

Fjeldstad, M. Y. (2026). Kroppar og klistremerke: Historier frå ein fiolintime lest diffraktivt gjennom agentisk realisme. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 199–220). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660908>

8

Kroppar og klistremerke

Historier frå ein fiolintime lest diffraktivt gjennom agentisk realisme

Mari Ystanes Fjeldstad

Samandrag: Tema for dette kapitlet er korleis intra-agerande ting og kroppar skapar kunstpedagogiske praksisar. Eg utforskar temaet med utgangspunkt i ein fiolintime i ein norsk kulturskole. Gjennom å fortelje to historier knytt til den same situasjonen, undersøker eg korleis ein D-dur skala blir til gjennom intra-agerande kroppar og ting, men òg i intra-aksjon med samfunnsstruktur. Det teoretiske rammeverket for dette kapitlet er agentisk realisme, ein feministisk og posthumanistisk teori utvikla av Karen Barad. Historiene frå fiolintimen blir lest diffraktivt gjennom agentisk realisme. Lesinga skapar innsikt i korleis D-dur skalaen som vert spelt vert skapt gjennom intra-aksjonar, ikkje berre gjennom handlingane til ein individuell elev. Dette bidrar med ny kunnskap om ein spesifikk kunstpedagogisk praksis, musikkundervisning i kulturskolen, og til framveksten av feministisk, posthumanistisk kunstpedagogisk forskning.

Nøkkelord: kulturskole, agentisk realisme, diffraktiv lesing, posthumanisme

Abstract: The theme of this chapter is how intra-acting bodies and entities create art education practices. Based on an event from a violin lesson held in a Norwegian School of Music and Performing Arts (SMPA), told through two different stories, I investigate how a D-major scale comes into being through intra-acting bodies and entities, but also in intra-action with societal structures. The theoretical framework for this chapter is agential realism, a feminist posthuman theory developed by Karen Barad. I read the stories from a violin lesson diffractively through agentic realism. This reading provides insight into how the D-major scale that is played is created through intra-actions, not just through the actions of an individual student. This contributes new knowledge about the specific practice of music education in culture schools, and to the emergence of feminist posthuman art education research.

Keywords: Schools of Music and Performing Arts, agential realism, diffractive readings, posthumanism

Innleiing

Det myldrar av kroppar i kunstpedagogiske praksisar. Dansande kroppar, spelande kroppar, teiknande kroppar; kroppar som lærer, underviser og utforskar ulike kunstuttrykk. Kroppane i kunstpedagogiske praksisar er samanfiltra med ting. Vi dansar på golv med meir eller mindre svikt, speler på instrument med lange tradisjonar, og teiknar med lyset som fell inn frå vindauget. Temaet for dette kapittelet er korleis ting og kroppar skapar kunstpedagogiske praksisar gjennom **intra-aksjonar**.¹ Eg utforskar dette temaet med utgangspunkt i ein fiolintime i ein norsk kulturskole. Gjennom å fortelje to historier knytt til den same situasjonen, viser eg korleis det å spele ein D-dur skala ikkje er noko ein individuell elev gjer. I staden vert D-dur skalaen til gjennom intra-agerande kroppar og ting, men òg samfunnsstrukturar, til dømes korleis undervisninga i kulturskolen er organisert og kor mykje støtte eleven får til å øve heime. Innsiktene i desse intra-aksjonane bruker eg til å utvikle ny kunnskap om musikkundervisning og til å argumentere for at feministisk og posthumanistisk teori kan vere eit bidrag til etisk og ansvarleg musikkpedagogisk forskning.

Det teoretiske rammeverket i dette kapittelet er agentisk realisme. Karen Barad,² som har utvikla agentisk realisme, bygger på innsikter frå kvantefysikk og poststrukturalistiske, kritiske og feministiske teoriar. I ei agentisk realistisk forståing av verda er ikkje skiljet mellom kroppar og ting – på same måte som skilja mellom menneske og ikkje-menneske, kultur og natur, kunnskap og eksistens – allereie der før interaksjonar eller handlingar *mellom* eksisterande subjekt og objekt. I staden vert kroppar og ting skapte og gjenskapte gjennom intra-aksjonar eller handlingar *innafor* eit fenomen. *Fenomen* består av intra-agerande menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar, og er, ifølge Barad, den grunnleggande ontologiske eininga. Dette er ei performativ forståing av verda, i motsetning til ei realistisk (verkelegheita finst uavhengig av menneskeleg medvit) eller konstruksjonistisk (verkelegheita vert konstruert av menneskelege interaksjonar) forståing. Både realistiske og konstruksjonistiske

1 Intra-aksjonar er handlingar innafor eit fenomen (intra betyr innafor), i motsetnad til interaksjonar (inter betyr mellom) som føreset allereie eksisterande subjekt og objekt (Barad, 2007).

2 Barad bruker pronomena dei/dykkar (they/them på engelsk).

verdssyn deler den representasjonalistiske oppfatninga at språk eller andre kulturelle uttrykk kan representere verkelegheita (Barad, 2007). Eg kjem tilbake til agentisk realisme seinare i kapitlet, sidan denne forståinga av verda har gjennomgripande konsekvensar for historiene eg fortel.

Historiene i dette kapitlet er ikkje representasjonar av det som verkeleg hende. I staden er dei performative historier – historier som tar del i (gjen)skapinga av verda. Eg les historiene *diffraktivt* gjennom agentisk realisme. **Diffraksjon** som fysisk fenomen er når bølger møter andre bølger og nye bølgemønster oppstår. Diffraktive lesingar av ulike tekstar gjennom kvarandre er ikkje eigna til å finne ut kva som er *i* tekstane eller kva dei representerer. I staden rettar diffraktive lesingar merksemda mot dei nye mønstera som oppstår i møtet mellom ulike tekstar. Gjennom å lese historiene og agentisk realisme gjennom kvarandre, oppstår det innsikter som kan bidra til ei breiare og meir nyansert forståing av kunstpedagogiske praksisar. Eg gjer nærare greie for diffraktive lesingar seinare i kapitlet, men før eg går vidare, vil eg forklare kvifor eg skriv om kropp og *ting*, og ikkje kropp og *materialitet*.

