

2

## Mater(men)ing i nøstelek

*Materialisering av kunst- og håndverksfaglig innhold  
i tredjeklasingers lek med nøster*

Monica Klungland



**Bilde 2.1**

*Elevenes nøster og mine nøster, laget av lange fingerstrikkede remser.*

**Sammendrag:** I overordnet del av gjeldende læreplan fremheves lek som nødvendig for trivsel, utvikling og kreativ, meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er en vanlig oppfatning i skolen at lek foregår i friminuttene eller som oppvarming til undervisning av faglig innhold. I dette kapitlet undersøkes hvordan lek med nøster kan utgjøre undervisningens faglige innhold i skolefaget kunst og håndverk. For å finne svar analyseres og diskuteres feltnotater fra elever på tredje trinn sin lek med nøster laget av lange fingerstrikkede remser. Små hendelser fra denne leken analyseres diffraktivt ved hjelp av Karen Barads begrep matter(ing) (Barad, 2007, s. 151) og diskuteres opp mot Arne Tragetons teori om lek som sentral for barns sanselige erkjennelse (Trageton, 1995) og utvalgt kunstteori (Abakanowicz, 2023; Bourriaud, 2007; Viciña, 2017). Kunstteori hjelper oss å se at det fine produktet som lages i kunst og håndverk kan være en varighet som lærer og elever sammen gjennomlever, en møtetilstand i leken der kollektiv produksjon av betydningsfull kunnskap eller faglig innhold skjer. Det skapes en forskjell i forståelsen av faginnhold dersom man anerkjenner den langsomme materialfølelsen som tilegnes gjennom berøring av materialer i lek, verdsetter samhandlingen med myke objekter og aksepterer at samhandlingen med de myke objektene ga elevene romfølelse og opplevelse av relasjon med de vevde formene og omgivelsene.

*Nøkkelord:* kunstpedagogikk, kunst- og håndverksdidaktikk, lek med materiale, nymaterialisme

**Abstract:** In the current curriculum, play is held up as necessary for well-being and creative and meaningful learning. It is a common perception in schools that play is something you do during free time, or as a warm-up for teaching. In this chapter, it is examined how playing with yarn can be the content of teaching in the school subject arts and crafts. In order to find answers, field notes from students in third grade playing with skeins made of long finger-knitted strips are analyzed and discussed. Episodes from this play are analyzed diffractively using Karen Barad's term matter(ing) (Barad, 2007, p. 151) and are discussed against Arne Trageton's theory of play as central to children's sensory cognition (Trageton, 1995) and against selected art theory (Abakanowicz, 2023; Bourriaud, 2007; Vicuña, 2017). Art theory helps us to see that the fine product made in arts and crafts can be a duration that teacher and students experience together, a state of encounter in play where collective production of significant knowledge takes place. A difference is created in the understanding of subject content if one acknowledges the slow sense of material that is acquired through touching materials in play, values the interaction with soft objects and accepts that the interaction with the soft objects gave the students a sense of space and an experience of relationship with the woven forms and surroundings.

*Keywords:* art pedagogy, art and craft, play with material, new materialism

## Introduksjon og kontekstbeskrivelse

I overordnet del av gjeldende læreplan blir lek fremhevet som nødvendig for trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). I Regjeringens strategiplan *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* finner vi overskriften «Mer satsing på lek i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). Planen uttrykker bekymring for at lekens plass i skolen har blitt for svak, og at den forsvinner til fordel for mer regulerte og stillesittende aktiviteter og teoritung undervisning. En rapport om evaluering av seksårsreformen i norsk skole viser at det blant lærere er ulike syn på lekens rolle i undervisningen og forholdet mellom lek og læring (Hølland mfl., 2021). Det er en vanlig oppfatning i skolen at lek er noe man gjør i friminuttene, eller som en oppvarming til undervisning med faglig innhold.

I gjeldende læreplans overordnede del står det at elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, og at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen skal dyrke frem ulike måter å utforske og skape på, og elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Lek løftes frem som helt nødvendig for barns trivsel og utvikling, men også som en vei til kreativ og meningsfylt læring. Det påpekes at barn lever her og nå, og at skolen derfor må anerkjenne barndommens egenverdi. Det argumenteres for at et bredt spekter av aktiviteter, fra målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2020).

På bakgrunn av dette undersøkes det i dette kapittelet hvordan lek med nøster kan være undervisningens faglige innhold i skolefaget kunst og håndverk gjennom spørsmålet: *Hva slags kunst- og håndverksfaglige innhold materialiseres i tredjeklassingens lek med nøster?*

Innenfor kunstfag i barnehage og skole blir skapende aktivitet betraktet som faglig innhold, og det er stor forståelse for at lek og skapende aktivitet kan være to sider ved samme sak (Frisch mfl., 2018; Trageton, 1995; Waterhouse, 2021). Arne Trageton fremhevet i sin forskning lek som grunnleggende for skapende aktivitet (Trageton, 1995). Det er innenfor kunstfag stor forskningsinteresse for forholdet mellom samtidens kunstpraksiser og kunstfagenes innhold og metoder (Aure & Bergaust, 2015; Skregelid & Knudsen, 2022; Waterhouse, 2017; Østern mfl., 2024). Venke Aure og Kristian Bergaust peker

på egenskaper ved samtidskunsten, og løfter blant annet frem deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale som særlig interessant for kunstdidaktikk (Aure & Bergaust, 2015). Skregelid og Knudsen argumenterer for en utvidet forståelse av kunstens betydning, og er særlig opptatt av å utfordre instrumentalistiske begrunnelser og heller løfte kunstens underliggjørende dimensjon (Skregelid & Knudsen, 2022).

