

KAPITTEL 4

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk

Monica Klungland

Universitetet i Agder

Abstract: This chapter presents key characteristics of material-collective practice as a pedagogical approach, and the potential this approach can have for art education. It challenges the Norwegian individually centered education policy with its predefined and measurable competencies (KHV01-02). The proposed pedagogical approach is derived from key findings in the recently published PhD dissertation *Material-Collective Practice – A Pedagogical Approach for Arts and Crafts Education* developed through the weaving project “Weaving through open doorways” (2021). This empirical study consisted of micro ethnographic fieldwork during an outdoor weaving project with twenty-two seventh-grade students and their teaching staff. Material-collective practice as a pedagogical approach is inspired by contemporary collective art practice and is characterized by the fact that (1) the teacher’s professional knowledge and teaching are of great importance, (2) the creative process with unforeseen and unplanned events are emphasized, (3) creative work takes place with materials, and space, time and movement are highlighted as tools, (4) and the original and personal are not linked to the characteristics of an object, but rather to the traces set in the creative practice. The relevance is directed at the curriculum’s three interdisciplinary themes: public health and life skills, democracy and citizenship, and sustainable development.

Keywords: material-collective practice, arts and crafts education, creative processes, diffraction, subjectivation

Introduksjon

Hendene beveges raskt og fører garnet 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 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 beskrivelsen av veveprosjektet *Veve i åpne dører*, et samarbeid mellom en forsker, en skoleklasse og klasselærerne. Prosjektet gikk for seg over tre dager i skogen i skolens nærområde. Elevene ble bedt om å velge seg et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. På kort tid ble stedet forandret av et nett av garn som viklet seg ut på kryss og tvers mellom trestammene. I dette kapittelet løfter jeg frem et lite utvalg av hendelser som fant sted i denne veven, og argumenterer for en pedagogisk tilnærming der faget kunst og håndverk kan bidra med noe ut over økonomisk nytteverdi. I elevers møter med materialer og omgivelser, i en materiell-kollektiv praksis, utvikles nye væremåter og evner til å foreta ansvarlige etiske og estetiske valg.

Materiell-kollektiv praksis som tilnærming til undervisning i kunst og håndverk er utviklet i den nylig utgitte ph.d.-avhandlingen *Materiell-kollektiv praksis – en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet gjennom veveprosjektet Veve i åpne dører* (Klungland, 2021). Materiell-kollektiv praksis lanseres i avhandlingen som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som inneholder en bestemt forståelse av det materielle, det kollektive og subjektksistens. Denne tilnærmingen til kunst- og håndverksundervisning er inspirert av relasjonell og performativ kunstdidaktikk (Aure, 2013; Illeris, 2002; Skregelid, 2016, 2019), og bygger på argumentasjon for at faget innehar potensial for subjektivering (Atkinson, 2018; Biesta, 2017a; Illeris, 2017; Klungland, 2016; Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Den presenteres som et alternativ til å la faget fanges av samfunnsøkonomiske begrunnelser.

Materiell-kollektiv praksis lanseres like etter at en ny læreplan for grunnskolen har trådt i kraft. I et mellomrom mellom en gammel og en ny læreplan har materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming blitt til. I opplæringslovens formålsparagraf står det at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). 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)). Kunstfagene er verdsatt på grunn av potensialet for å utvikle kreativitet, og kreativitet er forstått som en av de meste verdifulle og nødvendige ferdighetene for fremtidens arbeidsmarked.

De samfunnsmessige endringene som har foregått fra 1970-tallet og frem til i dag kan beskrives som en overgang fra velferdsstat til konkurransestat (Pedersen, 2011). Denne overgangen har ført til store endringer i skolen og åpnet for en rasjonell pedagogikk der målet er at elevene skal realisere seg selv (Pedersen, 2011, s. 186–191). Samfunnsøkonomiske interesser har fått innvirkning på skolens styringsdokumenter og læreplaner (Biesta, 2011; Briseid, 2009; Pedersen, 2011; Slagstad, 2018), og dette påvirker selvsagt også faget kunst og håndverk. Målbare og forhåndsdefinerte kompetanser som skal bidra til en innovativ, lærende og omstillingsdyktig arbeidsstyrke er formulert for faget (kap 1, Skregelid & Knudsen, kap 2, Skregelid). I arbeidet med å utvikle den nye læreplanen har fagfeltets aktører diskutert hva som skal være fagets viktigste innhold og metoder. Hva vil vi med faget? Skal faget kunst og håndverk støtte opp under en politisk ide om at befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste konkurransekraft? Eller finnes det andre, og viktigere, muligheter for dette faget?

Formål og hensikt

Målet med dette kapittelet er å bidra med en materiell-kollektiv tilnærming til fagdidaktikk, som kan utfordre læreplanens individualistiske vekt på tilegnelse av forhåndsdefinerte og målbare kompetanser.

