



Bosse Bergstedt
Samira Jamouchi (Red.)

Multisensorisk læring

Om intensitet og kropp-materiell
i en performativ kunstpedagogikk



FAGBOKFORLAGET

Multisensorisk læring

Bosse Bergstedt
Samira Jamouchi (Red.)

Multisensorisk læring

Om intensitet og kropp-materiell
i en performativ kunstpedagogikk



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Publiseringfond ved Høgskolen i Østfold og støtte til forskningsgruppen *Praksisnær forskning og postkvalitative metoder* fra Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6059-1

ISBN digital utgave: 978-82-450-5311-1

ISBN ePub: 978-82-450-6249-6

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6609>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign: bokredaktører

Bildet på omslaget ble tatt av Samira Jamouchi

Sats ved forlaget

Bildene er tatt av enkelte forfattere med mindre det står noe annet

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert, og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Forord

Høsten 2023 tok forskergruppen *Praksisnær forskning og postkvalitative metoder*, ledet av Bosse Bergstedt professor i pedagogikk og Samira Jamouchi kunstner og førsteamanuensis i visuell kunst ved Høgskolen i Østfold, initiativ til å skrive den antologi. Vi inviterte forskere, lærere og kunstnere fra ulike universiteter og høyskoler i Norge til et seminar i Moss for å delta som medforfattere i antologien som skulle handle om å sette søkelys på forholdet mellom det kroppslige og det materielle ved å skape møter mellom pedagoger og kunstnere. Interessen for temaet var stor og vi ble til sammen 15 forfattere som bidro med 11 kapitler.

Under arbeidet med antologien har vi, redaktørene og forfatterne, hatt et seminar til i Oslo og vi har lest hverandres tekster før disse ble sendt til fagfellevurdering. Alle kapitler i antologi ble vurdert av sakkyndig fagfelle. Fagbokforlaget viste også entusiasme for ideen om å publisere en antologi i form av Open Access som forener vitenskapelig og kunstnerisk perspektiver. Publiseringfond ved Høgskolen i Østfold vurderte kvalitet av prosjektet og bevilget midler til publisering.

Vi takker fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold for støtte til aktiviteter i forskergruppen *Praksisnær forskning og postkvalitative metoder*. Vi takker Fagbokforlaget, redaktørene Balder Holm og Gosia Adamczewska for støtte under publiseringsprosessen. Vi retter en spesiell takk til alle medforfatterne, det har vært meget inspirerende og utviklende å arbeide med dere.

Halden, København og Ås,
Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi

Innhold

Innledning	
Multisensorisk læring	9
<i>Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi</i>	
1	
Vibrerende øyeblikk i performative kunstpedagogikk	19
<i>Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi</i>	
2	
Mater(men)ing i nøstelek	53
Materialisering av kunst- og håndverksfaglig innhold i tredjeklassingers lek med nøster	
<i>Monica Klungland</i>	
3	
Pinnebegjær i brytninger med hauntologiske favntak som forstyrrer og forsmår	77
<i>Cecilie Ottersland Myhre og Hanne Berit Myrvold</i>	
4	
En undersøkelse av hud som palimpsest, materiale og kunnskapsmaskineri i skapende prosesser	107
<i>Ann-Hege Lorvik Waterhouse</i>	
5	
Når grønne lerreter inviterer til digital meningsskapning Green screening på en småbarnsavdeling	137
<i>Trude Skogsberg og Nina Johannesen</i>	
6	
Dikotomiens blindsoner	157
Kunstig intelligens i Kazuo Ishiguros Klara og Solen	
<i>Sonja Nygaard-Joki</i>	