I den nylig utkomne boken *Kunstfagdidaktikk* utfordrer forfatterne undervisningspraksiser som har hovedvekt på overføring av bestemte teknikker og ferdigheter inspirert av mesterlære, og en forståelse av kreativitet som medfødt evne (Østern mfl., 2024). De foreslår i stedet kunstfagdidaktikk som en kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis. Ann-Hege Waterhouse er opptatt av «felles berøringspunkter mellom barn og samtidskunst», og sier at barn må «få møte kunst på måter som kommuniserer med deres ulike måter å være i verden på.» (Waterhouse, 2017, s. 55). Barns måte å være i verden på er utforskende og leken, og læreplanen legger føringer for at slike væremåter skal vektlegges.

En pedagogisk tilnærming til undervisning i kunst og håndverk som er inspirert av samtidskunst, åpner for at elevers møter med materialer og sted kan være undervisningens faginnhold (Klungland, 2021, s. 159). Barns lek med materialer kan løftes frem som en hendelse, en *materiell-kollektiv praksis* (Klungland, 2021), hvor kunnskapen ikke defineres og målsettes på forhånd, men skapes når barna og materialene gjør seg forståelig for hverandre (Barad, 2007, s. 149). Dette kapitlet gir et konkret eksempel på hvordan undervisning i kunst og håndverk i grunnskolens lave trinn kan inspireres av samtidskunst, være en kunstnerisk undervisningspraksis, løfte kunstens underliggjørende dimensjon og kommunisere med barns væremåte.

## **Kunnskapsproduksjon som performativ, verdensskapende praksis**

Teoretisk forankres dette kapitlet i ny-materialistisk teori, og helt spesifikt i Karen Barads begrep *matter(ing)* (Barad, 2007, s. 151). Den pedagogiske relevansen av denne teoretiske tilnærmingen utdypes gjennom Karin Murriss

redegjørelse for en diffraktiv pedagogikk (Murriss, 2022). Aktuell kunstteori presenteres for å utvide og belyse forståelsen av kunnskapsproduksjon i faget kunst og håndverk.

## Mater(men)ing

Begrepet mater(men)ing er min egen oversettelse av Barads begrep matter(ing) (Barad, 2007, s. 151). Malou Juelskjær forklarer begrepet som den prosessen hvor «noe gjøres til noe, gjøres reelt, materialiseres» (Juelskjær, 2019, s. 183, min oversettelse fra dansk). Barad peker på hvordan språk, diskurs og kultur har vært løftet frem og vektlagt i humanistisk forskning, mens materialitet alltid har vært undersøkt i lys av disse (Barad, 2018, s. 223).

Som et alternativ redegjør hun for en posthumanistisk performativ forståelse av hvordan materie bidrar i meningsskaping, «... How Matter Comes to Matter» (Barad, 2018, s. 223). Som kvantefysiker holder hun frem materien som aktiv i materialisering, og foreslår begrepet «matter(ing)» som en dynamisk verdens-tilblivelse der materie og mening artikulerer hverandre gjensidig (Barad, 2007, s. 151–152). Hun bygger på kvantefysikkteoriens usikkerhet og ubestemthet som ontologisk prinsipp (Barad, 2007, s. 261), og redegjør for at fenomeners egenskaper og betydning skapes i intra-aksjon (Barad, 2018, s. 230).

I Barads performative forståelse er materie substans som er i tilblivelse. Materie er derfor ikke ting eller objekter, men fenomener som materialiseres (Barad, 2007, s. 151). Mening forstås ikke som en egenskap ved enkeltord eller grupper av ord, men som «... an ongoing performance of the world in its differential dance of intelligibility and unintelligibility.» (Barad, 2007, s. 149). Mening blir altså til i verdensskapende handlinger og hendelser, i en dans mellom forståelse og mangel på forståelse. Forståelse springer ut av at verden gjør seg forståelig, og kunnskap blir til når det oppstår en respons som gjør noe betydningsfullt fremfor noe annet (Barad, 2007, s. 149).

I boken *Karen Barad as Educator* stiller Murriss spørsmål ved hvordan det vil påvirke utdanning at kunnskapsproduksjon blir forstått som en performativ verdens-skapende praksis (Murriss, 2022, s. 72). Med utgangspunkt i Barad

foreslår hun en diffraktiv <sup>1</sup> pedagogikk, som er åpen for et barnlig engasjement med verden der det stilles spørsmål ved det vi tar for gitt (Murriss, 2022, s. 78). Hun skriver at frem til barn begynner på skolen stiller de massevis av spørsmål, men på skolen lærer de at å stille spørsmål gjør vi bare når vi ikke vet det riktige svaret. Dette mener hun er resultatet av en pedagogikk som tar utgangspunkt i at læreplanen og læreren vet svaret. Hun argumenterer for at det skal stilles spørsmål, fordi «asking questions slows down time» (Murriss, 2022, s. 82). Hun lanserer ordet «childing» om en leken måte å stille spørsmål på, der det bygges forskjellige relasjoner mellom spørsmål og svar (Murriss, 2022, s. 81).

Å stille spørsmål handler ifølge henne om rettferdighet og ansvar, fordi det åpner muligheter for både mennesker og materialer til å respondere. Et intuitivt pedagogisk arbeid inspirert av Barad kan inkludere stillhet, men også dans, sang eller det å gå en tur (Murriss, 2022, s. 78). I slikt pedagogisk arbeid kan ikke spesifikk kunnskap forutses eller planlegges for, og verdsetting av mangfoldige uttrykksformer holdes frem som et vesentlig kjennetegn ved en diffraktiv pedagogikk.

Begrepet mater(men)ing innebærer i denne studien at både det materielle og mening blir til i spesifikke hendelser, der hva som fremstår som betydningsfull kunnskap eller faglig innhold handler om hva som inkluderes eller ekskluderes i mater(men)ingen. Begrepet aktiveres som analyseredskap for hendelser skrevet frem i små feltnotat fra elevers lek med nøster.