Antakelsen er at strategier fra lek og samtidskunstens kollektive praksiser har noe å bidra med for å imøtekomme skolens formålsparagraf og åpne dørene mot verden og fremtiden. Materiell-kollektiv praksis lanseres som en pedagogisk strategi som imøtekommer verdier i læreplanens overordnede del. Spørsmålet som besvares i artikkelen er:

Hva kjennetegner materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming, og hvilke potensial kan praksisen ha for fagdidaktisk tenkning i faget kunst og håndverk?

For å besvare dette spørsmålet løftes det frem sentrale funn fra avhandlingen *Materiell-kollektiv praksis – en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet gjennom veveprosjektet Veve i åpne dører* (Klungland, 2021). Avhandlingens analyser tok utgangspunkt i en eksplorativ undersøkelse satt i gang i den hensikt å undersøke undervisningssituasjonen som en hendelse eller et møte der også formingsmaterialene hadde rolle som aktører i fellesskapet. Gjennom tidligere studier hadde jeg fattet interesse for elevers lek med vevematerialer, og var derfor nysgjerrig på materialenes rolle i fagets skapelsesprosesser (Klungland, 2016). Veveprojektet *Veve i åpne dører* ble satt i gang ut fra et spørsmål om hva som kunne oppstå hvis undervisning i kunst og håndverk ble gjennomført som et kunstdidaktisk møte mellom mennesker, materialer og omgivelser. I dette kapittelet presenteres sentrale kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming, og hvilke potensial praksisen kan ha for fagdidaktisk tenkning og praksis.

Teoretisk rammeverk og teoretiske betingelser

Materiell-kollektiv praksis lanseres som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som inneholder en bestemt forståelse av det materielle og det kollektive. Formingsmaterialenes betydning i faget kunst og håndverk og interessen for materialenes rolle i skapelsesprosesser, ledet oppmerksomheten mot ny-materialistiske teorier. Forståelsen av materialisering i materiell-kollektiv praksis forankres og begrunnes i Karen Barads vitenskapsteori *agentisk realisme* (Barad, 2003, 2007) (kap 7, Bjørkøy; kap 9, Knudsen). Barad er professor i feministiske studier og filosofi, og

har en ph.d. i teoretisk partikkelfysikk og kvanteteori. Hun stiller spørsmål ved hvordan materialitet materialiserer seg, og bruker sin bakgrunn som fysiker til å argumentere for at den materielle verden er medskaper av både mennesket og den menneskelige virkelighet (Barad, 2007, s. 379).

Materiell-kollektiv praksis kjennetegnes ved at materialer og omgivelser gis betydningsfulle roller som deltakere i det skapende felleskapet. Professor i kunsthøgskole Helene Illeris (2015, 2017, 2018) gjør rede for hvordan man innenfor samtidskunsten gjennom de siste 150 år i økende grad har blitt opptatt av det sosiale, det relasjonelle og økologi, og argumenterer for at samtidens fellesskapsbaserte, deltakende kunstpraksiser kan ha store potensial i skolens kunst og håndverksfag. Hun mener at slike praksiser kan bidra til å ivareta et dannelsesideal som ikke er individualistisk, men sosialt og økologisk (kap 5, Illeris). Hun argumenterer for en pedagogisk tilnærming der fellesskap utforskes, og stiller spørsmål ved hvordan omgivelser og materialer kan gis deltakende roller i felleskapet. I materiell-kollektiv praksis handler en slik utforskning av fellesskap om å la *hendelser med materialer* være i sentrum.

Diffraksjoner – hendelser som produserer en forskjell

De forskjeller som materialiseres i hendelser kan betegnes med begrepet diffraksjon.¹ Barad foreslår diffraksjon som begrep for skapelsesprosesser (2007, s. 381). Dette forslaget innebærer å anerkjenne det ubestemmelige og uforutsette i materialiseringsprosesser, og den sammenfultrede forbindelsen mellom de ulike aktørene eller deltakerne i aktiviteten. Barad har lansert begrepet intra-aksjon om den aktiviteten der forskjeller materialiseres. I intra-aksjon har ikke mennesker prioritert posisjon fremfor ikke-menneskelige deltakere eller komponenter. I diffraksjonens brytninger produseres avgrensninger og forskjeller, og spesifikke fenomener får eksistens. *Utenfor* intra-aksjonen er ethvert fenomen *ubestemt*. Med ordene ubestemt og utenfor menes ikke et tomrom, men et mangfold av muligheter som sitrer på en gang (Juelskjær, 2019, s. 61). Både mennesker

1 Innenfor klassisk fysikk er begrepet diffraksjon for å betegne det som skjer når bølger overlapper, bøyes av og spres når de treffer en hindring. Begrepet betegner også mangel på absolute grenser, for eksempel mellom mørke og lys (Juelskjær, 2019, s. 55).

og materialer responderer i intra-aksjon, og berøringen går begge veier (Barad, 2012). Vi berører og vi berøres, og i denne berøringen blir både mennesker og en materiell verden realisert.

