha potensiale inn mot formuleringen av fagets relevans for utvikling av «evne til å gjøre etiske og estetiske valg» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

11. 2 Hva vi tar for gitt og hvem som profitterer

I den siste læreplanen er fagets vesentlige innhold og metoder redegjort for i fire kjerneelementer, og videre utdypet i kompetansemål. Disse kjerneelementene er definert som *Håndverksferdigheter, Kunst- og designprosesser, Visuell kommunikasjon og Kulturforståelse* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Formuleringene i kjerneelementene og fagets kompetansemål avslører hvordan det i dag tenkes om mulighetene for faget kunst og håndverk, og hva slags historiske og ideologiske holdninger som kan ligge bak tenkningen. Når vi med denne nye læreplanen har formulert hva som skal kjennetegne faget, bør vi samtidig stille spørsmål til hva som tas for gitt, og hvem og hva som profitterer på de praksiser som utvikler seg.

Innholdet i den nye planen preges av at håndverk, materialtekniske ferdigheter og kulturarv løftes frem. Det å prioritere praktisk verkstedarbeid som gir elevene opplevelser og erfaringer med materialer, teknikker og håndverksferdigheter bør holdes høyt i faget. Vi må samtidig ha en undersøkende innstilling til hvorfor faget skal kjennetegnes av at man tar utgangspunkt i en idé eller oppskrift for å lage et produkt, hvorfor utvikling av bestemte ferdigheter og tilegnelse av spesifikke teknikker er nødvendig, hvorfor kjennskap til og forståelse for utvalgte materialer må være sentralt og hvorfor det stilles krav om personlig uttrykk ved de produkter som produseres.

I den nye læreplanens kompetansemål prioriteres det at elevene skal utvikle håndverksferdigheter og opparbeide seg materialforståelse for å kunne designe egne produkter. Samtidig er innføring i kunstnerisk tenkning, som tar mål av seg til å utfordre det vante og det vi tar for gitt, begrenset til ett mål etter

tiende trinn. Jeg mener at nettopp det målet, som sier at elevene skal kunne undersøke hvordan kunst kan bidra i samfunnskritikk og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid, kan bidra til at faget ikke fanges av «et hverdag- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon og praktiske ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det å begrunne faget kunst og håndverk i samfunnets krav om innovasjon og behov for praktiske ferdigheter bringer med seg en ny individualisme (Madsen, 2018, 2020; Pedersen, 2011) og forsterker vår tids posthumane betingelser (Braidotti, 2017). Gjennom å begrunne faget i muligheter for eksistens som ansvarlig subjekt i materielle og sosiale hendelser, kan faget gis en helt annen relevans for fremtiden. Dette redegjøres for av Braidotti med ordene: «This is another kind of middle ground, or milieu, which points to the future, that is to say to what we are capable of becoming in and out of what we are ceasing to be» (2017, s. 15). Relevansen kan også kobles med Barads forslag om å betrakte subjektposisjonen som et mangfold av muligheter: «The self is itself a multiplicity, a superposition of beings, becomings, here and there's, now and then's. Superpositions, not oppositions» (Barad, 2014, s. 176). Opplevelser og erfaringer med å respondere på uforutsette og ikke planlagte hendelser i skapende prosesser med mennesker og materialer kan sette spor som gjør oss i stand til å utfordre det som tas for gitt, og avsløre hvem og hva som profitterer.

11.3 En fagdidaktikk med relevans for livet

Den tilnærmingen til fagdidaktikk som argumenteres for i denne avhandlingen kan forankres i verdigrunnlaget for grunnopplæringen slik det er formulert i læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2018). Der formuleres alle menneskers ukrenkelig verdi og behovet for tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet. Elevene skal møte og delta i mangfold, være nysgjerrige, stille spørsmål, opparbeide seg etisk bevissthet og utvikle seg til engasjerte, ansvarlige mennesker. De tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, som er innført i den nye læreplanen, er begrunnet i behovet for dybdelæring og et utvidet kompetansebegrep (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016, s. 38). Det vises samtidig til formålsparagrafen som sier at formålet med utdanningen er at elevene skal utvikle ferdigheter og holdninger til å mestre liva sine og delta i arbeid og fellesskap. Det står uttalt i den nye læreplanen at opplæringen i de ulike fag må ses i sammenheng med de overordnede mål, verdier og prinsipper for

opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den pedagogiske tilnærmingen som foreslås gjennom *materiell-kollektiv praksis*, kan ha noe å bidra med inn mot formålsparagrafens forventninger om at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden, fremme demokrati, hjelpe elevene til å mestre sine liv og delta i fellesskap i samfunnet. Dette betyr at materiell-kollektiv praksis kan ha relevans inn mot de tre tverrfaglige temaene i læreplanen.

11.3.1 Relevans for det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*

Gjennom å foreslå materiell-kollektiv etnografi som undervisningsmetode tilbys lærere et verktøy for å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på en relasjonell måte. I boken *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* problematiseres måten det tverrfaglige temaet implementeres i skolene på, som utledet av «den individrettede kognitive psykologiens tro på å lære barn og unge å overvåke og regulere egne tanke- og læringsprosesser» (Madsen, 2020, s. 142). Madsen foreslår i stedet en mer relasjonell psykologi, der man satser på lærernes relasjonskompetanse. Utvikling av relasjonskompetanse er et uttalt mål i læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2018). I materiell-kollektiv praksis utvikles både læreres og elevers relasjonskompetanse.

I faget kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring om å utvikle evne til skapende tankeprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skapende tankeprosesser utvikles når man får mulighet til å gå i møte med og utforske det ukjente i materialer og omgivelser. I skapende prosesser med materialer utvikles skapende tanker ved at man gjennom lek og eksperimentering med materialer og omgivelser får erfaringer med å forestille seg det som ennå ikke er.