På norsk er *materialitet* eit substantiv. På engelsk kan *matter* vere både substantiv og verb, og det viser til den doble tydinga å ha ein eksistens, men også å ha ei meining. Denne dobbeltydinga er sentral i Barad si forståing av at verda materialiserer seg og får meining gjennom materielle-diskursive intra-aksjonar. Eg har valt å bruke ordet *ting* i staden for *materialitet* i dette kapitlet fordi *ting* på norsk også har noko av denne dobbeltydinga. Som *matter* kan *ting* vere både eit verb og eit substantiv. Å *tinge* kan bety å forhandle, kjøpslå eller å reservere. Som substantiv kan *ting* vise til noko som finst, både ein livlaus gjenstand og ein levande skapning, men det kan også vise til eit kunnskapsområde, som eit tema eller eit fag. Vidare kan *ting* vise til ei forsamling med makt til å skape lover og reglar, til dømes Stortinget (Språkrådet & Universitetet i Bergen, 2024b), altså makt til å skape meining. *Ting* viser til ei rekke fenomen som på ulike måtar er knytte til *materialitet* og meining, og eg meiner det er nærare opp til det engelske *matter* enn *materialitet*.

Det andre ordet som er tema for denne antologien, *kropp*, er på norsk knytt til menneske og dyr sine kroppar (Språkrådet & Universitetet i Bergen, 2024a). I Barad sine tekstar er *bodies* og *matter* samanfiltra. Barad bruker *bodies* både om kroppar med liv i tradisjonell forstand og om andre former for materiell eksistens. I denne teksten rettar eg merksemda mot både kroppane til eleven og læraren, men også til *ting* som klistremerke. Eg forstår både

kroppar og ting som fenomen som består av intra-agerande menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar.

Dette kapittelet er verdt å lese av to grunnar. For det første bidrar det med ny kunnskap om ein spesifikk kunstpedagogisk praksis: musikkundervisning i kulturskolen. Med nokre unntak (Blix, 2018; Fjeldstad, 2023; Hauen & Klungland, 2023) har det ikkje tidlegare vore forska på kroppar og ting og korleis dei tar del i kulturskoleundervisning. Kapittelet tilbyr kunnskap om korleis musikkundervisning, eksemplifisert ved spelinga av ein D-dur skala, er ein praksis som vert til gjennom intra-agerande kroppar og ting. Når ting og kroppar får meir merksemd, og når vi ikkje tar for gitt at dei er skilde kategoriar med definerte grenser, kan vi lettare legge til rette for at andre subjekt enn det humanistiske subjektet – som ofte er ein kvit, europeisk, heterofil og funksjonsfrisk mann (Braidotti, 2020) – får større rom i kunstpedagogiske praksisar. Dette kan opne for meir mangfald i kunsten og kunstlivet.

For det andre er kapittelet eit eksempel på korleis feministiske og post-humanistiske teoriar som agentisk realisme kan bidra til å utvikle nye måtar å forske på i kunstpedagogikk. Det finst fleire nylege studiar som utforskar ting (t.d. Jamouchi, 2020) og kroppar (t.d. Flønes, 2023) i kunstpedagogiske praksisar. Eg bidrar til å vidareutvikle feministisk og posthumanistisk kunstpedagogisk forskning ved å kople desse teoriane til feministiske (t.d. Ahmed, 2017; Haraway, 2016; Le Guin, 2019) og samiske (t.d. DuBois, 2011; Jensen, 2020; Turi, 1910) tradisjonar der historier formidlar og skapar kunnskap, men også forandrar verda. Dette skapar moglegheiter for innsikt i samanflettingane mellom dei spesifikke intra-aksjonane, som intra-agerande kroppar og klistremerke, og dei samfunnsmessige strukturane, som organiseringa av undervisninga. Saman med desse innsiktene følger det òg eit etisk ansvar for korleis vi, som forskarar, lærarar og lærarutdannarar, tar del i (gjen)skapinga av kroppar, ting og strukturar.

Etter denne innleiinga gir eg ein kort gjennomgang av tidlegare forskning på kulturskolen. Deretter presenterer eg agentisk realisme som teoretisk rammeverk for kapittelet, og eg presenterer historieforteljing og diffraktive lesingar som forskingspraksisar. I hovuddelen av kapittelet fortel eg to historier som eg les diffraktivt gjennom agentisk realisme. Eg rundar av kapittelet med å peike på nokre av moglegheitene feministiske og posthumanistiske teoriar skapar for framtidig kunstpedagogisk forskning og for korleis vi kan ta ansvar for verda vi er ein del av.

Forskning på kulturskolen

Det som i dag er kulturskolen, bygger på dei kommunale musikkskolane som vaks fram på 60-talet, som igjen var ein del av den europeiske konservatorietradisjonen (Berge et al., 2019). Dagens kulturskole er eit lovpålagt tilbod som tilbyr undervisning i ei rekke ulike fag og stilartar. Rundt 100 000 barn og unge deltar i kulturskolen (Berge et al., 2019). I tillegg deltar 50 000 barn og unge i kor, korps og orkester leia av kulturskolepedagogar, eller i aktivitetar organisert i samarbeid med grunnskolen (Rian, 2019). «Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjuping» (2016) skal vere styrande for undervisninga som vert gitt, men denne styringa er i beste fall svak (Ellefsen & Karlsen, 2020). Musikk, og da særleg popmusikk og klassisk musikk, er det dominerande faget (Jordhus-Lier et al., 2021). Kva tilbod som vert gitt, kor mange plassar kulturskolen har, og kva det kostar å delta, varierer i stor grad mellom ulike kommunar (Berge et al., 2019; Jordhus-Lier et al., 2021).

Innafor musikkpedagogisk forskning er humanistiske filosofiar og kvalitative tilnærmingar til forskning vanlege, og kunnskap vert hovudsakleg forstått som sosialt konstruert (Matsunobu & Bresler, 2014). Desse tankane er også vanlege i kulturskolerelatert forskning (t.d. Karlsen & Nielsen, 2021) og diskursanalyser er ei mykje brukt tilnærming (Rolle et al., 2018). Det meste av forskinga rettar seg mot dei vaksne i kulturskolen (Fjeldstad, 2023), i rollene som lærarar (t.d. Hellandsvik, 2021; Jordhus-Lier, 2021), leiarar (t.d. Emstad & Angelo, 2021; Hauen & Emstad, 2021) og foreldre (Karlsen et al., 2023), eller mot rammeplanen (t.d. Ellefsen & Karlsen, 2020; Letnes, 2020; Vinge & Westby, 2021).