Begrepet romtidmaterialisering betegner at også rom og tid er fenomener som blir meningsfulle i intra-aksjon og materialiseres i en pågående prosess (Barad, 2007, s. 141). Dette handler om at rommet og tiden både blir til sammen med og virker inn på hva som materialiseres, og underbygger argumentasjonen for å løfte frem *rom*, *tid* og *bevegelse* som skapende virkemidler i materiell-kollektiv praksis.

Eksistens som subjekt i hendelser

Begrepet subjektivering betegner den prosessen hvor subjektivitet blir til. Subjektivitet handler om selvet, om opplevelsen og erfaringen av å være et *jeg*. Denne studien støtter seg til Gert Biestas redegjørelse for hvordan eksistens som subjekt oppstår i hendelser (Biesta, 2009, 2014, 2017a, 2017b). Biesta er professor i pedagogikk og er opptatt av utdanningens muligheter for eksistens som subjekt. For Biesta handler det å eksistere som frie subjekter 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, der vår subjekt-het skapes ut fra hvordan vi engasjerer oss og responderer (Biesta, 2017b, s. 3). Han argumenterer for at eksistens som subjekt bare kan erfares fra et førstepersonsperspektiv, fordi det hender i øyeblikk da *jeg* påkalles. I boken *Letting Art Teach – Art Education ‘After’ Joseph Beuys* foreslår Biesta at undervisning i kunstfag inneholder særskilt potensial for at eksistens som subjekt kan oppnås (2017a). Han sier:

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)

Han foreslår altså at eksistens som subjekt kan oppnås både i sosiale og materielle hendelser. I den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* gikk elevene i dialog med muligheter og begrensninger i det

sosiale og materielle fellesskapet. Produksjon av datamateriale ved hjelp av actionkamera ga tilgang til elevers opplevelser og erfaringer fra et førstepersonsperspektiv.

Materiell-kollektiv etnografi

Materiell-kollektiv etnografi er i avhandlingen utviklet som forskningsmetodologi og lanseres samtidig som metode for undervisningspraksis (Klungland, 2021). Den empiriske undersøkelsen, som danner utgangspunkt for den foreslåtte pedagogiske tilnærmingen, består av et mikro-etnografisk 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. Fire av disse øktene var jeg observatør i klassens vanlige timer. De fire siste ble brukt til gjennomføringen av veveprosjektet.

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. Filmene fra disse kameraene er materiale for beskrivelse og analyse av veveprosjektet. 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.

Forskningens design ble konstruert ved at mikroetnografi² og visuell etnografi (Pink, 2007; Pink & Morgan, 2013) ble satt i møte med praksisdrevet forskning (Haseman, 2006). Pink og Morgan redegjør for hvordan mikroetnografi er en økende trend innenfor spesifikke forskningspraksiser, blant annet innenfor praksisdrevet forskning (2013). Den korte tiden i feltet kompenseres ved at intensiteten økes gjennom at forskeren

2 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 det med betegnelsen *short-term ethnography* og omtaler det som intense veier til kunnskap (Pink & Morgan, 2013)

engasjerer deltakerne i prosjektet med en klar intensjon. Praksisdrevet forskning har utviklet seg som en strategi som kan plasseres innenfor paradigmat performativ forskning (Haseman, 2006). Performative forskere bruker strategier fra etnografi, som for eksempel deltakende observasjon. Men i stedet for å observere en praksis og la denne praksisen være objekt for studiene, blir praksisen forstått som selve forskningsmetoden.

Barads agentiske realisme bringer med seg en helt egen forståelse av forholdet mellom virkeligheten og viten om virkeligheten. Hun lanserer begrepet onto-epistemologi som: «the study of practices of knowing in being» (Barad, 2003, s. 829). Hun argumenterer for en performativ tilnærming til vitenskapspraksiser, der man i stedet for å strebe etter korrespondanse mellom beskrivelse og virkelighet, er opptatt av å redegjøre for den betydning våre handlinger og vår praksis har for det som materialiseres (Barad, 2007, s. 135). Det performative handler i denne studien om hvordan jeg som forsker intervenerte i feltet og satte i gang en kunstnerisk utforskning sammen med elevene. Bruken av actionkamera var et tydelig performativt aspekt ved metoden. I praksisdrevet eller performativ forskning er hensikten ikke å avdekke noe som er, men å fokusere på det som blir til. Plasseringen av kameraene på elevenes kropp fikk betydning for hva slags filmmateriale som ble skapt, og dermed for hva slags resultater som kunne bringes ut av studien.