Temaet Folkehelse og livsmestring handler i kunst og håndverk også om å utvikle evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under gjennomføringen av *Veve i åpne dører* ble elevene satt i en situasjon der de ikke hadde noen beskrivelse av fremgangsmåte å følge. De måtte selv finne ut hvordan de skulle forholde seg til den åpne oppgaven. Elevene undret seg og stilte spørsmål ved hvorfor vi egentlig gjorde dette og på hvilken måte de hadde noe med kunst å gjøre. De ble utsatt for forstyrrelser gjennom en annerledes form for undervisning som krevde endring i tillærte roller. Dette var en undervisningssituasjon som åpnet for å stille spørsmål, se muligheter i ukjente

situasjoner og realisere kunnskaper og ferdigheter i ukjente sammenhenger og situasjoner.

Faget kunst og håndverk skal også kunne bidra inn mot dette tverrfaglige temaet gjennom at elevene skal få «verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den åpne inngangen i veveprosjektet, der elevene skulle plukke opp et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg, ga rike muligheter å utforske idéer som dukket opp. Jeg argumenterer for at vi mennesker skapes selv i den skapende prosessen, fordi idéer, følelser og meninger oppstår i hendelser med materialer. Gjennom å legge til rette for materielt-kollektive skapende prosesser der idéer, meninger og følelser oppstår og utforskes i hendelser med materialer, gis elevene erfaringer som kan ha betydning for hvordan livet leves og oppleves.

Det står videre at «Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I materiell-kollektiv praksis blir opplevelsen av seg selv, hvordan man er og vil være, til i hendelser med materialer og omgivelser. I stedet for å betrakte selvet som essensielt og være opptatt av å styrke identiteten, pekes det mot et mangfold av muligheter for subjekttilblivelse. Gjennom å utforske og prøve ut hvordan jeg skal være i spesifikke hendelser med mennesker og materialer, kan det åpnes for å gi «forståelse for mangfold og skape mening i tilværelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Materiell-kollektiv praksis åpner for å oppleve og erfare mangfold i et fellesskap av mennesker og materialer, og kan på den måten bidra til faget kunst og håndverk sin viktige oppgave med å løfte frem mangfoldige muligheter for væren og tilblivelse.

11.3.2 Relevans for det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*

Under læreplanen for kunst og håndverk er det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* formulert til å handle om «at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De skal også «utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kunst- og håndverksfagets relevans for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan også handle om å åpne seg opp, lytte og skape rom for andre, og om å bli til som menneske i møte med materialer og omgivelser. I boken *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*

argumenterer Biesta for at man skal se på utdanning som en menneskelig praksis som elevene kan delta (2009b). Han argumenterer for at demokratisk utdanning må handle om å skape muligheter for at barn og unge kan oppleve hva det er og betyr å eksistere som subjekt. Dette handler både om å gi uttrykk for egne tanker og meninger, og om å handle, lytte og skape rom for andres eksistens som subjekt. Jeg argumenterer gjennom denne avhandlingen for at det å erfare seg selv og sin egen kropp i møte med motstand, muligheter og begrensninger i materialer og omgivelser kan gi opplevelser med hva det betyr å eksistere som subjekt.

En slik tilnærming til demokrati og medborgerskap innenfor pedagogisk praksis argumenteres for innenfor barnehageforskning. Demokrati i barnehagen kan knyttes til barns lek med rom og materialer, og til å oppleve seg selv og sin egen kropp i møte med materiell motstand (Nome, 2019). Jeg redegjør i forskningsgjennomgangen for forskning utført innenfor faget kunst og håndverk på barnehagefeltet, hvor det argumenteres for at relasjoner og handlinger mellom barn, rom og materialer har betydning for barns opplevelse og erfaring av seg selv i et fellesskap (Carlsen, 2015; Letnes, 2014; Nordtømme, 2016; Waterhouse et al., 2019). Denne forskningen er relevant for faget kunst og håndverk, også når det utøves i skolen.

Møter med samtidskunst og arbeid med kunst på ulike måter legger forholdene til rette for reell demokratisk praksis fordi kunsten kan være tvetydig, åpen, tankefull, ubestemmelig og uforståelig (Skregelid, 2016, 2019). Elevene som deltok i veveprosjektet satt ord på sine opplevelser av at det vi gjorde var uforståelig. De måtte åpne seg for noe som var underlig og ubestemmelig og gjennom det finne sin plass i et kollektiv av mennesker og materialer. Det finnes potensiale for demokratisk eksistens i dette.

Skapende kollektive prosesser, der materialer og omgivelser spiller en viktig medskapende rolle, har potensialer for å erfare og justere på sin egen posisjon, utfordres på egne opplevelser, tanker og meninger og med det utvikle evnen til å medvirke og endre fellesskap og samfunn. Biesta kaller dette for å eksistere i dialog med en materiell og sosial verden (2017a). I materiell-kollektiv praksis handler det om å opptre ansvarlig og være respons-abel i sammenvevde relasjoner (Barad, 2007, 2012).

11.3.3 Relevans for det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*

I læreplanen for kunst og håndverk er det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* knyttet til at elevene «utvikler evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det handler også om at de kritisk skal undersøke forbrukskultur, få erfaring med bruk og gjenbruk av materialer, øke bevisstheten om hvilken innvirkning naturen har på mennesker og hvordan menneskers levesett påvirker naturen og klimaet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jeg vil hevde at alle disse punktene kan knyttes til det å være ansvarlig eller respons-abel. I en materiell-kollektiv praksis handler bærekraft samtidig om mye mer. Blant annet kan FNs bærekraftsmål nummer 17, *Samarbeid for å nå målene*, aktualiseres gjennom kollektive, skapende prosesser. I materiell-kollektiv praksis vektlegges hvordan vi er en del av verden, og ikke adskilte individer som står over eller på siden. Dette angår hvordan deltakelse og samarbeid kan foregå, både mellommenneskelig og med vår materielle verden. Vi er en del av den materielle verden, og vi deltar i dens tilblivelse samtidig som vi formes i denne. Dette betyr at også et forsøk på å distansere seg fra samarbeid, er en måte å bidra til hva slags verden som materialiseres. Vi er ansvarlige også for det som velges bort.