## Kunstteori som kan berike barns lek med materialer

Tragetons bok *Leik med materiale* (1995) har vært mye brukt som pensum innenfor forming, kunst og håndverk og lekpedagogikk i barnehagelærerutdanningen og lærerutdanningen i Norge. Den blir også referert til i nyere faglitteratur når forming med tredimensjonale materialer omtales (Frisch

---

1 Enkelt forklart er diffraksjon produksjon av forskjeller (Juelskjær, 2019).

mfl., 2018; Waterhouse, 2021). Trageton argumenterer for at de estetiske fagene er svært sentrale for estetisk læring (Trageton, 1995, s. 141). Han sier at:

Vitskap er ikkje berre noko universitetsfolk skal driva med, borna skal og «*skapa seg viten*», byggja opp si eiga kunnskap på same måte som vitskapsfolk på profesjonelt nivå gjer. Borna må byrja med sanseleg erkjenning, ein estetisk måte å oppleve verda på. (Trageton, 1995, s. 141)

Trageton viser hvordan konstruksjonsleken er i slekt med faget kunst og håndverk (1995). Han peker på fagområder som skulptur, arkitektur og design, og argumenterer for at kunstteori fra disse områdene kan brukes til å forklare og berike konstruksjonsleken på samme måte som billedkunstteori blir brukt i arbeid med barnetegninger (Trageton, 1995, s. 142). Han mener at kunstteori vil kunne utvide fagets skapende arbeid med materialer på en måte som gjør at vi kan unngå «massefabrikasjon av «fine» produkt til å ta med heim» (Trageton, 1995, s. 142). Mye konstruksjonslek er av skulpturell karakter, og Trageton viser til «nyare skulpturtypar og «environments» (installasjonskunst) i slekt med arkitektonisk tenkning.» (Trageton, 1995, s. 144).

Waterhouse løfter også frem samtidskunsten som inspirasjon for kunst- og håndverksfaget, og påpeker at en av tendensene ved samtidskunst er at den bryter med det tradisjonelle og med gamle normer og konvensjoner for maleri og skulptur (Waterhouse, 2017, s. 50). Kunstteori og kunstnerisk tenkning fra samtidskunstfeltet, som bringer med seg brudd med tradisjon, kan gi et nytt blikk på barns lek med materialer.

Et slikt kunstteoretisk bidrag kan hentes fra den polske kunstneren Magdalena Abakanowicz (1930–2017). Vinteren 2023/2024 ble utstillingen *Floker av tråd og tau* vist på Henie Onstad kunstsenter.<sup>2</sup> I katalogteksten som fulgte utstillingen siteres kunstnerens ord og tanker om egen kunst (Abakanowicz, 2023). Om kunst sier Abakanowicz at den ikke kan løse problemer, men den kan gjøre oss oppmerksom på problemenes eksistens. Den kan åpne våre øyne så vi ser, og våre tanker for fantasien (2023, s. 26).

---

2 <https://www.hok.no/utstillinger/magdalena-abakanowicz-2>

Abakanowicz er kjent for sitt banebrytende og nytenkende arbeid der hun bryter både med sin tids tradisjonelle billedvev og med normer for skulptur, og bidrar til utvikling av installasjonskunst med sine *Abakaner*. Abakaner er vevde, romlige former som installeres i rom. Hun sier om sine abakaner at de er en protest mot vevingens konvensjoner (Abakanowicz, 2023, s. 15). Hun mener at regler og instruksjoner er fantasiens fiender, og sier at hennes mål er å skape mulighet for samhandling og samvær med de myke objektene, å invitere betrakteren inn og å løfte frem spenningen mellom den vevde formen og omgivelsene (Abakanowicz, 2023, s. 18). Hun skaper rom, og setter dette rommet inn i eksisterende rom slik at hun får sitt eget område som hun kan lede folk inn i (Abakanowicz, 2023, s. 19). Når hun skaper, er hun i direkte berøring med fibrene. Hun berører og lærer om grovhet og finhet, tørr eller fuktig, varm eller kald, pulserende eller stille. Dette kan du ikke vite om du ikke berører (Abakanowicz, 2023, s. 23). Hun sier at å håndtere fiber er å håndtere et mysterium, for hva kan ikke lages av fiber med kunstnerens hender og intuisjon? (Abakanowicz, 2023, s. 15).

En annen relevant samtidskunstner som kan bidra til å berike barns lek med materialer, er chilenskfødte Cecilia Vicuña (Vicuña, 2023). Hun er kunstner og poet, og er spesielt opptatt av økologi, menneskerettigheter og tap av kultur mangfold. På 1960-tallet lanserte hun konseptet *Arte Precario* som en ny kunstkategori for verk som var forgjengelige, satt sammen av rusk og rask hun fant på stranden, og som forsvant igjen ved å bli vasket bort av bølgene. *Arte Precario* inkluderte konseptet *quipus*, knute, en form for dikt i rom der mennesker, landskap, elver og hav ble vevet sammen med knuter i en form for rituelle handlinger (Vicuña, 2023).

Vicuña er opptatt av konseptet tid, og i kunstboken *About to happen* viser hun til urfolket Maja sin skapelseshistorie, der et av de fire første menneskene hette «Not yet» eller «Not Right Now», med henvisning til egenskaper som kan lede til katastrofe eller potensiale (Vicuña, 2017, s. 102). Vicuña trekker inn kvantefysikken, hvor kraften til endring ligger i det som akkurat er i ferd med å skje (Vicuña, 2017, s. 103). Hennes poesi er utviklet fra en dyp interesse for språkets røtter, og kan inkluderes i en kunstteori som beriker og utvikler barns lek med materialer. Om ting eller objekter sier hun i et av sine dikt: «An object is not an object; it is a witness to a relationship.» (Vicuña, 2017, s. 28).

Tanken om objekter som relasjonsvitner leder oss over i den relasjonelle estetikken (Bourriaud, 2007), en tendens innen samtidskunst som kan kaste

kunstfaglig lys over barns lek med materialer. Bourriaud viser hvordan kunstnere på 1990-tallet begynte å eksperimentere med kunstverket som sosialt (mellom)rom (Bourriaud, 2007, s. 15). Han trekker frem aktuelle og relevante verk fra denne tiden og sier:

Med andre ord, man kan ikke lenger betrakte samtidskunsten som et område å beskue. ... Samtidens kunstverk gir seg i stedet som en varighet å gjennomleve, som en åpning mot grenseløs meningsutveksling (Bourriaud, 2007, s. 18).