Etiske aspekter

Den anvendte metodologiske tilnærmingen reiser flere etiske spørsmål. Barad adresserer etikk spesifikt i sin vitenskapsteori, og knytter dette til hvordan hele apparatet for forskningen er sammenfiltret med forskningens resultater, og hvordan forskeren selv er en komponent i denne sammenfiltringen (2007, s. 391). Skolens mandat til å både danne og utdanne, peker også mot etiske aspekter fordi utdanning handler om å påvirke barn og unge. I et forskningsprosjekt knyttet til utdanning er det dermed flere lag av etikk som kan drøftes.

Jeg vektlegger i denne sammenheng spørsmål knyttet til forskning sammen med barn. Barns rett til beskyttelse gjør at det stilles spesifikke krav til etisk varsomhet og personvern. Forskningsprosjektet er

meldt til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). 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 ble brukt som utgangspunkt. Jeg var bevisst på at barna selv hadde krav på tilpasset informasjon og min plan var å gi denne muntlig. Læreren påpekte det formelle språket i brevet og anbefalte en forenklet variant. Denne samtalen med læreren førte til at jeg i tillegg til det formelle brevet skrev en forenklet variant som jeg stilet til elevene. Dette forhindret ikke at etiske dilemmaer dukket opp underveis og måtte håndteres i de enkelte situasjoner.

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. utfordringen var å vurdere hva dette betyr i praksis. Et alternativt opplegg til at resten av klassen skal på tur vil oppleves som en konsekvens. Sammen med læreren kom jeg derfor frem til at alle skulle få tilbud om å være med, så var det mitt ansvar å sørge for at de som ikke hadde samtykket var ekskludert fra datamaterialet.

Etiske dilemmaer angår feltarbeidets ulike roller og sirkulering av makt. Fra den dagen jeg etablerte samarbeidet, ble min maktposisjon som forsker og mitt ansvar for maktrelasjoner satt i spill. Jeg har i en tidligere publikasjon redegjort for hvordan jeg gjennom mine handlinger som forsker tildelte elevene bestemte posisjoner, samtidig som jeg erfarte hvordan elevene posisjonerte seg selv og inntok maktfulle posisjoner der jeg minst hadde ventet det (Klungland, 2020).

Funn og diskusjoner

De kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som ble lokalisert i doktoravhandlingens beskrivelser og analyser, løftes i denne teksten frem og beskrives som funn. Disse kjennetegnene er formulert til at (1) lærerens undervisning er viktig, (2) den skapende prosess med uforutsette og ikke-planlagte hendelser vektlegges, (3) det foregår skapende arbeid med materialer, og rom, tid og bevegelse løftes frem som virkemidler og

(4) det originale og personlige kan forstås som de spor som settes. Jeg vil i denne delen av teksten redegjøre for hvert av disse kjennetegnene gjennom å slå følge med Liam, en av de elevene som deltok i samarbeidet i veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Deretter diskuteres hvilke potensial den pedagogiske tilnærmingen kan ha for fagdidaktisk tenkning og praksis.

Læreren underviser

Læreren betydningsfulle rolle som den som underviser er et svært viktig kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis. Kunstdidaktisk regi handler om at læreren gjennom faglig forankret og tydelig ledelse åpner et handlingsrom for elevene som gir dem en form for frihet (Skregelig, 2016, 2019, kap 2, Skregelig). Læreren må kjenne fagets innhold og metoder og velge ut hva elevene skal møte i undervisningen (Klungland, 2016). 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 (Biesta, 2014). Inspirert av samtidskunstens fellesskapsbaserte kunstpraksiser kan læreren skape et mellomrom som står i kontrast til hverdagens rytme (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015). Det kan handle om at læreren lar elevene møte noe som bryter med det vanlige og det elevene forventer, og på den måten setter dem i en situasjon der de må handle og respondere i møte med noe ukjent.

Da vi tok med oss sekker med vevematerialer til et avgrenset sted i skogen i skolens nærområde for å leke og utforske materialer og omgivelser i fellesskap, ble Liam raskt deltaker i en gruppe med gutter som arbeidet sammen. De oppholdt seg på samme sted mellom trestammene, og snakket ivrig sammen mens de arbeidet. De bevegde seg frem og tilbake med nøster mellom hendene. På ett tidspunkt stoppet Liam opp og utbrøt begeistret: «Vi kan gjøre akkurat hva vi vill!» På ett vis hadde han rett. Det var gitt få begrensninger i forhold til hva de kunne gjøre. De hadde fått vite at de ikke hadde lov til å ødelegge for hverandre eller ødelegge noe i naturen. De hadde ikke fått noen bestemte anvisninger på hva de skulle lage eller hva det skulle bli, annet enn at de skulle starte med å bevege seg omkring med et nøste og deretter følge de ideer som dukket opp underveis. På den annen side var det en tydelig regi på undervisningen