7

Forslag for en barokk pedagogikk: bøyninger
mot det som blir av betydning 175

Agnes Westgaard Bjelkerud

8

Kroppar og klistremerke 199

Historier frå ein fiolintime lest diffraktivt gjennom agentisk realisme

Mari Ystanes Fjeldstad

9

Å trøble med enchantment 221

Nina Odegard

10

Performative og plastiske forgreininger 245

Anne-Brit Soma Reienes

11

Måltidet som metode – sanselige møter gjennom fire retter 267

Tona Gulpinar og Tove Lafton

12

Begrepsapparatet – et sanse-skapende landskap 287

Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi

Forfatterpresentasjoner 305

Innledning

Multisensorisk læring

Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi

De siste årene har det i norsk pedagogikk vokst fram en økende interesse for kroppens og materialitetens betydning for lærerutdanning. Høsten 2023 tok forskergruppen *Praksisnær forskning og postkvalitative metoder*, ledet av Bosse Bergstedt professor i pedagogikk og Samira Jamouchi kunstner og førsteamanuensis i visuell kunst ved Høgskolen i Østfold, initiativ til å skrive den antologi. Antologien setter søkelys på forholdet mellom det kroppslige og det materielle, ved å skape møter mellom pedagoger og kunstnere. Målet var å utvikle en antologi om postkvalitative metoder, med særlig fokus på lærerutdanning og praktisk forskning. Multisensoriske metoder som eksperimenterer med for eksempel foto, videoopptak, tegninger, lydopptak, notater, og henter inspirasjon fra metodiske perspektiver innenfor posthumanisme og **ny materialisme**, står sentralt.

Det viste seg snart at interessen for antologien var svært stor blant deltakere og kolleger fra universitets- og høyskolesektoren i hele Norge. Resultatet er denne antologien, hvor 15 forskere, kunstnere og pedagoger skriver om materialitet, kunst, kropp og pedagogikk. Mange av forfatterne har lang erfa-

ring som forskere og kunstnere. De fleste har en doktorgrad, og flere er både forskere og utøvende kunstnere.

Tittelen som er valgt på antologien er *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk*, hvilket fanger inn de sammenkoblingene som bokens forfattere gjør mellom det kroppslige og det materielle. De setter søkelys på hvordan materialitetens agent kan brukes i kunstpedagogiske sammenhenger. Hva skjer når materialitet blir sett på som levende fenomener? Hva skjer når kropp og materialitet flettes sammen? I disse sammenfildrede prosessene oppstår nye innsikter om hvordan ulike fenomener skapes og blir til. En tverrfaglig tilnærming gjennom estetiske og pedagogiske prosesser undersøker det kroppslige og det materielle.

Boken gir en rekke eksempler på materialitetens aktive rolle i relasjon til kroppen – det kan være trepinner, ull, hud, fioliner, garn, men også digitale skjermer, kunstig intelligens, pedagogiske rom og performative kunstpedagogikk. Dette mangfoldet av materialiteter viser hvordan det er mulig å skape en tverrfaglig pedagogikk som ikke lenger starter fra en antroposentrisk tilstand der mennesket plasserer seg selv i sentrum av verden. Gjennom en multisensorisk læring mellom kropp og materialitet muliggjøres en kunstpedagogikk som kan møte vår tids utfordringer.

Antologien retter seg mot pedagogiske aktører og kunstformidlere i ulike sammenhenger, undervisningsinstitusjoner ved universiteter og høyskoler, inkludert lærerutdanning og annen pedagogisk opplæring, men også kunst- og kulturinstitusjoner som kulturskoler og bibliotek. Boken kan brukes som faglitteratur og pensum i Norge og i øvrige Norden.

Posthumanisme

Bokens teoretiske perspektiver kan generelt samles under begrepet posthumanisme. Dette er perspektiver som ønsker å redusere antroposentrisme og prioritering av det menneskelige subjektet, til fordel for andre aktører (Bennet, 2010; Bergstedt, 2024). Fremfor alt settes søkelys på ting som kan sies å være utenfor menneskelig kontroll, og da først og fremst på det ikke-menneskelige som miljø, teknologi, dyr og kropper.

Grunnleggende er en utbredt skepsis til humanismens måte å plassere mennesket i sentrum av verden på. Som et resultat ble det stadig viktigere å diskutere problemstillinger som undersøker hva et fenomen er og hvordan det er mulig å forstå pedagogiske prosesser utover humanistiske fortolkningsrammer (Braidotti, 2013). Fra posthumanistiske forskningsperspektiver betraktes fenomener som en serie av mer eller mindre flytende mønstre, snarere enn som en samling av isolerte objekter. Livet blir sett på som en åpen flyt, en tilblivelsesprosess som er umulig å dele opp i enkeltbiter (Manning, 2013). Med denne tilnærmingen forsøkes det også å bevege seg utover det tradisjonelt vestlige synet på bevissthet og dens subjektive identitet (Bennet, 2015). Det handler om å utvide menneskets grenser, og for å gjøre dette gis kroppen en sentral betydning. Kroppen består i stor grad av andre levende organismer som vi aldri ville klart oss uten, og viser dermed hvordan mennesker er knyttet til andre fenomener (Lens Taguchi, 2017).