Han sier om den relasjonelle estetikken kunstpraksiser at «De sentrale temaene spinner rundt 'det å være sammen', 'møtet' mellom betrakter og bilde, og den kollektive meningsproduksjon» (Bourriaud, 2007, s. 19).

(Mellom)rommet er et rom av menneskelige relasjoner, som åpner for andre måter å være sammen på enn de som etter hans oppfatning er fanget i en kapitalistisk økonomi (Bourriaud, 2007, s. 20). Han omtaler kunst som en møtetilstand, og min dag sammen med elevene på tredje trinn kan forstås som et kunstmøte.

## **Materiell-kollektiv etnografi med fingerstikk og nøstelek**

Nøsteleken ble gjennomført i løpet av en skoledag, sammen med 30 elever på tredje trinn og deres to lærere. Jeg kom i kontakt med klassens lærer da jeg var gjestelærer for grunnskolelærerstudenter som spesialiserer seg i begynneropplæring. Som kunstfaglærer var jeg invitert av kolleger fra matematikdidaktikk til å undervise tematikken *rom og tid* for å bidra til studentenes estetiske læreprosesser. Sammen med disse studentene arbeidet jeg med romskapende forming med fingerstikk og nøster. Studentene hadde samme dag gjesteforelesning med læreren til den tredjeklassen jeg gjorde min undersøkelse hos. Hennes elever hadde over en periode fingerstikket i kunst- og håndverkstimene, og hadde allerede produsert en god del nøster. Hun inviterte meg derfor til å komme på besøk til dem slik at vi sammen kunne bruke nøstene til noe.

Jeg tok med meg min egen kurv med fingerstrikkede nøster og dro på besøk til klassen. På forhånd hadde jeg tenkt ut noen invitasjoner til nøstelek og planlagt noe vi kunne gjøre sammen med nøstene. Nøsteleken fylte hele skoledagen til elevene. Mitt materiale for analyse i denne artikkelen er egne feltnotater, nedskrevet samme dag, like etter at jeg kom tilbake til kontoret. Disse feltnotatene er mitt eneste datamateriale. Jeg fotograferte ikke og samlet ikke inn noen form for personidentifiserende materiale, da jeg som forsker ikke har anledning til dette uten forhåndsgodkjenning fra personvernmyndigheter.

Metodisk forankres undersøkelsen som materiell-kollektiv etnografi (Klungland, 2021, s. 79). Materiell-kollektiv etnografi er en forskningstilnærming inspirert av kunstnerisk forskning og av Barads vitenskapsteori (Barad, 2007). I kunstnerisk forskning brukes strategier fra etnografi som deltakende observasjon, men den kunstneriske praksisen er ikke under observasjon – den er selve forskningsmetoden (Haseman, 2006). Den metodiske inspirasjonen fra Barad kommer fra redegjørelsen for at materie og mening skapes kontinuerlig og gjensidig i mater(men)ing (Barad, 2007, s. 151–152). I materiell-kollektiv etnografi produseres både materielle kunstneriske spor og kunnskap eller viten. Også menneskene skapes og blir til på nye måter i den skapende praksisen.

Det inngår i forskningsmetoden materiell-kollektiv etnografi å foreta diffraktiv analyse av det produserte materialet (Klungland, 2021, s. 93). I diffraktiv analyse lokaliseres hendelser i et sammenhengende og dynamisk materiale, og hendelsene gjøres til fenomener ved å spore forbindelser som kan utgjøre en mulig forskjell (Barad, 2007; Juelskjær, 2019). En diffraktiv analytisk tilnærming holder mulighetene åpne for et mangfold av svar, men kan samtidig gi inntrykk av upålitelighet gjennom at ingen bestemte svar gis. Dette kan oppfattes både som styrke og svakhet.

Første analysenivå ble gjennomført allerede da jeg skrev ned feltnotatene mine. Enkelte hendelser la jeg merke til og lot meg berøre av på en slik måte at de ble inkludert i notatene. Disse hendelsene vekket affekt hos meg og ble dermed realisert som mer betydningsfulle enn andre hendelser, som ble utelatt fra notatene. I neste analysesteg ble hendelser beskrevet i feltnotater undersøkt på nytt med begrepet *mater(men)ing*, og diskutert ved å trekke forbindelser til kunstpedagogisk teori (Murriss, 2022; Trageton, 1995; Waterhouse, 2017), kunstteori (Abakanowicz, 2023; Bourriaud, 2007; Vicuña, 2017) og til formuleringer i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Slik ble det produsert forskjeller i hvordan vi kan tenke om det kunst- og håndverksfaglige innholdet i nøsteleken.

## Verdensskapende, betydningsfulle lekehendelser

I den diffraktive analysen tok jeg for meg ett og ett notat. Jeg leste det på nytt med spørsmål om hva slags responser som oppstod i handlinger, og hvordan forståelse eller mangel på forståelse ble utøvd (Barad, 2007, s. 149). Fra disse lokaliserte responsene sporet jeg forbindelser til kunstteori for å undersøke hvordan både det materielle og mening ble til i spesifikke hendelser. Ut fra denne analysen materialiserte det seg noen fenomener som jeg har gitt benevnelsene «Fellesskap av fingerstrikkende barn», «En voksenstyrt nøstelek med begrenset mulighet for respons» og «Lekne spørsmål og meningsfull respons».

### Fellesskap av fingerstikkende barn

Jeg ble møtt ved skolens hovedinngang av en elev og en voksen, og tatt med til klasserommet. Mitt møte med rommet og klassen beskrives i feltnotatene.