med klare begrensninger. Det var i samarbeid mellom lærerne og forskeren utarbeidet en didaktisk plan. Det var gjort tydelig hvor elevene skulle møte, når vi skulle dra og hvor vi skulle, og at de skulle få beskjeder underveis om hva som skulle skje. Området var avgrenset, materialutvalget var begrenset og tiden vi hadde til rådighet var styrt av timeplanen. Elevene var på forhånd gjort kjent med planen for opplegget, og det var etablert et sett med spilleregler som elevene kunne operere innenfor.

Liams entusiastiske utsagn om å kunne gjøre akkurat hva han ville må ses i sammenheng med hva han vanligvis opplever. Han var vant til at det ble gjort tydelig fra lærerens side hva han skulle lære, hva han skulle gjøre og hva det skulle bli. Undervisningssituasjonen ute i skogen var annerledes. Den kan betraktes som en forstyrrelse fra innsiden til rådende diskurser og vanlig utdanningspraksis. Bruddet med den vanlige undervisningen tente en gnist hos Liam og åpnet for en følelse av frihet, et mulighetsrom for utforskning, der han lekent og nysgjerrig kunne gå i møte med materialer og omgivelser og utforske muligheter og begrensninger. Han kunne gå i møte med det ubestemmelige og uforutsette og et sitrende mangfold av muligheter (Barad, 2007; Juelskjær, 2019).

Det øyeblikket, da Liam opplever å kunne gjøre hva han vil, er viktig. Det er nettopp slike opplevelser som kaller frem vår ansvarlighet overfor den eller det andre. Det er i slike situasjoner at eksistens som subjekt kan kalles frem (Biesta, 2017b). Det betyr at det finnes didaktisk potensiale i en undervisningsform der læreren tar sitt lederansvar på alvor og samtidig legger til rette for situasjoner der elevene utfordres på å engasjere seg og respondere uten foreskrevne og gitte anvisninger.

Skapende prosesser med uforutsette og ikke-planlagte hendelser

I materiell-kollektiv praksis vektlegges skapende prosesser med uforutsette og ikke-planlagte hendelser. Det åpnes for at det som hender underveis i prosessen, som ikke er planlagt, kan få stor betydning. Uforutsette hendelser i en skapende prosess kan betegnes som diffraksjoner. Begrepet viser da til deltakernes sammenvevde relasjon og det ubestemmelige og uforutsette i materialiseringsprosesser (Barad, 2007). *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.

Etter at oppgaven var introdusert for elevene ble det åpnet for spørsmål. Det kom ett spørsmål: «Skal vi arbeide alene eller i grupper?» Svaret var at alle kunne starte individuelt med å plukke opp et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. Hvis noen etter hvert kom til å arbeide sammen, så var det helt i orden. Gjennom faglig forankret og tydelig ledelse åpnet læreren for at elevene kunne samarbeide. Dette kan handle om å anerkjenne at skapende prosesser er kollektive. Aktivitetene binder deltakerne sammen i et fellesskap gjennom visse spilleregler, men det er i forkant ubestemt hvordan disse reglene vil utspille seg og hva som vil oppstå (Rosiek, 2018a).

Liam fikk respons på sitt utsagn om at de kunne gjøre akkurat hva de ville. Det ble foreslått fra en av de andre guttene at de kunne lage et fotballmål. Dette forslaget ble raskt avslått, ut fra en antakelse om at det ikke ville bli sterkt nok til å tåle kraften fra ballen. Guttene oppholdt seg i nærheten av hverandre fordi de likte å prate sammen. Alt garnet mellom trestammene kan forstås som materiell respons til at guttene beveget seg på samme område. Da de så alt garnet på samme sted, kom de på at de kunne lage en vegg. De satte ord på at dette var en ide som dukket opp som en respons til alt garnet mellom trærne. Veggen ble til i intra-aksjon (Barad, 2007). Når aktiviteter betegnes som intra-aksjon er det ikke bare mennesker som handler. Det materielle responderer, og både Liam, garnnøstene, trestammene og kameraet var deltakere i intra-aksjonen.

Når den skapende prosess løftes frem som viktigere enn det ferdige produktet er det ikke for at elevene skal få gjøre hva de vil og gi uttrykk for seg selv. Det handler om at de skal få erfare hva det vil si å være en del av et kollektiv som består av andre mennesker og materialer, og å skapes selv i dette møtet. Det å sette den skapende prosess, og den virkning arbeidsprosessen har, fremfor produktet har lange tradisjoner i faget kunst og håndverk (Lowenfeld & Brittain, 1976). I materiell-kollektiv praksis begrunnes ikke vektlegging av prosess med at barnets opprinnelige tanker og følelser skal få komme til uttrykk. Det handler derimot

om at menneskers tanker, følelser, ideer og ønsker skapes i aktiviteter der man går i møte med det ukjente, og lar materialer og omgivelser slippe til som medskapere.