I boken *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke - Oppvinne - Skape* foreslår forfatterne en tilnærming til fagdidaktikk som bygger på de tre kunnskapsformene praktisk arbeid, estetiske erfaring og refleksjon og fører til de tre læringsformer subjektivering, fellesskap og miljø (Näumann, Riis & Illeris, 2020). De foreslår ut fra dette *det økologiske mennesket* som et nytt danningsideal i utdanning. Materiell-kollektiv praksis er en fagdidaktisk tilnærming som kan ivareta de tre kunnskaps- og læringsformene som redegjøres for i boka, og dermed bidra til et danningsideal som kan utfordre et antroposentrisk og individualistisk ideal.

Gjennom å legge til rette for materielt-kollektive praksiser, gis sanselige og materielle opplevelser og erfaringer med hvilken innvirkning vi har på verden, og hvilken innvirkning verden har på oss. Vi påvirker det som materialiseres, og påvirkes av de forskjeller som oppstår. Det er sammenvevd. Dette kan bidra til å utfordre utdanningspolitikkenes vekt på å bygge opp individets kompetanser for fremtidens arbeidsmarked. Den nye individualismen, som inneholdes i vektleggingen av forhåndsdefinerte og målbare kompetanser, forstyrres når

materialer og omgivelser løftes frem som deltakere i kunnskaps- og skapelsesprosesser. Fagets potensialer for subjektivering kan brukes til å tilnærme seg utdanning for fremtiden på en annen måte. Det handler om hvordan sanselige, materielt-kollektive praksiser som foregår her og nå gir elevene erfaringer med å handle etisk og estetisk ansvarlig, og hvordan slike erfaringer bringer med seg muligheter for fremtiden. Faget kunst og håndverk og materiell-kollektiv praksis har på denne måten noe viktig å bidra med for det som *ennå ikke er*.

11.4 En mindre menneskesentrert utdanning

Materiell-kollektiv praksis har relevans som pedagogisk tilnærming også utover faget kunst og håndverk. Avhandlingen bidrar med en mindre individualistisk og mindre antroposentrisk didaktisk tilnærming som tilbyr en annerledes tenkning om utdanningens muligheter. Tilnærmingen åpner for å stille spørsmål ved hva det i vår tid vil si å være menneske, og hvordan vi gjennom utdanning kan bygge opp etisk ansvarlighet. Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming har relevans for livet og mennesket gjennom vektlegging av muligheter til eksistens som subjekt i sosiale og materielle hendelser. Praksisen skriver seg ut av et gjeldende menneskesentrert paradigme og tilbyr konturene av noe helt annet.

11.4.1 Kunstdidaktikk møtt på halvveien

Avhandlingens undersøkelse bygger på og bekrefter eksisterende forskning innenfor kunstdidaktikk, samtidig som den bidrar med nye kunnskap. Jeg vil avslutningsvis kommentere hvor jeg bekrefter tidligere forskning, og hvor jeg mener å tegne konturene av noe nytt. Helt til slutt åpnes dører for videre utforskning av hva materiell-kollektiv praksis kan bli.

Avhandlingen bidrar med en empirisk undersøkelse utført i samarbeid med elever på grunnskolens barnetrinn. Til tross for at mesteparten av undervisningstimene i faget ligger her,⁴⁰ er det tidligere gjennomført lite empirisk forskning knyttet til kunst- og håndverksdidaktikk knyttet på barnetrinnet.

⁴⁰ Oversikt over ordinær fag- og timefordelingen for elever på 1.-10. trinn i løpet av et skoleår tilsier at 477 timer legges på 1.-7.trinn, mens 146 timer legges til 8.-10. trinn.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2018/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>

Maapalo påpeker mangelen på klasseromsforskning generelt, og knyttet til kontakt med materialer spesielt (P. Maapalo, 2019, s. 34). Mye av forskningen på fagdidaktikk i kunst og håndverk er utført i tilknytning til lærerutdanningene. Denne avhandlingen gir et særskilt bidrag til fagfeltet fordi den er utført som klasseromsforskning i samarbeid med grunnskolens elever i skapende arbeid med materialer.

Avhandlingen bidrar med en videreutvikling av en kunstdidaktikk som fremmer performative og relasjonelle potensialer i elevers møter med og opplevelse av kunst. (Aure, 2013; Illeris, 2002, 2013, 2015, 2018; Skregelid, 2016, 2019). Avhandlingens undersøkelse støtter seg til og bekrefter Skregelids argumentasjon for behovet for faglig forankret og tydelig kunstdidaktisk ledelse og potensialer ved kunstdidaktisk dissens (Skregelid, 2016, 2019). Jeg bygger videre på grunnlaget i den relasjonelle og performative kunstdidaktikken, og utvider mulighetene ved å fokusere på skapende arbeid med materialer. Gjennom å inkludere formingsmaterialene og omgivelsene som medskapende deltakere, og anerkjenne den materielle responsen i skapende prosesser, utvides premisset om likeverdig deltakelse i relasjonell kunstdidaktikk.

Forslaget om materiell-kollektiv etnografi som undervisningsmetode er inspirert av etnografi som kunstnerisk forskningsmetode og argumentasjon for at metoden er aktuell som undervisningsstrategi (Göthlund, 2015; Kullberg, 2004; Lind, 2015). Avhandlingens empiriske undersøkelse kan forstås som et konkret, praktisk eksempel på hvordan etnografi som metode kan anvendes på grunnskolens barnetrinn. Avhandlingen bidrar på samme tid med en teoretisk beskrivelse av hva en slik praksis eller metode kan innebære, og åpner med det muligheter for videre utforskning.