*Rommet er stort og lyst med mye gulvplass. Det er dører fra rommet inn mot flere andre rom. Midt på den store gulvplassen sitter elevene i en stor ring. De er 25–30 elever. Noen av dem har garnnøste i hånden og holder på å strikke på fingrene. Læreren forklarer at det var noen som ville gjøre seg ferdig med nøstet sitt før jeg kom, så de bare begynte litt. De er klar for at vi kan gå i gang med det samme.*

Jeg definerer rommet som stort og lyst med mye gulvplass og tillegger det egenskaper ut fra mine tidligere erfaringer med andre klasserom. Dersom klasserommet ikke defineres med avgrensede egenskaper, men heller som materiell prosess (Barad, 2007, s. 151), vil aktiviteten i rommet inngå som del av fenomenet klasserom. Klasserommet er da ikke noe som *er*, men noe som *blir* sammen med de menneskene som gjør ting der. Rommet gjør seg forståelig for læreren og elevene på en måte som gjør at det gir mening å sette seg på gulve. Denne plasseringen inviterer til andre responser enn om elevene hadde sittet ved hver sin pult. Jeg oppfatter det som en invitasjon til at jeg skal få sitte på gulvet sammen med dem.

*Jeg har med min kurv med nøster. Jeg finner en plass i ringen og presenterer meg. Jeg forteller at jeg har kommet fordi jeg har hørt at de strikker på fingrene, og at jeg er interessert i det, og hva vi kan gjøre med nøstene. Jeg har med nøster som studentene har laget til meg, og vil at vi sammen skal finne ut hva vi kan gjøre med dem.*

Om kurven ikke skal betraktes som et objekt, men som materialisering av et fenomen (Barad, 2007, s. 151), er det av analytisk interesse å spørre hva slags responser den inviterer til og hvordan den gjør seg forståelig (Barad, 2007, s. 149), altså hva den *gjør*. Den skaper en relasjon mellom meg og elevene, *vi* har nøster.

*Jeg ser at de har flere nøster liggende på langbordet midt i rommet, og spør om de har hvert sitt, eller om de har laget dem sammen. Læreren svarer med trykk på ordet «sammen». Hun forteller at dette er et fellesprosjekt og at de samarbeider om å lage lange remser.*

Teknikken fingerstrikke, og garnremsene som materialiseres, skaper en forbindelse mellom oss. Elevene strikker på fingrene, og jeg strikker på fingrene sammen med mine studenter. Gjennom disse strikkehandlingene oppstår det nøster som en meningsfull respons på våre bevegelser. Nøstene fremstår for oss som objekter vi sammen kan bruke til noe, som en invitasjon til felles handling og samvær.

Nøstene kan som objekter forstås som «a witness to a relationship.» (Vicuña, 2017, s. 28). De vitner om et fellesskap av fingerstrikkende mennesker. Dette fellesskapet kan betraktes som et (mellom)rom av menneskelige relasjoner som åpner for andre måter å være sammen på i kunst- og håndverkstimene enn den vante (Bourriaud, 2007, s. 20). Den vante måten kan kjennetegnes ved «massefabrikasjon av «fine» produkt til å ta med heim» (Trageton, 1995, s. 142) eller det å lage fine og velgjorte ting med personlig preg (Randers-Pehrson, 2016).

Det oppstår en forskjell dersom vi, inspirert av samtidens relasjonelle kunstpraksiser, heller tenker at det fine produktet består av barn og voksne som sammen sitter i ring på gulvet og strikker på fingrene og lager nøster. Faginnholdet i kunst- og håndverkstimen blir annerledes om den fine tingen som lages er «... en varighet å gjennomleve, som en åpning mot en grense-

løs meningsutveksling», der det sentrale er å være sammen om kollektiv meningsproduksjon (Bourriaud, 2007, s. 19). Den fine tingen er da en hendelse som strekker seg ut i tid, der barna sammen skaper mening i en lek som kan ta ulike retninger.

### **En voksenstyrt nøstelek med begrenset mulighet for respons**

Jeg hadde på forhånd tenkt ut noen invitasjoner til nøstelek, og tok derfor initiativ til at vi kunne komme i gang.

*Først vil jeg at vi skal la nøstene være punkt eller prikker og la gulvplassen mellom oss være et tomt ark eller lerret som vi kan plassere prikkene på. Det vil da bli en tegning med punkt på gulvet.*

Jeg sitter nå plassert i ring sammen med elevene, og vi har etablert et fellesskap for mulig kollektiv meningsutveksling med nøstene våre (Bourriaud, 2007, s. 20). Min respons som lærer i dette fellesskapet er å foreslå arbeid med forhåndsdefinert faginnhold. Jeg presenterer en idé om hvordan vi kan arbeide lekent og romlig med visuelle virkemidler som punkt og linje.

*Elevene sitter helt stille mens jeg plasserer ut alle mine nøster på gulvplassen mellom oss. Nøstene mine er i en kurv foran meg. Jeg tar ett eller to nøster i hånden, beveger meg ut på gulvet, legger nøstet fra meg og møter blikket til de elevene som sitter i nærheten. Jeg beveger meg tilbake, henter nytt og legger ut. Når alle mine er plassert på gulvet, ber jeg eleven ved siden av meg om å legge ut et nøste. Deretter eleven ved siden av henne igjen. Noen har nøste i hånden sin, andre finner et på gulvet like bak seg. Noen går ut på gulvet og legger det fra seg et sted, andre triller det ut på gulvet og lar det ligge der det stopper av seg selv. Vi tar en hel runde slik at alle nøster er på gulvet. Jeg sier at vi skal gjøre det enda en runde, og nå kan vi flytte på nøstene. Jeg starter. Elevene fortsetter, noen beveger seg ut på gulvet, velger et nøste og legger det på et annet sted. Noen flytter litt på nøster som ligger nær seg. En stund kan vi tydelig se en bølget linje som tar form. Når hele runden er tatt, er denne linjen igjen brutt opp.*

Dette er en form for regellek der jeg som lærer har regien. Elevene responderer på min idé og følger de presenterte reglene. Meningen i aktiviteten er tydelig for meg med faginnholdet punkt og linje, men i mater(men)ing kan ikke mening representeres ved ord eller grupper av ord (Barad, 2007, s. 149). En pedagogikk som tar på alvor at kunnskapsproduksjon er mater(men)ing, performativ verdensskapende praksis, kan ikke ta som utgangspunkt at læreren og læreplanen vet svaret (Murriss, 2022, s. 72).