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 det materielle, rom og tid også er fenomener som skapes og får betydning i prosessen (Barad, 2007).

Vi hadde et variert utvalg av materialer med ut i skogen. Sterke nylonsnorer på spoler, tykt akrylgarn, runde restenøster av ullgarn og nøster av opprevne gamle tekstiler. Den åpne starten og tydelige meddelelsen av at det ikke var noe bestemt som skulle læres eller lages, åpnet for å utforske muligheter og begrensninger i møte med materialer og omgivelser. Mot slutten av den første dagen spurte jeg elevene hva slags nøster de ville jeg skulle ta med mer av. Liams bestilling var klar og tydelig, han ville at jeg skulle ta med mer av de opprevne tekstilene. Den neste gangen vi var ute i skogen var Liam raskt i gang med et nøste av opprevne tekstiler mellom hendene. Han arbeidet alene og vevde seg inn i et rom mellom stammene i en treklynge. Filmene viser hvordan han beveget seg frem og tilbake med nøstet mellom to trestammer. Han holdt på lenge, og det spant seg etter hvert ut en tett vegg mellom stammene.

På ett tidspunkt stoppet Liam opp, han gikk et lite stykke fra veggen før han tok løpefart og slengte seg inn i den. Han gjorde det flere ganger. Den vevde veggen holdt vekten av kroppen. Dette var en materiell respons som fortalte Liam at det er mulig å lage en sterk konstruksjon med garn. Dette viser hvordan man i skapende arbeid med materialer går i møte med en virkelig verden, der man også erfarer sin egen kropp (Biesta, 2017a, s. 66). I møter eller brytninger materialiseres det som kan utgjøre en forskjell (Barad, 2007). Liams kropp mot garnet mellom trestammene var en diffraksjon som realiserte en sterk og smidig vegg.

Etter at Liam hadde erfart spensten og styrken i den vevde veggen hentet han seg et nytt, lysegult fillenøste. Han la seg på kne på bakken mellom trestammene og begynte å krype frem og tilbake mellom stammene mens han strakte ut garn. På ett tidspunkt gikk jeg bort til Liam for å gi han et kamera, og spurte ham samtidig hva han lagde. Liam svarte: «Jeg vet ikke!



Figur 1. Et rom for seg selv med en sitteplass Foto: Monica Klungland. Lisens: CC BY-NC-ND.

En sitteplass, kanskje?» Også dette var en diffraksjon. Utenfor min intra-aksjon med Liam, og mitt spørsmål, var det ubestemt hva han lagde (Barad, 2003, s. 820).

Liams utforskning av muligheter og begrensninger denne dagen kan knyttes til ideen om å kunne gjøre hva han ville, tvilen på om en vevd vegg ville være sterk nok til et fotballmål og ønsket om å ha tilgang på nøster av opprevne tekstiler. I utprøvinger den første dagen hadde Liam erfart hvordan fillenøstene responderte til hendenes bevegelser. Dette viser hvordan tid er et virkemiddel i skapende arbeid. Den sterke og smidige veggen kan forstås som et fenomen som har forbindelser til og kan endre vårt syn på noe som har skjedd tidligere. Når tid forstås som et virkemiddel må vi anerkjenne at i skapende arbeid med materialer kan vi ikke alltid forstå betydningen av det som skjer i prosessen. Det kan vise seg i ettertid hva det var som egentlig skjedde. Dette peker mot at vi skal være oppmerksomme på hva våre handlinger kan føre til, og hvilke spor som settes.

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. I beskrivelsen av fagets relevans i den nye læreplanen står at «gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det som ennå ikke er, kan knyttes både til noe materielt og noe menneskelig. Dette handler om etikk, om vårt ansvar for hva som materialiseres (Barad, 2007), og for hvordan de spor som settes skaper nye muligheter for erfaring og væren (Rosiek, 2018b).

I Liams handlinger med materialer og omgivelser, ble et rom med en sitteplass realisert. Dette rommet *ga rom for* Liams eksistens, og vi fikk ved hjelp av kameraets plassering på Liams bryst en opplevelse av dette fra hans førstepersonsperspektiv. Han kunne sette seg ned og hvile på et sete han selv hadde laget, i sitt eget rom. I Liams handlinger med materialer og omgivelser ble det skapt et rom som *ga rom for* hans eksistens som subjekt (Biesta, 2017a, 2017b).