Biesta har gitt et teoretisk forslag om hvordan eksistens som subjekt gjøres mulig i utforskning av den materielle verden, i møte med formingsmaterialene (Biesta, 2017a). Avhandlingen bidrar med et praksis-drevet eksempel på hvordan, og kommer samtidig med en nyansering av lokaliseringen av ønsker hos eleven i forkant av aktiviteten. Gjennom den empiriske undersøkelsen viser jeg hvordan ønsker og idéer skapes i sosiale og materielle møter, i intra-aksjon. Dette er en nyansering som bidrar til at vi kan bevege oss bort fra en individsentrert utdanningspraksis, og heller rette oppmerksomheten mot hva som skapes i hendelser og handlinger.

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming har blitt til gjennom en videre utforskning av Illeris forslag om performativt

eksperimenterende fellesskap som pedagogisk tilgang (Illeris, 2015, 2018). Hennes forslag ga mot til å gjennomføre den empiriske undersøkelsen som et eksperiment, som utfordret min eksisterende forståelse av hvordan en undervisningssituasjon bør gjennomføres. Hun viser med sitt arbeid hvordan lærere og utdanningsforskere styres og lar seg styre av diskurser og forventninger, og argumenterer for å utfordre egne og andres normer og forventninger. Avhandlingen beskriver hvordan man kan tenke materialer inn som deltakere i et performativt, eksperimenterende fellesskap, og hva dette betyr for menneskenes rolle i skapende prosesser. Det lekne, nysgjerrige og responsen blir da ikke en væremåte som menneskene bringer med seg, men noe som oppstår i møter med omgivelser og materialer. De etiske aspektene tydeliggjøres når etikk også handler om hvordan vi åpner oss opp for respons fra materialer og omgivelser.

Avhandlingen funderes i og støtter seg til Barads vitenskapsteori, som løfter materialenes rolle og samtidig beveger på menneskenes posisjon. Barad lanserer en radikal menneskeforståelse der mennesket ikke har noen prioritert plass i universet. Denne kan se ut til å stå i konflikt med utdanningsformål der elevers utvikling er sentralt. Argumentasjonen i avhandlingen går nettopp på å fremme sider ved utdanning som kan bevege elevenes posisjon ut av sentrum og kalle frem deres ansvarlighet for den materielle og sosiale verden. Spenningen i avhandlingens undersøkelser ligger i en bevegelse mellom å forankre seg selv som subjekt og finne sin integritet som en eksistensiell, kroppslig forankret tygde hvor man er med sine handlinger, og samtidig ikke innta en sentrumsposisjon.

11.4.2 Åpne dører mot det som ennå ikke er

Nå foreligger materiell-kollektiv praksis som et forslag til en pedagogisk tilnærming som kan utforskes videre. Det som har materialisert seg i dette forskningsarbeidet kan foldes med inn i videre materialiseringer. Forslaget om materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming skal nå gå i møte med et fagfelt og utdanningsfelt, inngå i nye utforskninger og bidra til nye realiseringer. Materiell-kollektiv praksis er ikke absolutt avgrenset med endelig definerte egenskaper, kjennetegn og muligheter. Forslaget om denne pedagogiske tilnærmingen eksisterer som et bevegelig materielt-diskursivt fenomen realisert i en forskningspraksis gjennom denne avhandlingen. Det som *ennå ikke er*, kan også knyttes til hva materiell-kollektiv praksis kan bli.

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming gir ingen direkte anvisning på hvordan man skal undervise. Praksisen foreslås som synliggjøring av didaktiske muligheter og pedagogiske begrunnelser for faget. Det kan videre utforskes hva materiell-kollektiv praksis kan være i møte med en håndverkspraksis der bestemte ferdigheter vil utvikles og objektet som skal produseres er definert på forhånd. Det kan stilles spørsmål ved hva slags potensialer som kan finnes i å la elever ta del i håndverksutøvelse, og samtidig legge bort kravet om originalitet og personlig uttrykk ved det ferdige produkt. Hvordan kan man i en slik praksis vektlegge den skapende prosessen med uforutsette og ikke planlagte hendelser, og rette oppmerksomheten mot de spor som settes? På hvilken måte kan en håndverkspraksis forstås som en materiell-kollektiv praksis der materialene er medskapende deltakere og lar mennesker eksistere som subjekt i materiell respons og berøring?

Min bakgrunn som vevehåndverker ledet meg til å utforske og eksperimentere med didaktiske muligheter innenfor materialområdet tekstil. Det kan i videre forskning undersøkes hva slags muligheter som finnes for den foreslåtte pedagogiske tilnærmingen innenfor alle kunst- og håndverksfagets tradisjonelle materialer og teknikker. Det vil samtidig være av interesse å undersøke hva praksisen kan være i møte med fagets immaterielle sider og den immaterielle kulturarven. Det kan stilles spørsmål ved hva materiell-kollektiv praksis kan bidra med som fagdidaktisk tilnærming for tilegnelse av ferdigheter, dersom oppmerksomheten ikke skal rettes mot hvor godt ferdighetene beherskes hos det enkelte individ og hva slags samfunnsøkonomisk nytte dette kan ha. Fremtidig utforskning kan knyttes til et mangfold av mulige spor, effekter og affekter i utøvelse av en kunstpraksis. Dette leder mot behovet for å utforske videre hva originale og personlige spor kan være.