Det pedagogiske arbeidet kan ikke planlegges på samme måte som om svaret var gitt i form av forhåndsdefinert faginnhold. Elevene skal utforske ulike visuelle uttrykk og eksperimentere med form, farge, rytme og kontrast (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel fikk utforskningen og eksperimenteringen ingen kraft i denne regelleken.

*Jeg bryter av aktiviteten etter to runder. Jeg kjenner at energien ikke er der. Dette fanger ikke elevene. Ideen er uferdig, og må bearbeides videre.*

I denne regelleken var det liten mulighet for grenseløs og kollektiv meningsutveksling (Bourriaud, 2007, s. 19). Elevene fikk en invitasjon til respons, men spørsmålet ble ikke stilt på en leken måte med mulighet for å bygge ulike relasjoner mellom spørsmål og svar (Murriss, 2022, s. 81). Det oppstod ingen forståelse mellom nøstene og barna, og handlingen opplevdes dermed ikke betydningsfull for dem.

### **Lekne spørsmål og meningsfull respons**

Både Abakanowicz og Vicuna forteller hvordan deres kunstnerskap er forankret i opplevelser fra barndommen, og hvordan barndommens lek med objekter i omgivelsene har inspirert deres skaperkraft. Vicuna viser til tidlige minner fra lek på stranden, av å bli berørt av bølgene og danse med havet (Vicuña, 2017, s. 111). Hun beskriver minnet om hvordan den mørke bakken i bakgården ble dekket av hvite kronblader fra mandeltrærne, og at hun samlet dem i en beholder (Vicuña, 2017, s. 113).

Abakanowicz sine abakaner har referanse til at hun som barn oppholdt seg i polske skoger, og til minnet om å kunne gå inn i store, hule trestammer. Begge har funnet kraft i poesi. Vicuna omtaler poesi som å høre en eldgam-

mel stillhet som venter på å bli hørt (Vicuña, 2023). For Abakanowicz tilbyr poesien en sti mot fremtiden (Jacob, 2023, s. 13), og en slik sti åpenbarte seg gjennom en annen tilnærming til lek med nøstene.

Jeg finner frem bildeboken Slipp Slapp, holder den høyt opp og viser frem første oppslag. Jeg løfter opp et nøste og leser teksten:

*Dette er en prikk.  
Den ligger og venter på  
at noen som går forbi  
ikke går forbi.  
At noen stopper.  
Ser den og  
bruker den til noe.*

*Egeberg, 2001*

Jeg ser på elevene og sier at det ligger prikker og venter på at dere kan bruke dem til noe. Hva kan de brukes til?

Invitasjonen til å ta en prikk og bruke den til noe er et spørsmål stilt på en leken måte (Murriss, 2022, s. 81). Dette åpner for at elevene selv kan bidra i kollektiv meningsutveksling (Bourriaud, 2007, s. 19). Det er en invitasjon til mater(men)ing (Barad, 2007, s. 151–152), til at materie og mening kan artikuleres gjensidig gjennom utforskning av hva nøstene kan brukes til. Ordene som forteller oss at prikken ligger og venter på å bli brukt til noe, er en poetisk sti mot fremtiden (Jacob, 2023, s. 13), en åpning mot «det som ennå ikke er» (Pedlex, 2019, s. 54). Bildeboken er aktiv i et fenomen som materialiseres og inngår i en verdensskapende hendelse der meningsdannelse kan oppstå (Barad, 2007, s. 151).

*Elevene begynner å svare meg med ord. De kan brukes til å lage sitteunderlag. Et teppe. Jeg må være tydeligere: Prøv å bruke dem til noe! Bevegelse i ringen. Elever kryper frem mot nøstene og tar ett i hånden. En elev sitter med tre nøster i favnen. Spør: kan vi ta flere? Ja!*

Når elevene svarer meg med ord, responderer de på en måte som tas for gitt i skolen. Vanlig praksis er at dersom læreren stiller et spørsmål, kan elevene rekke opp hånden og svare verbalt. Praksisen er kjent for elevene og bekrefter at ordene har fått for mye makt, på bekostning av det materielle (Barad, 2018, s. 223). En diffraktiv pedagogikk stiller spørsmål ved det vi tar for gitt, og verdsetting av mer enn verbalspråk er et vesentlig kjennetegn (Murriss, 2022, s. 78).

Oppfordringen om å bruke nøstene til noe er en anerkjennelse av at mening ikke er en egenskap representert ved ord, men tvert imot noe som oppstår i verdensskapende hendelser (Barad, 2007, s. 149). Dette er en aksept av at kraften ligger i det som er i ferd med å skje, det vi ennå ikke vet (Vicuña, 2017, s. 103). Når elevene kryper på gulvet frem mot nøstene og tar dem opp i hendene sine, er det en respons som ikke er verbal. Det skapes dermed en annen relasjon mellom spørsmål og svar enn det vi tar for gitt (Murriss, 2022, s. 81).

*De er litt nølende. Ting skjer langsomt. Noen trekker i nøstet så det blir linjer på gulvet. Noen tegner, skaper form på gulvet. Legger garnremser ut på gulvet som linjer, og tegner en katt. Tegner en iskrem.*

Elevene viser nøling når de ennå ikke vet hva de skal bruke nøstene til. Noe er i ferd med å skje – «About to happen» – men det har ikke skjedd ennå, «Not yet», eller det vil kanskje ikke skje akkurat nå, «Not right now» (Vicuña, 2017, s. 102). Det ligger en kraft til endring i uvissheten om hva nøstene skal brukes til (Vicuña, 2017, s. 103). Elevene inviteres til å håndtere et mysterium, der alt kan lages med deres hender og intuisjon (Abakanowicz, 2023, s. 15). Ting skjer langsomt, fordi det å stille spørsmål bremser tiden – «slows down time» (Murriss, 2022, s. 80). Når garnremsene legges ut på gulvet, kan ikke arbeidet gå fortere enn hendenes møte med materialet (Abakanowicz, 2023, s. 18).