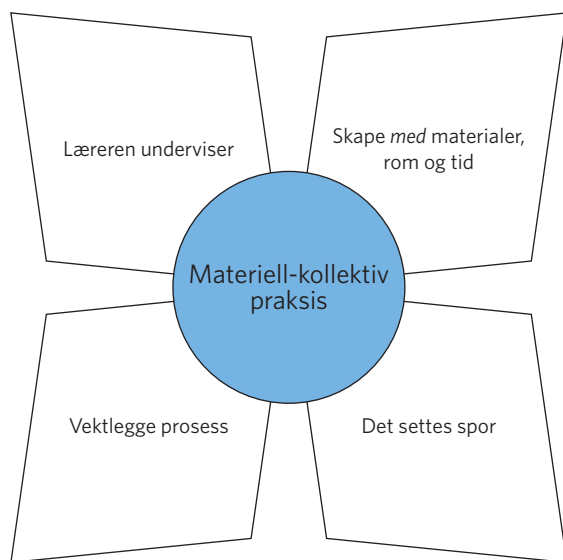
Det at Liam fikk tildelt et actionkamera som han monterte på sitt eget bryst var en diffraksjon som gjorde at jeg som forsker, i stedet for å betrakte Liams møter med materialer fra utsiden, fikk oppleve den materielle responsen sammen med han. Det ga meg et blikk inn i Liams direkte møte med «the reality of paint, stone, wood, metal, sound, bodies, including one's own body» (Biesta, 2017a, s. 66), og en forståelse av hvordan eksistens som subjekt erfares i materielle hendelser. Jeg fikk innblikk i Liams møte med motstand og materiell respons fra hans perspektiv. Artikkelen innledes med en beskrivelse av hva jeg nå så. Min oppmerksomhet ble rettet mot hvordan Liams hender responderte til nøstets bevegelser, og hvordan responsen gikk begge veier. Liams hender berørte nøstet, og nøstet berørte Liams hender. Barad sier at: «*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).



Figur 2. Liams hender berørte nøstet, og nøstet berørte Liams hender. Foto: Monica Klungland. Lisnes: CC BY-NC-ND.

Anerkjennelse av materiell respons og det å forstå eksistens som subjekt som en hendelse, kan knyttes til etikk. Opplevelser og erfaringer med å måtte respondere på det uforutsette, utvikler vår evne til å være

respons-abel (Barad, 2012). I Liams eksistens sammen med nøstet og trestammene ble han berørt og beveget av den materielle responsen og fikk erfaring med å respondere ansvarlig. Ved å anerkjenne den materielle responsen og rette oppmerksomheten mot uforutsette og ikke planlagte hendelser i den skapende prosess, kan vi utvide våre erfaringer med å forestille seg det som ennå ikke er. Det originale og personlige trenger da ikke knyttes til egenskaper ved et objekt. En håndverkspraksis der man skaper et objekt som fremstår som en kopi setter spor. Erfaringen av hva det vil si å eksistere som subjekt i møte med materiell respons kan forstås som slike spor. På denne måten har materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming potensiale inn mot formuleringen av fagets relevans for utvikling av «evne til å gjøre estetiske og etiske valg» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).



Figur 3. Modell over materiell-kollektiv praksis (Klungland, 2021).

Når materiell respons anerkjennes, og rom, bevegelse og tid løftes frem som virkemidler, kan vi bevege oss bort fra at målet med undervisningen er at elevene må tilegne seg bestemte ferdigheter for å produsere et objekt, som siden skal vurderes for å se om målet er nådd. Det å la det materielle

være medskapende og å betrakte rom, bevegelse og tid som virkemidler kan kobles med en argumentasjon for at vi i skapende arbeid med materialer, 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). Dette kan forstyrre en individualistisk forståelse som handler om at kompetanser kan defineres i forkant og deretter måles og lokaliseres hos den enkelte elev. Man kan i stedet rette oppmerksomheten mot de spor som settes i uforutsette og ikke-planlagte hendelser i prosessen.

Relevans for læreplanens tverrfaglige tema

Den pedagogiske strategien som foreslås gjennom *materiell-kollektiv praksis* som tilnærming til faget, 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at materiell-kollektiv praksis kan ha relevans inn mot læreplanens tverrfaglige temaer.

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» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). De skal også «utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I demokratisk utdanning får elevene oppleve å eksistere som subjekt gjennom å gi uttrykk for egne tanker og meninger, og gjennom å lytte og skape rom for andres eksistens som subjekt (Biesta, 2009). I materiell-kollektiv praksis kan det å erfare seg selv og sin egen kropp i møte med motstand, muligheter og begrensninger i materialer og omgivelser, åpne for å oppleve hva det er og betyr å eksistere som subjekt. I kunst og håndverk kan temaet *demokrati og medborgerskap* knyttes til å åpne seg opp, lytte og skape rom for andre og annet, og om å skapes selv i møte med materialer og omgivelser.