Men sjølv om humanistiske filosofiar og kvalitative tilnærmingar til forskning er vanlege, er det stadig fleire musikkpedagogiske forskarar som vender seg mot feministiske og posthumanistiske teoriar (Fjeldstad, 2024; Fjeldstad et al., 2024; Jenssen, 2021; Kvile, 2024; Kvile & Christophersen, 2023). Dette gjer seg også gjeldande i forskning knytt til kulturskolen. Hauen og Klungland (2023) utforskar korleis ei performativ tilnærming til forskning kan skape kunnskap om kva kulturskolen og kulturskoleelevar gjer i samspel med kvarandre, Blix (2018) undersøker lærebøkene og deira makt i musikkundervisning, og Fjeldstad (2023) retter merksemda mot korleis elevar, instrument og edderkoppar formar musikkundervisning.

Dette kapittelet bidrar til ei rikare forståing av kunstpedagogiske praksisar i kulturskolen gjennom å undersøke intra-aksjonane som skaper ein D-dur skala. Det teoretiske rammeverket eg bruker for å gjere dette, er agentisk realisme.

Agentisk realisme

Agentisk realisme er ein av fleire teoriar innanfor den ontologiske vendinga i filosofi og samfunnsvitskap (Lather, 2016; St. Pierre et al., 2016). Barad (2007), som har utvikla agentisk realisme, bygger på poststrukturalistiske, kritiske og feministiske teoriar og på kvantefysikk når dei argumenterer for eit performativt og etiko-onto-epistemologisk verdssyn. Sjølv om Barad understrekar at deira agentiske realisme ikkje er eit brot med tankane dei bygger på (Juelskjær & Schwennesen, 2012), tilbyr agentisk realisme og andre posthumanistiske filosofiar innanfor den ontologiske vendinga eit radikalt skifte frå dei menneskesentrerte og humanistiske filosofiane som dominerer musikkpedagogisk forskning (Almqvist & Hentschel, 2022).

Utgangspunktet for Barad (2007) og deira argumentasjon for eit **performativt verdssyn** er deira kritikk av **representasjonistiske verdssyn**, altså tanken om at det finst eit grunnleggande skilje mellom verkelegheita og kulturelle representasjonar av verkelegheita. Ideen om representasjon finst innanfor realistiske filosofiar, som seier at verda eksisterer uavhengig av mennesket sitt medvit og at vitskapen si rolle er å nøytralt observere og representere verda. Det representasjonistiske verdssynet finst også i konstruksjonistiske filosofiar, som seier at vi berre har tilgang til verda gjennom vår oppleving av ho, og at vitskapen si rolle er å gi innsikt i korleis verda vert sosialt konstruert.

Begge desse retningane deler ei oppfatning om at det er eit grunnleggande skilje mellom ontologi – læra om det som er – og epistemologi – læra om kunnskapen om det som er – og at representasjonar av verkelegheita i form av språk eller andre kulturelle uttrykk, medierer mellom desse. Barad sitt alternativ til representasjonisme er eit performativt verdssyn der verda vert til gjennom intra-aksjonar, og det å vere og å vite er samanfiltra til viteni-veren, eller onto-epistemologi.

Basert på innsikter frå dobbeltspalteeksperimentet³ argumenterer Barad for at den grunnleggande ontologiske eininga ikkje er subjekt og objekt, men *fenomen*. Fenomen består av intra-agerande menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar. Det er gjennom intra-aksjonane innanfor fenomenet, i motsetnad til interaksjonar mellom allereie eksisterande einingar, at kroppar og ting vert skapte og (gjen)skapte. Fordi vi alle tar del i verdas performative (gjen)skaping, har vi eit etisk ansvar for det som vert til. Barad argumenterer dermed for eit etiko-onto-epistemologisk verdssyn der vi må ta ansvar for dei pågåande (gjen)skapingsprosessane vi er ein del av (Barad, 2007).

Derfor er det ikkje kroppar og/eller ting som er gjenstand for undersøkingar i dette kapitlet, og dei vert ikkje undersøkte av ein forskar som står utanfor forskingsobjektet. I staden er det fenomenet musikkundervisning, konkretisert i spelninga av ein D-dur-skala, som vert undersøkt, og eg som forskar er ein av mange intra-agerande aktørar i dette fenomenet.

Postkvalitativ forskning og diffraksjon som forskingspraksis

Tradisjonell kvalitativ forskning tar utgangspunkt i det menneskelege subjektet. Derfor må forskarar som tenker med teoriar som desentrerer det menneskelege subjektet, som agentisk realisme, finne andre forskingspraksisar enn dei kvalitative (Lather, 2016; St. Pierre, 2020). St. Pierre (2011, 2020) foreslår postkvalitativ forskning som eit felles omgrep for måtar å forske på som tar utgangspunkt i post-teoriar. Postkvalitativ forskning tar utgangspunkt i filosofiske omgrep, ikkje i metodologiar som er definerte på førehand, når forskingsprosjekt vert utvikla og forskingspraksisar etablerte.

Med utgangspunkt i eit sentralt omgrep i agentisk realisme, diffraksjon, foreslår Barad diffraktive forskingspraksisar som ein måte å utvikle ny kunnskap på. Diffraksjon som fysisk fenomen oppstår når bølger møter andre bølger og nye bølgemønster oppstår. Eit eksempel på dette er når to steinar

3 For ei forklaring på dette eksperimentet, sjå Barad (2007).

vert kasta i eit vatn og ringane som møtest dannar eit nytt mønster. Som forskingspraksis rettar diffraktiv forskning merksemda mot forskjellar og kva forskjellar skapar. I staden for å spørje kva som er *i* ein gitt situasjon eller tekst og korleis den best kan forståast og representerast, rettar diffraksjon merksemda mot kva nye mønster som *vert til* når forskjellar møtest (Barad, 2007, 2014; Haraway, 1992). Diffraksjon som forskingspraksis skil seg dermed frå forskning som rettar seg mot å analysere data. I staden vert dei ulike aktørane i forskinga – som teoriar, metodar, forskarar, data og deltakarar – til gjennom stadig skiftande intra-aksjonar.