Da elevene trakk i et nøste og det ble linjer på gulvet, var det nøstets respons til bevegelsene som skapte en form for forståelse mellom barn og nøste (Barad, 2007, s. 149). Samtidskunsten utfordrer konvensjoner (Waterhouse, 2017, s. 50) og åpner for at tegning kan gjøres på andre måter enn med blyant på papir. Tegninger laget av garnremser på gulvet endrer rommet, og kan dermed ha slektskap til installasjonskunst (Trageton, 1995, s. 144). Tegningene kan forstås som en form for *quipu*, dikt i rom der menneskene veves sammen med

omgivelsene (Vicuña, 2023, s. 27). De kan også betraktes som *Arte Precario*, forgjengelige verk som forsvinner igjen i møte med krefter i omgivelsene (Vicuña, 2023).

*Garn surret omkring hele hånden. En boksehanske? Garn surret omkring begge armene og magen. En genser? Surre garn omkring hele hodet. En lue?*

Barnet tilegner seg kunnskap og forståelse om fibermateriale i berøringen med nøster, og om hva som kan lages (Abakanowicz, 2023, s. 23). Når garn surres omkring hånden, armene og magen, handler det om beskyttelse – fiber som noe å omgi seg med, å føle seg trygg i (Abakanowicz, 2023, s. 19). Når garn surres omkring kroppen, kan du i berøringen lære om varm eller kald, tørr eller fuktig (Abakanowicz, 2023, s. 23). Det mater(men)es og skapes forståelse (Barad, 2007, s. 149).

Elevene bygger på egne erfaringer når kunnskapen blir til, og tilegner seg materialfølelse som en del av sin estetiske erfaring (Trageton, 1995, s. 145). De har erfart at garn tradisjonelt brukes til å lage klær. Å lage en genser ved å surre garnremser omkring seg er et brudd med tradisjoner, slik samtidskunst ofte skapes på tvers av normer og konvensjoner (Waterhouse, 2017, s. 50). En genser eller lue av garnremser surret om kroppen kan være en protest mot strikkingens konvensjoner, på samme måte som abakaner var en protest mot vevingens konvensjoner (Abakanowicz, 2023, s. 18). I stedet for å følge regler og instruksjoner – fantasiens fiender – kan det faglige innholdet være å skape samhandling og samvær med myke objekter (Abakanowicz, 2023, s. 18).

*To elever står oppe tett sammen og surrer garn omkring seg, binder seg tett sammen, mister nøstet og må bøye seg begge to for å få tak i det igjen. Latter! To andre elever ser det og vil gjøre det samme, men garnet ligger løst på gulvet omkring dem. Får det ikke til.*

De myke objektene – nøster og garnremser – bidrar aktivt til samværet når de surres omkring kroppen og skaper en møtetilstand (Bourriaud, 2007, s. 20). I denne møtetilstanden er muligheten for respons annerledes enn om

elevene ikke hadde bundet seg tett sammen. Det er vanskelig å bøye seg ned og få tak i nøstet; de må samkjøre bevegelsene sine og bøye seg synkront. I denne bevegelsen med garnremsene foregår en slags dans mellom forståelse og mangel på forståelse (Barad, 2007, s. 149), der elevene utforsker hvordan de må bevege seg for å nå ned til nøstet på gulvet uten å falle.

*Strekke en linje tvers gjennom rommet – limbo? Jeg undrer meg over at ingen har begynt å veve omkring i rommet. Jeg kjenner at jeg har lyst til å foreslå det, men holder igjen. Jeg viser at limbo-linjen kan knyttes fast i en stol. Flere leker limbo. Ser i øyekroken at noen elever er inne i et av siderommene. Der er det pulter og stoler og de har begynt å trekke garnet ut i rommet. Læreren kommer til meg og peker mot dem. De leker lasernett. Beveger seg mellom remsene uten å komme nær dem.*

Garnremsen, trukket som en linje tvers gjennom rommet, fremstår for elevene som en gjenkjennelig form. De kjenner leken *limbo*, og en form for mening materialiserer seg. Når garnremsen trekkes ut i rommet, får det betydning for hvordan menneskene kan bevege seg. Barna må bøye seg ned eller stige høyt over. De skaper sine egne regler for måter å bevege seg på og høster erfaringer med «*verkeleg rom*» (Trageton, 1995, s. 145 Kursiv i original) som estetisk dimensjon. Elevene skaper rom i eksisterende rom, erfarer spenningen mellom de vevde formene og omgivelsene, og får sitt eget område å bevege seg i (Abakanowicz, 2023, s. 18). I denne leken oppstår det respons mellom barna og garnmaterialene, noe som gjør at noe betydningsfullt trer frem for dem (Barad, 2007, s. 149). Den romlige endringen innbyr til meningsskapning gjennom limbolek eller en laserløype. En arbeidsom lek, der barna kan holde ut over lang tid, vitner om et høyt estetisk nivå på leken (Trageton, 1995, s. 143). Et høyt estetisk nivå på leken kan forklares og begrunnes med kunstteori, og dermed kan også kunnskap og faginnhold tre frem på andre måter.

## Kunnskap og faginnhold i leken med nøster

Spørsmålet som ble stilt i dette kapitlet, var hva slags kunst- og håndverksfaglig innhold som ble materialisert i elevenes lek med nøster. Spørsmålet er besvart ved å følge oppfordringen om å la kunstteori forklare og berike leken (Trageton, 1995, s. 142), og gjennom å se på hendelsene i leken som mater(men)ing. Det innebærer å la ubestemthet forut for aktiviteten være et prinsipp i spørsmål om meningsfullt faginnhold (Barad, 2007, s. 261). En slik ny-materialistisk tilnærming kan endre mer tradisjonelle didaktiske perspektiv, og referanser til gjeldende læreplan kan belyse hvordan nøsteleken kan være pedagogisk nyskapende.