I faget kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* om å utvikle evne til skapende tankeprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Temaet handler også om å utvikle evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. 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 det hadde noe med kunst å gjøre. De ble utsatt for en annerledes form for undervisning som åpnet for å stille spørsmål og se muligheter i ukjente situasjoner. Gjennom å utforske muligheter i møter med mennesker og materialer, og prøve ut hvordan jeg skal være i denne spesifikke hendelsen, åpnes det for å gi «forståelse av mangfold og [skape] mening i tilværelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Materiell-kollektiv praksis gir mulighet til å oppleve og erfare mangfold, i et fellesskap av både mennesker og materialer. Faget kunst og håndverk har i dag en viktig oppgave med å løfte frem mangfoldige muligheter for væren og tilblivelse som igjen kan ha betydning for å utvikle etisk og estetisk vurdering og bevissthet.

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» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Det handler også om at de kritisk skal undersøke forbrukskultur, få erfaring med bruk og gjenbruk av materialer og øke bevisstheten om hvilken innvirkning naturen har på mennesker, og hvordan menneskers levesett påvirker naturen og klimaet. Alle disse punktene kan knyttes til det å være ansvarlig eller ansvarabel (Barad, 2012). I materiell-kollektiv praksis vektlegges hvordan vi mennesker er del av verden, og ikke adskilte individer som står over eller på siden. I kollektivt skapende arbeid med materialer får vi sanselige og materielle opplevelser og erfaringer med hvilken innvirkning vi har på verden, og hvilken innvirkning verden har på oss. Dette kan forstås som utforskning av alternative måter å «gjøre bærekraft på» (Näumann et al., 2020).

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

Jeg har i dette kapitlet presentert en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk som flytter oppmerksomheten bort fra skolens fokus på kunnskap som kan måles og telles. Med dette ønsker jeg å utfordre en begrunnelse og legitimering av kunstundervisning som beveger seg bort fra kunstens egenart. I materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming legges det vekt på at læreren må kjenne kunstfagene for å se verdien i en kunstundervisning som handler om å gjøre noe underlig som vi ikke helt forstår betydningen av. Læreren skal skape et mulighetsrom og en følelse av frihet hos elevene som krever at de åpner seg opp, stiller spørsmål og går i møte med muligheter og begrensninger i nye og ukjente situasjoner. I materiell-kollektiv praksis legges vekt på hendelser i den skapende prosess, og materialer og sted forstås som medskapende. Dette kan føre til erkjennelse av hvordan vi påvirker og påvirkes av andre mennesker, materialer og omgivelser. Det originale og personlige knyttes ikke til egenskaper ved et produsert objekt, men til de menneskelige og materielle spor som settes i den skapende prosessen. Dette kan åpne for en verdenssentrert kunstutdanning som ser andre muligheter for fagene enn å utvikle kreativitet til nytte for fremtidens arbeidsmarked eller utvikle barn og unges muligheter til å gi uttrykk for seg selv (Biesta, 2018). Fagets potensial for eksistens som subjekt i materiell respons, kan brukes til å tilnærme seg utdanning for fremtiden på en annen måte. Materiell-kollektive praksiser som foregår her og nå gir elevene erfaringer med å handle etisk og estetisk ansvarlig. Faget kunst og håndverk og materiell-kollektiv praksis har på denne måten noe viktig å bidra med for det som *ennå ikke er*.

Referanser

- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave Macmillian.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3). <https://doi.org/10.1086/345321>

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2012). On touching – the inhuman that therefore I am. *A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3), 206–223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach: Art education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. J. J. Biesta & D. Cole (Red.), *Art, artist and pedagogy – philosophy and the arts in education* (kap. 2). Routledge.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Pax Forlag.
- Briseid, L. G. (2009). Skoledebatten på 1950-tallet. Fortsatt aktuell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 401–414.
- Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. W. (2015). *Edge: 20 essays on contemporary art education*. Multivers Academic.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og makt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samundslitteratur.
- 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.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur / Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Klungland, M. (2016). *Fra nøster til baller – en studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* [Masteroppgave] 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). Fagbokforlaget.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. AURA. <https://hdl.handle.net/11250/2756839>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khvo1-02>
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1976). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologisk utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. utg.). Gjellerup.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: Gjenbruke – oppvinne – skape*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (2. utg.). 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*. Universitetsforlaget.
- 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* (kap. 17). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch17>
- 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). The Guilford Press.
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter ned samtidskunst i en skole- og museums kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Slagstad, R. (2018, 3. november). *Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions- concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies* (formgivingsfag) [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.