Det åpner seg behov for å undersøke nærmere hvordan materiell-kollektiv praksis kan føyes inn i og utfordre skolesystemets praksis omkring vurdering. Hvordan kan spor, effekter og affekter fra materiell-kollektiv praksis vises frem i en utstilling og bidra mot en mulig eksamen? I undersøkelsen av dette kan man hente inspirasjon fra samtidskunstfeltets utstillinger. Utstillinger kan være inspirert av arkiver, der man viser frem materiale som er tatt vare på gjennom prosessen. Innenfor deltakerkunst argumenteres det for å la utstillinger fremstå som «a workshop situation» (Eriksen, 2020). Dette kan åpne for å løfte frem gyldne øyeblikk i undervisnings- og læringssituasjoner som ikke kan fanges i et objekt eller fotografi fordi de er knyttet til elevens og lærerens erfaringer. Slike

gyldne øyeblikk finnes i «...the time when we are genuinely together, truly learning about each other and the world around us» (Eriksen, 2020). Dette handler om at man må tenke annerledes om hvordan utstillinger produseres, og hva vi ønsker å vise frem på utstillingen. Her er det ennå mye arbeid som må gjøres for å finne frem til løsninger som kan fungere innenfor utdanningspraksis.

Kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis kan også ha potensialer utover faget kunst og håndverk. Det kan undersøkes hva materiell-kollektiv praksis kan bidra med i undervisning i musikk, i litteratur, i kroppsøving eller i matematikk. Behovet for en mindre menneskesentrert utdanning er relevant i alle grunnskolens fag. Utdanning må gi opplevelser og erfaringer med å være ansvarlig til stede i materielle og sosiale møter *her og nå*, og ta vår del av ansvaret for det som *ennå ikke er*.

Litteraturreferanser

- Atkinson, D. (2016). Without criteria: Art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design education*, (36.2).
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Switzerland: Palgrave Macmillian. Springer International Publishing AG.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation (Oslo, Norway)*, 2(1).
<https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Aure, V. & Bergaust, K. (2015). *Estetikk og samfunn: Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakke, K., Sæbø, A. B. & Jenssen, C. (2017). *Kunst, kultur og kreativitet : Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28/3.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press.
- Barad, K. (2012). On touching - the inhuman that therefore i am. *A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23 (3). <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting togheter-apart. *Parallax*, 20:3, 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, remembering, and facing the incalculable. *New Formations*, 92(92), 56-86. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>
- Biesta, G. J. J. (2009a). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2009b). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (M. Schneekloth, Overs.). København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach: Art education 'after' joseph beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I G. B. Christopher Naughton, David Cole (Red.), *Art, artist and pedagogy-philosophy and the arts in education*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. New York: Verso.

- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Oxford, United Kingdom: Polity Press.
- Braidotti, R. (2017). Posthuman, all too human. The memoirs and aspirations of a posthumanist, 5-50. Hentet fra <https://tannerlectures.utah.edu/Manuscript%20for%20Tanners%20Foundation%20Final%20Oct%201.pdf>
- Briseid, L. G. (2009). Skoledebatten på 1950-tallet. Fortsatt aktuell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 401-414.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (PhD avhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *Formakademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist thinking, 40(*Theatre Journal*), 519-531. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3207893>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av reggio emilias atelierkultur* (ph.d.). Åbo akademi, Vasa.
- Carlsen, K., Randers-Pehrson, A. & Hermansen, H. (2018). Design, kunst og håndverk i norge. *Techne serien - Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 25(3), 58-73. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3028>
- Ceder, S. (2016). *Cutting through water. Towards a posthuman theory of educational relationality* (Doctoral dissertation). Lund University, Lund.
- Ceder, S. (2018). *Towards a posthuman theory of educational relationality: Cutting through water* Taylor and Francis.
- Christensen-Sheel, B. (2009). *Mobile homes: Perspectives on situatedness and de-situatedness in contemporary practice and theory* (ph.d.). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (Doktoravhandling). Åbo Akademis förlag, Åbo.
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. P. (2019). *Dybdeløring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>

- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Dewey, J. & Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum; and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dolphijn, R. & Tuin, I. v. d. (2012). Interview with karen barad. I R. Dolphijn & I. v. d. Tuin (Red.), *New materialism: Interviews & cartographies*. Michigan: Open Humanities Press.
- Eriksen, H. (2020). Golden moments best of sessions. I Tenthaus (Red.). Oslo: Tenthaus Oslo.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
Hentet fra www.jstor.org/stable/1343197
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved collège de france 2. Desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden: En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (K. O. Eliassen, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. & Østerberg, D. (1999). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* (PhD). Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Göthlund, A. (2015). On location: Visual ethnography and a performative approach in art education. I A. Göthlund, H. Illeris & K. W. Thrane (Red.), *Edge: 20 essays on contemporary art education* (s. 94-106). København: Multivers Academic.
- Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. W. (2015). *Edge: 20 essays on contemporary art education*. København: Multivers Academic.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. I G. D. a. P. Strydom (Red.), *Philosophies of social science. The classic and contemporary readings* (s. 410-415). Berkshire and Philadelphia: Open University Press.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. I L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Red.), *Cultural studies*. New York: Routledge.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International incorporating Culture and Policy, theme issue «Practice-led research», no. 118*, 98-106.
- Hellman, A. (2014). *Intermezzon i medieundervisningen: Gymnasieeever visuella röster och subjektpositioneringar* (PhD). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Hellman, A. (2015). Fooling around: Subject postioning in a student's video diary IA. Göthlund, H. Illeris & K. W. Thrane (Red.), *Edge: 20 essays on contemporary art education* (s. 128-136). København: Multivers Academics.