Ein mykje brukt forskingspraksis innanfor postkvalitativ forskning er diffraktive lesingar. Diffraktive lesingar eignar seg til å undersøke korleis nye mønster, tankar og samanhengar vert til og kva effekt dei får (Bozalek & Zembylas, 2017), og er derfor godt eigna til å utvikle ny innsikt i kunstpedagogiske praksisar.

Diffraktive lesingar av historier frå fiolintimar

Dette kapittelet bygger på ein doktorgradsstudie (Fjeldstad, 2023) der eg intervjuar tre fiolinlærarar i ein norsk kulturskole og observerte fiolintimar med to til sju av elevane deira i periodar på fem til seks veker. I tillegg til transkriberte lydopptak av observasjonar og intervju, består det empiriske materialet i studien av feltnotat, dagboknotat og notar på musikken som vart spelt på timane.

I motsetnad til kvalitativ forskning, der datamaterialet vert samla inn og deretter gjort til gjenstand for analyse og tolking før funna vert representerte (Koro-Ljungberg et al., 2018), har historiene i denne studien vakse fram i samspel med teoriane eg las, mine erfaringar som fiolinlærer og med lærarane som deltok. Historiene har blitt fortalde og gjenfortalde i stadig nye versjonar i tråd med diffraktive metodologiar (Barad, 2014). Dei er også inspirerte av samiske (t.d. DuBois, 2011; Jensen, 2020; Turi, 1910) og feministiske (t.d. Ahmed, 2017; Haraway, 2016; Le Guin, 2019) tradisjonar der historier ikkje berre er representasjonar av kunnskap eller verda, men kunnskapshandlingar som forandrar verda.

Historiene har blitt til i samspel med agentisk realisme, og eg les dei diffraktivt gjennom ei agentisk realistisk forståing av kroppar og ting. Denne lesinga skil seg frå ei analyse ved at eg ikkje rettar merksemda mot fellestrekk eller tema. I staden for å spørje kva kategoriar av undervisningsstrategiar læraren bruker, spør eg korleis dei ulike aktørane, som kroppar og klistremerke, blir til gjennom intra-aksjonar, og eg spør kva dei blir til. Dette er ein forskingspraksis som ikkje rettar seg mot å finne noko som er *i* det empiriske materialet, men som heller søker å snu og vende på det for å stadig finne nye diffraktive mønster (Barad, 2014).

Historiene frå fiolintimar er derfor ikkje analyser eller representasjonar av hendingar. I staden er dei skapingar og gjenskingar av kunnskap om og kunnskap i musikkpedagogiske praksisar. Sjølv om diffraktive historier ikkje har som mål å representere verkelegheita, men heller å utforske forskjellar og opne for nye innsikter, er historiene sanne i den forstand at eg har knytt dei tett til orda og handlingane på timen, og at lærarane i studien har fått lese og kommentere dei.

I dette kapittelet fortel eg to historier baserte på ein situasjon frå ein fiolintime der ein elev, Sarah,⁴ spelte ein D-durskala saman med læraren Marianne. Sarah var åtte år på tidspunktet for studien og hadde spelt fiolin i litt under to år ved ein kulturskole i ein større norsk by. Det første eg la merke til i det empiriske materialet, var at klistremerka som tidlegare hadde vist Sarah kvar ho skulle plassere fingrane, var borte. Eg skreiv ei historie der dei manglande klistremerka fekk hovudrolla. Eg las historia for Marianne da eg intervjuar ho etter observasjonane. På bakgrunn av samtalen vår om historia, skreiv eg ei anna historie som utforskar korleis kroppane til Marianne og Sarah er samanfiltra, og korleis handa til Marianne, som ho løftar litt, påverkar intonasjonen i skalaen Sarah spelar. Ein annan stad (Fjeldstad, 2023), har eg også fortalt ei tredje historie, som eg av plassomsyn ikkje har inkludert i dette kapittelet.

Barad sin kritikk av representasjonalisme gjer at spørsmålet om historiene er sanne mister meining. Men i staden for å gjere det etiske ansvaret ved å skrive dei mindre, gjer Barads etiko-onto-epistemologi – der spørsmål om etikk er samanfiltra med spørsmål om eksistens og kunnskap – ansvaret større. Når verda på den eine sida, og representasjonane av eller kunnskapen om verda

4 Alle namn er pseudonym. Studien er godkjend av Sikt (tidlegare NSD).

på den andre sida, ikkje lengre er skilde, men samanfiltra og gjensidig skapande og gjenskapande, vert spørsmålet om historiene «er riktige» omforma til i kva grad historiene «gjer riktige». Er dei til skade eller hinder for noko eller nokon? Eller bidrar historiene til ei meir rettferdig og meir berekraftig verd?

Eg trur historiene eg fortel, er etiske og ansvarlege historier ved at dei gir meir plass til kroppar og ting i våre forståingar av kunstpedagogiske praksisar, i måten vi forskar på desse praksisane, og i måten vi utdannar framtidige pedagogar. Dei gjer det også mogleg å utvide interessa vår til å undersøke intra-aksjonar som strekk seg utover kroppar og ting, som økonomiske og samfunnsmessige strukturar.

Kroppar og klistremerke

I denne delen av kapittelet fortel eg to historier knytte til den same hendinga på ein fiolintime, og eg les dei diffraktivt gjennom agentisk realisme. Historiene rettar merksemda mot korleis klistremerka, som ikkje er der, intra-agerer med eleven og læraren. Mange fiolinlærarar set klistremerke på gripebrettet til nybyrjarar for å hjelpe dei å trykke ned strengene på rett stad. Fiolinen til Sarah, eleven som spelar, har hatt klistremerke, men på denne timen har dei falle av.

Forsvunne klistremerke, versjon 1, del 1

Etter nokre veker med observasjon hadde eg lagt merke til at fiolintimane ofte starta med at Marianne sjekka kroppshaldninga til eleven. Nokre gonger bad Marianne eleven om å ha lik vekt på begge føtene, eller om å lage ryggen lang og skuldrane låge. Også denne timen starta slik. Marianne, som sat i ein snurrestol, pusta inn og let skuldrane senke seg med eit sukk. Sarah, som sto tett framfor Marianne, gjorde det same. Marianne sin rygg strakk seg oppover. Sarah sin rygg blei lengre, han òg.

«Sånn, da startar vi med skala i dag òg. Skal vi ta D-dur eller A-dur, synest du?» spurde Marianne.

«D-dur,» svarte Sarah raskt og løfta fiolinen.