Materialitet er heller ikke lenger å se på som et dødt objekt, men anses å ha agens og handleevne. En større omsorg og tilstedeværelse for materialitet vises gjennom innsikten i hvordan alt henger sammen og blir til med en verden som stadig gjentas (Bergstedt, 2024). På denne måten kan pedagogikk være en måte å artikulere hvordan kropp og materialitet henger sammen (Karlsson Häikiö, 2017). Mennesker er ikke lenger herskere over trær, steiner, is eller klima – dette er noe som skjer gjennom pågående intra-aksjoner mellom mennesker og ikke-mennesker (Roudeau, 2015).

Post-kvalitative metoder

Siden 1970-tallet har utdanningsforskning vært dominert av et kvalitativt syn på kunnskap og læring. Perspektiver som hermeneutikk og fenomenologi har utviklet metoder der læring ofte knyttes til subjektive opplevelser og erfaringer. Utfordringene vi står overfor i dag krever metoder som også inkluderer det ikke-menneskelige, som natur og materialitet. Derfor er det utviklet nye kvalitative perspektiver, samlet under navnet postkvalitative metoder.

Boken gir en rekke eksempler på hvordan disse postkvalitative metodene benytter andre uttrykksformer enn de som er vanlige i vitenskapelig forskning,

inkludert musikk, visuell kunst, litteratur, dans og teater. Slike metoder gjør det mulig å bruke kroppen som et forskningsinstrument, med særlig fokus på sansenes evne til å se, høre, lukte, smake og berøre materialitet som utforskes. I stedet for å fokusere på å klassifisere og representere fenomener, gjør kroppens sanser det mulig å følge formasjonene av fenomener i form av intensiteter og energier. Dette skaper en åpenhet for at kroppen kan bli påvirket av forbindelsene som oppstår i kunstpedagogiske fenomener, før disse blir en bevisst følelse eller tanke (Massumi, 2002; Barad, 2007).

Kroppens affekter fremmer forståelsen av at mennesker er innebygd i mer enn bare menneskelige nettverk, og derfor ikke er en autonom agent i verden. Dette åpner for å snakke om multisensoriske prosesser, som er åpne for å utforske intra-aksjoner og sammenfiltringer mellom mennesker og andre ikke-menneskelige komponenter i læringssituasjoner (Falkenberg & Sauzet, 2023). Forbindelsene og sammenfiltrede nettverkene som oppstår og tar form i disse situasjonene, er både menneskelige og ikke-menneskelige.

Et kunstpedagogisk perspektiv som viser at tid og rom ikke er lineære eller avgrensede prosesser, men tvert imot noe som trer inn i tilværelsen på en uforutsigbar måte. Kroppen, med sine sanser, hjelper oss å utvide forståelsen av at tid og rom som ikke er lukkede enheter. Dette gjør at vi slipper å henge fast i dikotomier som natur-kultur og subjekt-objekt, og i enhetlige kategorier som kulturer eller identiteter. Kroppen er med på å åpne opp for andre måter å bli til med eget og andre fenomeners tilblivelse.

Veien til en slik kunstpedagogikk er basert på at fenomenene vi lærer sammen med, ikke blir gjort til avgrensede objekter. Det finnes ingen refleksjon eller representasjon av en ytre eller indre verden. I stedet er det viktig å trene evnen til å koble seg til fenomener ved å følge og bevege seg sammen med dem. Under en multisensorisk prosess er det særlig viktig å være oppmerksom på de uventede øyeblikkene som indikerer at det er en konstant pågående forbindelse mellom kropp og materialitet.

I boken analyseres derfor øyeblikksbilder fra flere performative tilnærminger ved ulike læringsinstitusjoner i Norge. Det innebærer å være oppmerksom på tilsynelatende trivielle detaljer, momenter som skjer innimellom og uventet. Derfor er øyeblikkene viktige i utforskningen av fenomenenes tilblivelse. Å følge fenomener med kroppen uten å plassere dem, men særlig legge merke til hva som skjer i uventede øyeblikk. Kroppen viser vei som læringsinstrument, og for å kunne bruke den er

det viktig å trene opp kroppen og dens sanser på mange forskjellige måter. Vi inviterer leseren til å lukke øynene, lukte, lytte, komme tett på og ta på gress og steiner, vann og andre fenomener. Til å være oppmerksom på stemninger og atmosfærer, og lytte til lyden av bark på et tre om høsten og frossen is på have en kald vinterdag.