- Hov, A. M. & Neegaard, H. (2019). Gopro-actionkamera som dokumentasjonsverktøy i barnehagen: Fordeler, ulemper og etiske betenkeligheter. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. Waterhouse (Red.), *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og makt - postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samundslitteratur.
- Illeris, H. (2012a). Aesthetic learning processes for the 21st century. Performative approaches. *Isfte, Journal of the International Society for Teacher Education* 16(1), 10-19.
- Illeris, H. (2012b). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for art education for sustainable development (aesd). *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 1(2). <https://doi.org/10.7577/information.v1i2.221>
- Illeris, H. (2013). Potentials of togetherness: Beyond individualism and community in nordic art education. *Studies in Art Education*, 55(1), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518918>
- Illeris, H. (2015). "Just building": Togetherness as art and education in a copenhagen neighborhood. *Visual Arts Research*, 41(1), 67-83. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0067>
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for art education for sustainable development (aesd). *Nordic Journal of Art & Research*, 6/1. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Illeris, H. (2018). Performativt eksperimenterende fællesskap - en mulig billedpædagogisk tilgang? *Billedpædagogisk tidsskrift*, 3, 14-17.
- Ingold, T. (2008). Bindings against boundaries: Entanglements of life in an open world, 40:1796-810.
- Ingold, T. (2011). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives* ([1st ed.]. utg.). London: Routledge.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling. Performativitet, kunst og metode*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Jamouchi, S. (2017). Teaching training in art and craft: Drawing as a performative act. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 12, 1-12.
- Jamouchi, S. (2018). Living in and learning within urban space: "Visual dialogue" as a creative approach, through performative drawings, to explore and express city life experiences in the subject of art and crafts. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 13, 117-125.
- Jamouchi, S. (2019a). Exploring a performative approach to felting wool. An autoethnography for two? *The European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4(01), 54-88.

- Jamouchi, S. (2019b). Exploring art and craft in teacher education whilst going toward a performative approach: Reflections on re-turning and engaging differently with felting wool. *Simon Fraser University Educational Review Journal*, 2(1), 68-81.
- Jamouchi, S. (2020). Affective togetherness in arts education: Lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2). <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2>
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur/ Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kallio-Tavin, M. (2013). *Encountering the self, other and the third: Researching the crossroads of art pedagogy, levinasian ethics and disability studies* (PhD). Aalto University, Aalto.
- Kampmann, J. (2017). Det foto-eliciterede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjosavik, S. (2003). *Fra forming til kunst og håndverk: Fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997* (8272062119). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Klungland, M. (2016). *Fra nøster til baller - en studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* (Master Thesis). Universitetet i Agder.
- Klungland, M. (2020). Forskerposisjoner i tilblivelse - intra-aksjon mellom en forsker og elever med kamera i et sammenvevd, kunst-didaktisk møte. I K. Smith (Red.), *Validity and value of teacher education research* (s. 255-269). Bergen: Fagbokforlaget.
- KORO. (2019). Åpning av nytt kunstprosjekt på stortinget. Hentet fra <https://koro.no/apning-av-nytt-kunstprosjekt-pa-stortinget/>
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 030 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kwon, M. (2004). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Köhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten (Ollerupvej 10, 7182): Ulrika.

- Larsen, K. H. (2008). *Collective strings*. Hentet fra <http://www.creativeactions.com/collective-strings/>
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2019). A/r/tography. *Oxford Research Encyclopedia, Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon til intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lenz Taguchi, H. (2017). «this is not a photograph of a fetus»: A feminist reconfiguration of the concept of posthumanism as the ultrasoundfetusimage. *Qualitative Inquiry*, (23(9)).
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningskaping i arbeid med multimodal fortelling* (PhD). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, Trondheim.
- Lévinas, E. & Nemo, P. (1985). *Ethics and infinity*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk og estetiske lærprocesser som kulturform og kunnskapsform* (PhD). Stockholms universitet, Stockholm.
- Lind, U. (2015). Mo(ve)ments beyond representation: The student as visual ethnographer. I A. Göthlund, H. Illeris & K. W. Thrane (Red.), *Edge:20 essays on contemporary art education* (s. 366-379). København: Multivers Academic.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1976). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologisk udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. utg.). København: Gjøellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget kunst og håndverk: Læreres forhandlingsrepertoar* (PhD). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Lutnæs, E. & Fallingen, N. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis; utvikling av økoliteracy i et samlet kunst- og håndverksfag. *Formakademisk [elektronisk ressurs]*, 10, 19-19.
- Madsen, O. J. (2018). Den terapeutiske skolesekken? I K. Bjørkdahl (Red.), *Rapporten: Sjanger og styringsverktøy*. Oslo: Pax.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* (PhD). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Mazzei, L. A., St.Pierre, E. A. & Jackson, A. Y. (2014). Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746. <https://doi.org/10.1177/1077800414530257>
- Menning, S. F. & Murriss, k. (2019). Introduction to the special issue: Videography and decolonizing childhood. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 1-8. Hentet fra https://brill.com/view/journals/vjep/4/1/article-p1_1.xml
- Maapalo, A. P. & Østern, T. P. (2018). The agency of wood: Multisensory interviews with art and crafts teachers in a post-humanistic and new-

- materialistic perspective. *Education Inquiry*, 9(4).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424492>
- Maapalo, P. (2019). *Øyeblikksbilder fra trearbeidspraksiser: Didaktiske og relasjonelle mulighetsrom for arbeid i materialet tre i kunst- og håndverksfaget* (PhD). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, Trondheim.
- Nancy, J.-L. (1991). *The inoperative community* (P. Connor, L. Garbus, M. Holland & S. Sawhney, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk: Barnehagen sett fra barnehøyde* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordström, G. Z. & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* (ph.d.). Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. regjeringen.no: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: Gjenbruke - oppvinne - skape* (1. utgave. utg., I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olkowski, D. (2016). The cogito and the limits of neo-materialism and naturalized objectivity. *Rhizomes: Cultural Studies in Emerging Knowledges*, (30).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Page, T. (2018). Teaching and learning with matter. *Arts*, 7(4), 82(Changing Pedagogies in the Art College: Learning and teaching Art and Design in Higher Education). Hentet fra <https://doi.org/10.3390/arts7040082>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Pink, S. & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361.
<https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Read, H. (1955). Education through art: A revolutionary policy. *Art Education*, 8(7), 3-17. <https://doi.org/10.2307/3184003>
- Read, H. E. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Rimstad, Å. (2015). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar* (PhD). UiT Norges arktiske universitet.