«D-dur,» nikka Marianne. «Og kva rytme?»

«Banan.» Sarah la bogen på D-strengen, framleis med lang rygg og senka skuldrer.

«Få høyre ein banan-skala,» sa Marianne med eit smil.

Frå der eg lytta til skalaen, bakarst i klasserommet, vart eg meir og meir forvirra. Blanda eg elevar? Eg trudde Sarah spelte reint. Sarah vart meir og meir forvirra, ho òg. Ho spelte dei to første tonane reint og med god klang. Den tredje tonen, ein fISS spelt med langfingeren, var altfor høg, og Sarah nølte litt før ho spelte vidare. Den tredje tonen, spelt med ringfingeren, var like sur, og Sarah nølte igjen. Så bestemte ho seg for å spele vidare. Ein laus A-streng og ein H spelt med peikefingeren kom raskt og bestemt. Men så kom langfinger og ringfinger igjen, og ho nølte. På veg ned igjen spelte ho skalaen fortare og fortare. Det verka nesten som om ho berre ville bli ferdig med den.

«Men, det som er, er at eg har mista begge to,» sa Sarah i ein unnskyldande tone, nesten før ho hadde spelt den siste tonen av skalaen.

«Mista begge klistremerka dine?» spurde Marianne.

«Ja, da eg opna kassa, var dei heilt borte.»

«Å ja. Vil du gjerne ha nye, eller trur du at du kan prøve å spele utan?»

«Nye,» svarte Sarah bestemt.

«Veit du kva eg trur?» spurde Marianne og gjekk mot skåpet der ho hadde ekstra klistremerke. «Eg trur at når det blir så varmt som det er no, så mister limet litt ...» Ho stoppa. «Men,» sa ho sakte og snudde seg mot Sarah, «viss vi ikkje har merker og så speler, kva kan vi gjere da for at det skal bli riktige tonar?»

«Veit ikkje,» svarte Sarah usikkert.

«Kva er det som bestemmer om tonen er riktig?»

«Fingrane.»

«Fingrane? Ja, på ein måte. Men korleis kan vi sjekke at det er riktig tone?»

«Klistremerka?» Det var tydeleg at Sarah ikkje forstod kva Marianne snakka om.

«Hm ... Kan vi lukte lyden?» Stemma til Marianne var mildt ertande.

No lyste Sarah opp. «Nei, vi kan høyre den!»

«Ja! Vi må bruke øyrene. Vi har to, heldigvis. Vi må bruke øyrene, og så må vi høyre veldig godt på lyden om han høyrest riktig ut. Du skal få merke på etterpå, men først skal vi spele skalaen ein gong til, utan merker på, og så skal vi høyre om vi klarar å bruke øyrene til å bestemme kvar fingrane skal.»

I tråd med det performative verdssynet til Barad er verken agens eller kunnskap noko som menneske *har*, men noko som vert til og vert gjort gjennom intra-aksjonar. Eg skal no lese historia gjennom ei agentisk realistisk forståing av agens, og deretter gjennom ei forståing av kunnskap som kunnskap-i-spel.

Mi første forståing av denne historia var at dei forsvunne klistremerka forstyrta Marianne sin intensjon om å arbeide med kroppshaldninga til Sarah. Eg tenkte først at agensen i situasjonen gjekk frå noko Marianne har, til noko klistremerka har. Men i ei agentisk realistisk forståing av agens er agens noko ein gjer gjennom intra-aksjonar, ikkje noko ein har, og etter kvart som eg las meir teori, vart mi forståing av denne situasjonen endra. I staden for å forstå agensen som flytta frå Marianne til klistremerka, byrja eg å forstå agensen som

noko som blir til i pågåande intra-aksjonar. Dei forsvunne klistremerka, Sarah sine fingrar, Marianne, strengane, den kulturelle forståinga av intonasjonen i ein dur-skala – alle desse aktørane intra-agerte og skapte moglegheiter og umoglegheiter for undervisninga. Når Marianne nytta moglegheita til å jobbe med intonasjon, og dermed ikkje gjennomførte sin plan om å jobbe med kroppshaldning, kan vi forstå det som ein måte å svare på intra-aksjonane heller enn som ei avbryting. Gjennom å svare på invitasjonen og realisere ei moglegheit som vert skapt, vert samtidig andre potensielle intra-aksjonar umoglege.

Som med agens er ikkje kunnskap i ei agentisk realistisk forståing noko ein har. Barad forstår kunnskap og eksistens som samanfiltra, og eg har bygd vidare på dette og foreslår omgrepet kunnskap-i-spel som ein måte å teoretisere kunnskap i og med musikk (Fjeldstad, 2023). Dette omgrepet får fram at det å kunne spele ein rein skala ikkje er ein eigenskap som er *i* Sarah. Det er, som agens, noko som vert til i intra-aksjonar. Da Sarah spelte skalaen, vibrerte ikkje strengane i frekvensar som ho, eller eg, kjende igjen som ein rein D-dur skala. Dette overraska oss begge. Vi hadde ei forventning om at Sarah ville spele reint. Men korleis oppfattar vi at ein skala er rein? Som Marianne ville fram til i historia, er det å spele reint noko vi høyrer med øyrene. Men det er òg knytt til taktilsansen og til følelsen av å plassere fingrane på gripebrettet, og til å kjenne vibrasjonane i fiolinen. Og det er, som Sarah først svarte, knytt til det å sjå. Det at Sarah spelte surt utan klistremerke, og det at ho svarte at det er klistremerka som bestemmer plasseringa av fingrane, tyder på at det å spele reint, fram til denne situasjonen, har blitt til i intra-aksjonane mellom Sarah, strengane og klistremerka. Da klistremerka forsvann, vart det å spele ein skala til noko anna, og dette andre oppfatta vi, alle tre, som å spele surt. I staden for å sette på nye klistremerke og på den måten oppnå god intonasjon igjen, nytta Marianne høvet til å arbeide med det indre gehøret – evna til å førestille seg tonar – til Sarah.

Forsvunne klistremerke, versjon 1, del 2

Marianne gjekk raskt tilbake til Sarah og sette seg i stolen igjen.

«No syng vi skalaen ein gong først. Kan eg få låne fiolinen og bogen din?» Marianne tok begge delar frå Sarah og la dei i fanget. «Kan du komme bittelitt nærmare? Sånn.» Med varsame rørsler førte Marianne Sarah litt nærmare. Andleta deira var i same høgde, og augo deira møttest. Marianne smilte, medan Sarah såg litt meir alvorleg ut. Kanskje ho var konsentrert, tenkte eg.