Elevene skal ifølge læreplanen få mulighet til å utforske samtidens visuelle kultur som kilde til opplevelser og inspirasjon til eget skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). I fenomenet «Fellesskap av fingerstrikkende barn» ble samtidens visuelle kultur knyttet til kunst forstått som varighet og kollektiv meningsproduksjon (Bourriaud, 2007). Det ble produsert en forskjell fra mer tradisjonell fagdidaktikk, ved at det fine produktet som ble skapt, var barn og voksne som sammen satt i en ring og strikket på fingrene, barn som brukte den store gulvplassen til å tegne med garn, som snurret seg sammen med garnet eller lekte limbo og laserløype.

Nøsteleken, med begrenset mulighet for respons, hvilte for mye i forståelsen av kunnskap som adskilt og målbar. Den inviterte ikke i stor nok grad til skaperglede, engasjement og utforskertrang. Heller ikke til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning eller til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne leken tok ikke tilstrekkelig hensyn til det ontologiske prinsippet om ubestemthet i forkant av aktiviteten (Barad, 2007). Spørsmålene som ble stilt, hadde begrensede muligheter for både mennesker og materialer til å respondere (Murriss, 2022, s. 81).

Nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer er formuleringer fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) som kan kobles til det å stille spørsmål på en leken måte (Murriss, 2022). Ved å stille spørsmål ved det vi tar for gitt og åpne for nye måter å svare på, produseres en forskjell som inviterer til utforskning og eksperimentering. Da kan nysgjerrighet og kreativitet vekkes i møte med «det som ennå ikke er» (Pedlex, 2019, s. 54), og frigjøre den kraften til endring som ligger i det som akkurat er i ferd med å skje (Vicuña, 2017).

Den åpne invitasjonen elevene fikk til å ta et nøste og bruke det til noe, er den tydeligste forskjellen en ny-materialistisk tilnærming kan bidra med til en tradisjonell didaktisk forståelse. De ble stilt et lekent spørsmål som tok på alvor at fenomener skapes i intra-aksjon, og at kunnskap og faginnhold er intra-aktive fenomener (Barad, 2018, s. 230).

Det oppstår en forskjell i forståelsen av faginnhold når man anerkjenner den langsomme materialfølelsen som tilegnes gjennom berøring av materialer i lek, og verdsetter samhandlingen med myke objekter (Abakanowicz, 2023). Leken med nøster får et annet innhold dersom vi betrakter nøstene som relasjonsvitner (Vicuña, 2017) og som invitasjoner til å gjøre noe sammen. Dersom vi, med utgangspunkt i kunstteori, aksepterer at samhandlingen med de myke objektene ga elevene romfølelse og lot dem oppleve spenningen mellom de vevde formene og omgivelsene (Abakanowicz, 2023), fører det til en forskjell.

Å stille spørsmål som inviterer til lek og utforskning, senker tempoet (Murriss, 2022). Vi kan selvsagt tvile på om vi har tid til å ta leken på alvor, tid til å drive pedagogisk arbeid som ikke kan forutses eller planlegges, og til å verdsette estetiske fag i skolen. Men dersom elevene utvikler evne til å stille spørsmål, møte utfordringer og se muligheter i ukjente situasjoner, vil det være vel verdt å bruke tid på.

## Referanser

- Abakanowicz, M. (2023). Artist's writings. I A. Coxon & M. J. Jacob (Red.), *Magdalena Abakanowicz* (s. 14–30). Henie Onstad Kunstsenter.
- Aure, V. & Bergaust, K. (2015). *Eстетikk og samfunn: tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. [https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.00013\\_10.x](https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2009.00013_10.x)
- Barad, K. (2018). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. I C. Åsberg & R. Braidotti (Red.), *A feminist companion to the posthumanities*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_19)
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Pax Forlag A/S.
- Egeberg, I. (2001). *Slipp slapp*. Eide forlag.
- Frisch, N. S., Letnes, M.-A. & Moe, J. (2018). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International incorporating Culture and Policy*, theme issue «Practice-led research», no. 118, 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878x0611800113>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse/>
- Jacob, M. J. (2023). The artist – the person. I A. Coxon & M. J. Jacob (Red.), *Magdalena Abakanowicz* (s. 9–13). Henie Onstad Kunstsenter.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur/ Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [University of Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2756839>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/id2665820/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-og-utvikling-og-danning/>
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7>
- Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: grunnskolen*. Pedlex.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* [Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53503>
- Skregelig, L. & Knudsen, K. N. (2022). *Kunstens betydning?: utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>

- Trageton, A. (1995). *Leik med materiale: konstruksjonsleik 1-7 år*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Vicuña, C. (2017). *About to happen*. Siglio Press.
- Vicuña, C. (2023). *Cecilia Vicuña*. <https://www.ceciliavicuna.com/>
- Waterhouse, A.-H. L. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., Illeris, H., Knudsen, K. N., Jusslin, S. & Holdhus, K. (2024). *Kunstfagdidaktikk: som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.

## Ordliste

### Mater(men)ing

Begrepet mater(men)ing er forfatterens oversettelse av begrepet matter(ing) (Barad, 2007, s. 151). Som fysiker holder Barad frem materien som aktiv i materialisering, og foreslår begrepet «Matter(ing)» som en dynamisk verdens-tilblivelse der materie og mening artikulterer hverandre gjensidig. Begrepet viser til en aktivitet. Malou Juelskjær forklarer begrepet som den prosessen hvor «noe gjøres til noe, gjøres reelt, materialiseres» (Juelskjær, 2019, s. 183, min oversettelse fra dansk). Begrepet mater(men)ing innebærer i denne studien at både det materielle og mening blir til i spesifikke skapende hendelser, der hva som fremstår som betydningsfull kunnskap eller faglig innhold handler om hva som inkluderes eller ekskluderes i mater(men)ingen.