- Rosiek, J. L. (2018a). Agential realism and educational ethnography. I D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (Red.), *The wiley handbook of ethnography of education*.
- Rosiek, J. L. (2018b). Art, agency and ethics in research. How the new materialism will require and transform arts-based research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 632-645). New York: The Guildford Press.
- Rotas, N. (2019). Three notes in visual pedagogies in childhood research. Making images that move and endure time. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 9-22. Hentet fra <https://brill.com/view/journals/vjep/4/1/vjep.4.issue-1.xml>
- Rousseau, J.-J., Spangaard, K. D. & Fastrup, A. (1997). *Emile: Eller om opdragelsen* (2. (forkortede) udg. utg.). København: Borgen.
- Seip Tønnesen, E. (2012). Bilde og lyd i dokumentasjon, metode og analyse. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sennet, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd* (O. L. Henriksen, Overs.). Gjern: Forlaget Hovedland.
- Shiota, C. (2017). Å høre til. I L. Daatland (Red.). Bergen: KODE.
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter ned samtidskunst i en skole- og museumskontekst* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slagstad, R. (2018). Når oecd tar makten - om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Sommer, D. (2017). Leg fra fortid til fremtid - et nyt paradigme. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 18-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- St.Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- Staunæs, D. & Bramming, P. (2011). Øyeblikksbilder og kyborghet - autofotografering og bildebasert forskning. I K. F. o. A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 100-115). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steinsholt, K. (2017). Lek som borderlinefenomen. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 132-159). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions- concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies (formgivingsfag)* (ph.d). The Oslo School of Architecture and Design, Oslo.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forl.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006.*
- Utdanningsdirektoratet. (2015-2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) fag - fordypning - forståelse - en fornyelse av kunnskapsløftet.* Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket.* Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk ((KHV01-02)).* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Vannini, P. (2015). *Non-representational methodologies: Re-envisioning research.* New York: Routledge.
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L. & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *Formakademisk*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Øksnes, M. & Hangaard Rasmussen, T. (2017). *Lek.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0), 7-27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Vedlegg

Vedlegg 1 Kvittering fra NSD



Monica Klungland
Serviceboks 422
4606 KRISTIANSAND S

Vår dato: 01.02.2018

Vår ref: 58416 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 16.01.2018 for prosjektet:

58416	<i>Veve i åpne dører - Didaktisk potensiale i kunst- og håndverksundervisningens materialpraksiser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Monica Klungland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.08.2020 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / lis.tenold@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58416

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.08.2020. Det fremgår av meldeskjema/informasjonskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2 Endring av behandlingsperiode for datamateriale

16.11.2020

NSD - Min side

NSD Personvern

25.09.2020 11:31

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 182025 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 16.01.2018 (NSD sin ref: 58416) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

17.09.2020 meldte prosjektleder inn en endring av prosjektet. Prosjektslutt ble satt til 31.08.2021

Det er vår vurdering at behandlingen/hele prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.09.2020 med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021. Opprinnelig prosjektslutt var 31.08.2020

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den videre behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3 Informasjons- og samtykkeskriv til lærere, elever og foreldre

XXX skole, XXX kommune
v/ rektor XXX og kontaktperson XXX
Skolens gateadresse
Poststed

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Veve i åpne dører»

Bakgrunn og formål

Jeg arbeider som universitetslektor i kunst og håndverk ved Universitetet i Agder, Fakultet for kunsthøgskolen. Jeg er for tiden stipendiat ved samme fakultet og er tatt opp på doktorgradsprogrammet Kunst i Kontekst. I forbindelse med avhandlingen min som har den foreløpige tittelen «Veve i åpne dører» ønsker jeg å undersøke lekens rolle som skapende ressurs i kunst- og håndverksfaget og å utforske mulige forbindelser mellom lek og samtidskunst. Gjennom dette håper jeg å kunne bidra til en utvidet forståelse av det didaktiske potensialet i kunst og håndverksfaget. Prosjektets tittel er inspirert av min interesse for tekstilhåndverk, min masteroppgave med tittelen *Fra nøster til baller – En studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* fra 2016, og den første paragrafen i opplæringsloven som sier at skolen skal «opne dører mot verda og framtida».

I forbindelse med gjennomføringen av prosjektet har jeg behov for å etablere samarbeid med lærere som underviser i kunst og håndverk og deres elever for å kunne prøve ut ulike arbeidsmåter og tilnærminger i undervisningen. Jeg har selv i mange år arbeidet som lærer og bruker mitt kontaktnett i feltet for å finne aktuelle samarbeidspartnere. Jeg henvender meg til XXX skole fordi jeg allerede har vært i kontakt med XXX som underviser 7.trinn i kunst og håndverk. Jeg ber om tillatelse til å samarbeide med lærere og elever i denne klassen om å gjennomføre et didaktisk opplegg i kunst og håndverk i løpet av vårhalvåret. I omfang ser jeg for meg et opplegg som vil gå over to til tre uker. Deltakelse i forskningsprosjektet vil ikke ta tid fra elevene utover den tid som allerede er avsatt til undervisning i kunst og håndverk. For lærernes del vil det være aktuelt også å bruke tid til å samarbeide om forberedelser og etterarbeid. Heller ikke dette er tenkt å skulle strekke seg utover rammene til avsatt planleggingstid. Tidspunkt for gjennomføring vil eventuelt avtales med lærerne og tilpasses til deres planer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Observasjonsnotater, foto, lyd- og videoopptak fra undervisningen, samt lærernes og elevenes muntlige og eventuelt skriftlige refleksjoner vil være forskningsmateriale. Det innkomne datamaterialet fra forskningsprosjektet vil brukes for å utvikle kunnskap om kunst- og håndverksundervisning, og for å diskutere didaktiske utfordringer og muligheter. Jeg ber om anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i mitt forskningsarbeid. Det vil danne grunnlag for en skriftlig doktorgradsavhandling som gjøres tilgjengelig digitalt via biblioteket til Universitetet i Agder. Det vil også bli aktuelt å bruke deler av materialet i forbindelse med muntlige presentasjoner av prosjektet på konferanser og i undervisning på lærerutdanningen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Direkte personidentifiserende opplysninger som navn og personnummer vil ikke hentes inn og vil følgelig heller ikke kunne fremkomme i