Marianne løfta si høgre hand, knytte ho, og plasserte ho i midjehøgda. «Do,» song ho og markerte tonen med ei lita handrørsle. «Re». Den neste tonen vart akkompagnert av at Marianne flytta handa litt opp og opna handflata. «Mi, fa, sol». Kvar nye tone fekk eit nytt handteikn, og handa gjekk opp og ned saman med skalaen.

Nesten umerkeleg byrja Sarah å herme etter Marianne, både med stemma og med handa. Først svakt, og så med meir og meir kraft. Stemmen deira blanda seg til ein klang, og hendene bevega seg synkront. Heile tida heldt dei augekontakt.

«Fint,» sa Marianne da skalaen var ferdig. Ho gav fiolinen og bogen tilbake til Sarah. «Kan du synge tonen inni deg medan du spelar han? Og viss tonen du syng er lik tonen du spelar, så er han riktig, ikkje sant?»

Sarah løfta fiolinen og plasserte bogen på D-strengen.

«Så passar vi på mjuk og fin skulder medan du spelar,» sa Marianne. «Kan du sleppe ho ned?» Marianne la handa si mjukt på skuldra til Sarah og rista litt. «Ver så god. Høyr godt på tonen.»

Denne gongen spelte Sarah reint. Heilt reint.

Gjennom å ta fiolinen og bogen frå Sarah, frigjorde Marianne ikkje berre hendene til Sarah slik at ho kunne gjere handteikna. Ho flytta òg merksemda til Sarah vekk frå fiolinen og dei forsvunne klistremerka, og gjorde det mogleg for skalaen å få ein eksistens utover det å plassere riktig finger på riktig klistremerke. Gjennom nye intra-aksjonar vart skalaen (gjen)skapt på ein ny måte. Gjennom å plassere Sarah nær seg sjølv og gjennom å sitte på ein stol slik at dei vart like høge, skapte Marianne moglegheiter for at Sarah kunne bli med å synge og vise handteikn. Det at Sarah gjorde det, utan at Marianne med ord fortalde at ho skulle, peiker på det dis/kontinuerlege i læring. Nærleiken mellom dei tyder på at dei, over tid, hadde bygd opp tillit og kjennskap til kvarandre, og at dei hadde sunge skalaen på denne måten mange gonger saman før. Forstått på denne måten, var det at Sarah spelte skalaen reint, utan klistremerke, ein del av ein kontinuerleg prosess leia av Marianne sine intensjonar og hennar målbevisste undervisning. Men det var òg ein diskontinuitet, eit plutsleg skifte, i måten Sarah spelte skalaen på. Ho spelte skalaen først surt, og så reint. Det var ingen halvgode forsøk i mellom, og det var som om ein brytar vart skrudd på og ho plutsleg lytta til sin eigen intonasjon. Forstått på denne måten, var læringa diskontinuerleg.

Denne dis/kontinuerlege måten å forstå læring på, som både del av ein prosess og som eit sprang, er eit alternativ til utviklingsorienterte og lineære forståingar av læring. Men det at læring kan skje både sakte og fort på same tid, gjeld ikkje berre elevar. Forskarar kan også få plutslege innsikter i materiale

dei har arbeidd med lenge. Det skjedde meg, og resulterte i ein ny versjon av denne historia.

Forsvunne klistremerke, versjon 2

«Kva synest du?» spurde eg Marianne da ho hadde lese historia om Sarah som spelte ein skala utan klistremerke. «Det er jo ikkje det som 'eigentleg' skjedde. Det er mine historier og mine ord. Men kjenner du dei igjen? Liknar det på det du opplevde?»

«Ja, og eg hugsar den situasjonen godt,» svarte Marianne.

«Er det sånn du vanlegvis gjer det når klistremerke dett av?»

«Det kjem an på eleven. Ideelt sett underviser eg utan merker. Men da må eg ha undervisning med ein og ein elev, helst elevar som har med foreldre på timen. Sarah starta å spele i ei større gruppe, og når elevar gjer det, må dei ha visuell støtte for å plassere fingrane. Derfor hadde Sarah klistremerke. Men det å synge med solfa, det hjelper mykje på intonasjonen. Eg bruker meir og meir det i undervisninga.»

«Det du sa om solfa-handteikn og synging, og at det er til hjelp for å spele reint ...» Eg stoppa opp og prøvde å formulere det eg ville spørje om. «Det var eigentleg heilt magisk. Eg trur det at de song og brukte handteikn gjorde at Sarah hørde skalaen inni seg på ein ny måte og derfor spelte reint. Kan det stemme? At det ho ser, det ho speler, og det ho høyrer inni seg smeltar saman?»

«Ja, for handteikna er jo i ulike høgder til kvarandre, ikkje sant? Så ho får ein fysisk følelse av kvar tonane er plassert.» Medan ho snakka, viste Marianne tonehøgder med hendene, og eg merka korleis eg hørde dei inni meg.

«Så med andrefingeren, den fissen,» held Marianne fram, «så tok eg den litt opp.» Marianne heva handa si litt.

«Gjorde du?» utbraut eg overraska.

«Ja, eg justerte tonen med handa, og så koplar Sarah handa mi og fingeren sin saman og justerer tonen litt opp.»

«Det la eg ikkje merke til!» Tenk at eg, etter så mange timar med å lytte til akkurat den situasjonen, ikkje hadde fått dette med meg. «Så du kan på ein måte stemme tonen utan å fysisk flytte fingeren til eleven?»

«Med oppmerksame elevar, ja. Det er ikkje alltid det går, men for dei elevane som har internalisert solfa-synginga og følelsen av kvar tonane er i forhold til kvarandre, så kan det faktisk gjerast sånn.»

Sjølv etter å ha høyrte på lydopptaket av denne situasjonen ei rekke gonger, hadde eg ikkje oppfatta at Marianne justerte intonasjonen til Sarah. Eg hadde tenkt på samantiltringa av kroppane som refleksjonar, slik at når Marianne strakk på ryggen sin, så gjorde Sarah det same. Marianne si forklaring gjorde at eg òg la merke til eit element av samantiltring som gjekk utover refleksjonar, og som var knytt til vibrasjonane i fiolinstrengane og korleis dei vart oppfatta av Marianne og Sarah. Da Marianne, med si forståing av kva som er riktig

intonasjon skapt av eit liv med utøving og undervisning, oppfatta at tonen var for låg, bevega ho handa vertikalt. Det påverka Sarah, som akkurat hadde tatt spranget frå å tenke på det å spele reint som det å treffe riktig på klistremerket, til å lytte på intonasjonen i tonen og justere fingeren sin horisontalt. Begavelsane var samanfiltra, men ikkje refleksjonar av kvarandre. Dette er eit eksempel på korleis intra-aksjonane i musikkundervisning kan vere små og intime. Men musikkundervisning vert også til gjennom intra-aksjonar med samfunnet rundt.

Når Marianne fortel om korleis ho bruker, eller helst ikkje bruker, klistremerke i undervisninga si, vert det tydeleg at fiolintimar ikkje er avgrensa til klasserommet dei er i. Marianne fortel om økonomien i kulturskolen og korleis undervisninga er organisert, kor mange elevar som får kor mange minutt med undervisning, og korleis dette påverkar om dei har gruppeundervisning eller individuell undervisning, og om graden av støtte og oppfølging dei får frå foreldra. Kulturskoleforeldre er i stor grad frå middelklassen (Berge et al., 2019), og dei er ofte engasjerte, mange også veldig engasjerte, i barna si opplæring (Nielsen et al., 2023).

Sarah er elev i eit kulturskoleprosjekt der kulturskolen i større grad enn vanleg samarbeider med grunnskolen, og ho bur i eit område der dei fleste innbyggjarane har lågare sosiokulturell status. Derfor fekk ho si første opplæring i større grupper, sjølv om det vanlegaste i musikkundervisning i kulturskolen er undervisning ein og ein (Bamford, 2012). Marianne forventa også lågare grad av oppfølging frå foreldre ved denne skolen enn andre stader ho underviser.

Sett i denne samanhengen vert klistremerka meir enn individuelle papirlappar med lim som meir eller mindre festar seg til fiolinen sitt gripebrett. Dei er også materialiseringar av sosiale, økonomiske og organisatoriske strukturar som spelar med i skalaen. Denne innsikta, at intra-aksjonar også inkluderer samfunnsmessige strukturar, er viktig å ha med seg i kunstpedagogiske praksisar og forskinga på desse.

Avrunding

Som den diffraktive lesinga av desse to historiene har vist, er ein D-dur skala ikkje noko som vert spelt av ein individuell elev. D-dur skalaen vert til gjennom intra-agerande kroppar og ting, men også samfunnsmessige strukturar. Eg vil runde av kapittelet med å peike på nokre av moglegheitene feministiske og posthumanistiske teoriar skaper for framtidig kulturskolerelatert og kunstpedagogisk forskning.

I tråd med Barad sitt performative verdssyn, der verda vert skapt og skapt igjen, og i tråd med samiske (t.d. DuBois, 2011; Jensen, 2020; Turi, 1910) og feministiske (t.d. Ahmed, 2017; Haraway, 2016; Le Guin, 2019) tradisjonar, der historier ikkje berre er representasjonar av kunnskap eller verda, men kunnskapshandlingar som forandrar verda, er ikkje historiene eg har fortalt endelege historier som representerer det som skjedde. Dei er aktørar som tar del i å skape ein del av verda. Det betyr at eg som historieforteljar har eit ansvar for kva som vert til gjennom historiene eg fortel. Dette ansvaret har eg også som forskar.

Kva verd tar eg del i å skape om eg retter merksemda mi mot dei vaksne i kulturskolen og mot styringsdokument? Kva verd tar eg del i å skape om eg rettar merksemda mi mot barna i kulturskolen og mot musikken dei spelar? Korleis kan eg vise ansvar mot og svare for (Barad & Gandorfer, 2021) den verda som vert til? På den eine sida kan ein seie at interessa for intra-aksjonar og forståinga av kunstpedagogiske praksisar som skapt gjennom intra-aksjonar, og ikkje gjennom det enkelte mennesket, gir færre moglegheiter for å utvikle gyldig og relevant kunnskap. Dette kapittelet har ikkje skapt ryddige kategoriar for ulike måtar å undervise på eller evidensbaserte råd om korleis åtteåringar kan lære å spele reint på fiolin. På den andre sida kan ein seie at det nettopp er interessa for korleis kategoriar vert til, heller enn å ta deira eksistens for gitt, som gjer at kunnskapen eg tilbyr er relevant for kunstpedagogiske praksisar. Gjennom å undersøke nokre av dei mange intra-aksjonane i denne spesifikke fiolintimen, håpar eg at eg har skapt ein nyfikenheit hjå deg som lesar, som igjen fører til nye og utforskande handlingar. I kva situasjonar, anten som lærar, forskar eller begge delar, kan du rette merksemda mot kroppar og ting? Kva verd er det du da tar del i å skape?

Feministiske og posthumanistiske teoriar, saman med feministiske og samiske historieforteljetradisjonar, har eit stort potensial for å utfylle og utvide

eksisterande kunstpedagogisk forskning. Dei kan bidra til auka innsikt i korleis kunstpedagogiske praksisar blir til gjennom intra-aksjonar, og korleis desse intra-aksjonane strekk seg utover tida som er sett av til undervisning og rommet undervisninga går føre seg i. Som forskingspraksis kan diffraktive lesingar av historier og teoriar gjennom kvarandre opne opp for fleire og meir nyanserte forståingar av korleis vi lever, lærer og underviser i kunstfag.