publikasjoner. Heller ikke indirekte personidentifiserende opplysninger som navn på skole vil publiseres. Fotografier, lyd- eller filmopptak vil i arbeidsprosessen være tilgjengelige for forskeren selv og veiledere, men alle former for publisering og presentasjon vil foregå i anonymisert form der hverken ansikter eller omgivelser skal kunne være identifiserende. Datamaterialet oppbevares på passordbeskyttet pc.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.08.202. 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 velger å ikke delta eller å trekke seg på et tidspunkt skal det på ingen måte få innvirkning på deres forhold til lærerne, skolen eller undervisningen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien må du gjerne kontakte meg på email monica.klungland@uia.no eller på telefon 99709927.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Monica Klungland
Stipendiat/Universitetslektor
Universitetet i Agder
Fakultet for kunstfag, Institutt for visuelle og sceniske fag
Serviceboks 422
4604 Kristiansand

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Barnets navn)

(Signert av barnets forelder, dato)

(Signert av annen prosjektdeltaker/ lærer, dato)

Vedlegg 4 Forenklet informasjonsskriv til elever på 7.trinn

Til elever på 7.trinn

27.februar 2017

Informasjon om forskningsprosjekt «Veve i Åpne dører»

Jeg heter Monica Klungland og arbeider på *Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder*. Jeg ber om å få lov til å være med i kunst- og håndverksundervisningen i 7. klasse, og på utedagen sammen med 1. klasse. Gjennom forskningsprosjektet «Veve i åpne dører» ønsker jeg å prøve ut ulike arbeidsmåter i undervisningen. Jeg vil gjerne gjøre et forsøk der vi sammen leker og eksperimenterer med garn eller snorer ute i naturen.

Jeg vil filme og fotografere underveis i prosjektet, og ta lydopptak og notater fra samtaler med elever og lærere etterpå. Dette materialet skal brukes i mitt forskningsarbeid. Det kan bli brukt i forbindelse med muntlige presentasjoner på konferanser, i undervisning på lærerutdanningen ved UiA, og i min skriftlige doktorgradsavhandling.

Bilder, film og tekster som brukes skal anonymiseres. Det betyr at det skal ikke være mulig å kjenne igjen hverken skolen eller elevene. Det skal ikke brukes riktige navn på elevene eller skolen og bilder av ansikter skal ikke benyttes. Når doktorgradsarbeidet er ferdig (31.08.2020) skal fotografier, film og lydopptak slettes. Kun bilder som ikke viser ansikter eller kjente omgivelser kan da oppbevares videre.

Det er frivillig å være deltaker i forskningen. Hvis du svarer ja, kan du likevel når tid som helst ombestemme deg ved å gi beskjed til læreren eller til meg. Hvis du svarer nei, så blir ikke bilder, film eller lydopptak av deg brukt.

Det finnes mer utførlig beskrivelse av prosjektet i informasjons- og samtykkebrevet. Hvis du ønsker å delta i forskningen skriver du og foreldrene dine under på samtykkeerklæringen nederst i brevet.

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD Personvernombudet for forskning.

Hilsen Monica Klungland

Vedlegg 5 Didaktisk plan for gjennomføring

Skisse til plan for gjennomføring av feltarbeid, veve i åpne dører, april/ mai 2018
Plan for 24.april

tidspunkt	mål	innhold	arbeidsmåte	Rammefaktorer/ forutsetninger	vurdering
12-12.30	Elevene skal ha en viss forståelse for hva jeg er interessert i og hvorfor.	Introduksjon med presentasjon av kunstnere og verk v/Monica Samtale/ spørsmål	I elevenes klasserom med smartboard: Vise powerpoint med bilder fra ulike kunstnere og fra egen mester. Fortelle dem kort hva jeg er interessert i og hvorfor Si litt om hva som skal skje (gå, samles, eksperimentere med snor, fotografere, filme, gå tilbake) Gi tydelig informasjon om hvor/hvordan vi skal samles når vi er fremme på stedet Pakke sekken	Godt forberedt presentasjon Invitere elevene til samtale og spørsmål	
12.30		Gå til stedet	Be lærerne om hjelp til å organisere og lede denne delen	Kledd etter været Værforbehold?	
12.45	Elevene skal vite hva som er planen, hva de kan gjøre og hva de ikke har lov til å gjøre	På stedet: Samle elevene og gi nødvendig info	Nødvendig info: - Ta et nøste/bunt, knytt fast et sted og begynn å bevege deg. La snoren sette spor. - Vær våken for ideer som kommer. Prøv ut. - Ikke lov: det som ødelegger for andre (snakk med lærerne på forhånd om behov for spesifisering) - info om rydding (samle nøster, plukke opp biter)	Et sted å samle elevene før oppstart Monica har ansvar for at alt av utstyr og materialer er på plass	
13.00	K&H-undervisning med fokus på hendelse, ikke på objekt/ produkt, for en utvidet forståelse av fagets innhold og betydning	Aksjon med dokumentasjon	Elevene/ lærerne starter eksperimentering med snorer Filmer og fotografere (Hvem?)	Stedet må ha en eller annen form for avgrensning (mellom disse trærne?) Mengder av snorer: Rød/oransje farger, ulike kvaliteter (jute, nylon, gavebånd..) Filmkamera og fotoapparat	Bestilling for dokumentasjon: Hva gjør elevene med snorene? Bilder og film som ikke viser ansikter
13.30		Avslutning, rydding Gå tilbake til skolen Oppsummering og takk for i dag	Lærer/meg gir signal om at vi avslutter og repeterer beskjed om rydding organiserer tilbaketuren Samles i klasserommet for å oppsummere og si takk for i dag	Et sted å samles	