Referansar

- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Almqvist, C. F. & Hentschel, L. (2022). Becoming musical performance artists – Challenging organisational norms and traditional Municipal Arts School structures. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(3), 11–26. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3586>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. & Gandorfer, D. (2021). Political desirings: Yearnings for mattering (.) differently. *Theory & Event*, 24(1), 14–66. <https://doi.org/10.1353/tae.2021.0002>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur+skole= sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (489). Telemarksforskning.
- Blix, H. S. (2018). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 48–61. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.920>
- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201166>
- Braidotti, R. (2020). «We» are in this together, but we are not one and the same. *Journal of Bioethical Inquiry*, 17(4), 465–469. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>
- DuBois, T. A. (2011). «The same nature as the reindeer» Johan Turi's portrayal of Sámi knowledge. *Scandinavian Studies*, 83(4), 519–544.
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 19–48). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Fjeldstad, M. Y. (2023). *Knots of knowing-in-playing: Stories from violin lessons read diffractively through agential realism* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Fjeldstad, M. Y. (2024). Evaluating the quality of posthuman music education research: Diffracting quality criteria through response-ability. *Music Education Research*, 26(3), 264–276. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2331462>
- Fjeldstad, M. Y., Kvile, S. & Jenssen, R. H. (2024). Stretching and cracking: Becoming feminist posthumanist scholars in music education. *Music Education Research*, 26(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2341241>
- Flønes, M. (2023). Expanding and resisting—Choreographing relations through performative stop-moments as an emerging choreographer-researcher-teacher in dance. *Research in Dance Education*, 26(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/14647893.2023.2208521>

- Haraway, D. J. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. I Lawrence Grossberg, Cary Nelson & Paula Treichler (Red.), *Cultural studies* (s. 295–337). Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hauen, M. & Emstad, A. B. (2021). Hva settes i spill når ledere i kulturskolen planlegger elevenes timeplaner? Om en rhizomatisk forståelse av organisasjonen kulturskole og hvordan en slik forståelse kan berike kulturskolens samarbeid med andre aktører. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 49–76). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Hauen, M. & Klungland, M. (2023). «Trembling moments»: To develop methods for co-creating data with pupils in the kulturskole. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/term.5031>
- Hellandsvik, A. S. (2021). Kulturskolen: A collection of «artist teachers» or a multidisciplinary community of practice? I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 103–126). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Jamouchi, S. (2020). Affective togetherness in arts education: Lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1(2), 50–74. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31840>
- Jensen, E. M. (2020). Conceptualizing Oktavuohta as a storytelling methodology in Sámi research. *Dutkansearvvi dieđalaš áigečála*, 4(1), 4–27.
- Jenssen, R. H. (2021). Facing the soprano: Uncovering a feminist performative «I» through autoethnography. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 113–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch5>
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*, 23(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Juelskjær, M., & Schwennesen, N. (2012). Intra-active entanglements – An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn & Forskning*, 1–2, 10–23. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28068>
- Karlsen, S., Jordhus-Lier, A. & Nielsen, S. G. (2023). Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion. *International Journal of Music Education*, 02557614231157737. <https://doi.org/10.1177/02557614231157737>
- Karlsen, S., & Nielsen, S. G. (2021). The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Kvile, S. (2024). From the bedroom to the moon: Tuning into the relations of children and music through spacetime mattering. *Research in Arts and Education*, 2, 26–39. <https://doi.org/10.54916/rae.141623>

- Kvile, S., & Christophersen, C. (2023). Recognising intra-actions of music and pupil. *Music Education Research*, 25(2), 205–215. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2193204>
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M. & Ulmer, J. (2018). D...a...t...a..., data++, data, and some problematics. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook for qualitative research* (5. utg., s. 463–484). Sage.
- Lather, P. (2016). Top ten+ list: (Re) thinking ontology in (post) qualitative research. *Cultural Studies <—> Critical Methodologies*, 16(2), 125–131. <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>
- Le Guin, U. K. (2019). *The carrier bag theory of fiction*. Ignota Books; Original work published 1986.
- Letnes, M.-A. (2020). Kvalitet og kunstnerisk kvalitet i kulturskolens fagplan for visuell kunst. *FormAkademisk*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3484>
- Matsunobu, K., & Bresler, L. (2014). Qualitative research in music education: Concepts, goals and characteristics. I C. M. Conway (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research in American music education* (1. utg., s. 21–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199844272.013.002>
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2023). Classed approaches to musical parenting in Norwegian schools of music and arts: Findings from interviews with parents of music students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 179–193. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2275803>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordyping*.
- Rian, H. O. (2019). The culture school report: A study of music and culture education in the culture schools of Norway. I M. Hahn & H. Franz-Otto (Red.), *The future of music schools – European perspectives* (s. 67–80). Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH.
- Rolle, C., Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2018). Mapping the methodological field of discourse analysis in music education research. A review study, part I. I A. J. Cvetko & C. Rolle (Red.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft [Music education and culture studies]* (s. 153–164). Waxmann. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15631
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. (2024a). Kropp. I *Nynorskordboka*.
- Språkrådet & Universitetet i Bergen. (2024b). Ting. I *Nynorskordboka*.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 611–635). Sage.
- St. Pierre, E. A. (2020). Why post qualitative inquiry? *Qualitative inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural studies <—> critical methodologies*, 16(2), 99–110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- Turi, J. (1910). *An account of the Sámi: A translation of Muitalus sámiiid birra, based on the Sámi original*. CálliidLágádus.
- Vinge, J. & Westby, I. A. (2021). Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 103–120).

Ordliste

Diffraksjon

Diffraksjon er både eit fysisk fenomen og ein forskingspraksis. Som fysisk fenomen, er diffraksjon det som skjer når bølger møter bølger eller ei hindring, og nye bølgemønster oppstår. Eit eksempel på eit diffraktivt mønster, er mønsteret som vert skapt når to ringar i vatn møtest. Diffraksjon som forskingspraksis er retta mot å oppsøke kva som oppstår når ulike tekstar vert lest gjennom kvarandre, ikkje kva som er i tekstane (Barad, 2007).

Intra-aksjon

Intra-aksjon og intra-agering er ny-ord skapa av Karen Barad. Intra-aksjonar er handlingar innafor eit fenomen (intra betyr innafor), i motsetnad til interaksjonar som er handlingar mellom (inter betyr mellom) allereie eksisterande subjekt og objekt. Fenomen er, i følgje Barad, den grunnleggjande ontologiske eininga. Med andre ord, verda består ikkje av subjekt og objekt som interagerer, men av fenomen, og subjekt og objekt vert til gjennom intra-aksjonar innafor fenomen (Barad, 2007).

Representativt verdssyn

Ein måte å forstå verda på som tar utgangspunkt i at ord eller andre kulturelle uttrykk kan representere verkelegheita (Barad, 2007).

Performativt verdssyn

Ein måte å forstå verda på som tar utgangspunkt i at verda, både den delen av den vi ofte kallar verkelegheit eller natur og den delen vi ofte kallar språk eller kultur, vert til gjennom intra-aksjonar eller relasjonar (Barad, 2007).