Her kan begrepet *affekt* være særlig anvendbart. En affekt er det som oppleves før noe blir tenkt. Det vi kaller følelser i dagligtale, er en bevisst opplevelse av en eller annen affekt eller kombinasjon av affekter. Det som kjennetegner affekter, er at de ofte kommer uplanlagt og forbigående, og at de blir til gjennom forbindelser ved å skape en energi og intensitet som «støter» inn i kroppen. For å beskrive hva som skjer i prosessene som utforskes, bruker flere av forfatterne et rhizomatisk design og agencement av bilder, lyder, ord eller tekst og visuelle linjer. Slike beskrivelser bidrar til å skape innsikt og kunnskap om hva som kjennetegner multisensorisk læring.

Utforskning av 11 materialiteter

Antologien består av en innledning og 11 kapitler. I tillegg inneholder antologien et begrepsapparat som virker som et sanse-skapende landskap. Nedenfor følger en kort beskrivelse av kapitlene som inngår i antologien. Disse presenteres gjennom materialer som undersøkes av forfatterne.

I kapitlet om **ullfiber**, med tittel *Vibrerende øyeblikk i performative kunstpedagogikk* utforsker Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi hvordan ulltoving kan inngå i en performativ kunstpedagogikk, med særlig vekt på de vibrerende øyeblikkene som oppstår når kropp og materiale kobles sammen. Empirisk tar kapitlet utgangspunkt i egne kunstneriske erfaringer med ulltoving, samt erfaringer og refleksjoner sammen med studenter. Teoretisk henter forfatterne inspirasjon fra agentuell realisme, kvantefysikk og filosofi, inkludert Karen Barads begreper som *space-time-mattering* og *intra-action*. Teksten er basert på samskriving og løpende dialog mellom forfatterne. Metodisk benyttes Donna Haraways begrep om *å holde seg til trøbbelen* og Deleuze og Guattaris begrep *rhizom*, og teksten beveger seg bort fra en lineær kunnskapsutvikling for å vise hvordan språket også er materialitet.

I kapitlet om **nøstegarn**, *Mater(men)ing i nøstelek. Materialisering av kunst- og håndverksfaglig innhold i tredjeklassingers lek med nøster*, undersøker Monica Klungland hvordan lek med nøster kan fungere som faglig innhold i kunst og håndverk, og hvordan materiell og mening blir til i spesifikke hendelser. Studiens empiri består av feltnotater fra elever i tredje klasse, som fikk i oppgave å leke med garnnøster og lage lange fingerstrikkestrimler. Teoretisk tar studien utgangspunkt i Karen Barads teorier og hennes materiebegrep, som diskuteres i forhold til Arne Tragetens teorier om lek og utvalgte kunstteorier. I diskusjonen trekkes også inn kunstnere som Abakanowicz og Vicuña for å belyse hvordan ulike tekstile uttrykk kan åpne nye forståelser av læring i skolen.

I kapitlet om **trepinner** med tittelen *Pinnebegjær i brytninger med hauntologiske favntak som forstyrrer og forsmår* gjør Hanne Berit Myrvold og Cecilie Ottersland Myhre et eksperimentelt og utforskende arbeid med pinner materielle og affektive kraft, og hvordan pinner transformeres og beveger seg gjennom tid og rom. Teoretisk er studien forankret i hauntologi, feministisk nymaterialisme og agential realisme, og analysen viser hvordan pinner «hjem søker» kropper, pedagogikker og barndommens minner, og hvordan dette åpner for poetiske og performative refleksjoner over tid, pinner og lek. Et sentralt begrep i analysen er *hauntologi*, en tilstand hvor tiden kollapser og tidligere minner og assosiasjoner hjem søker sinnet som et spøkelse. Teksten har en estetisk dimensjon, der rytmiske gjentakelser og språklig lek synliggjør et eksperimentelt utforskende arbeid.

I kapitlet om **huden** med tittelen *En undersøkelse av hud som palimsest, materiale og kunnskapsmaskineri i skapende prosesser* gjør Ann-Hege Lorvik Waterhouse en eksperimentell og poetisk undersøkelse av hudens rolle som kunnskapsmaskineri i skapende prosesser. Gjennom en kombinasjon av filosofi, kunstnerisk forskning og postkvalitativ metodologi utfordrer forfatteren etablerte forståelser av sanseerfaringer og materialitet. Kapitlet gir eksempler på hud fra både dyr og mennesker, og hvordan hud aktiveres i kreative prosesser. Begrepet *palimsest* viser hvordan tekst gjenskapes ved å skrive på papyrus og huder. Kapitlet gir også eksempler fra kunstnere som jobber med egen hud i sine kunstverk.

I kapitlet om **green screen-teknologi** med tittelen *Når grønne stoffer inviterer til digital meningsskaping – Green screening på en småbarnsavdeling* undersøker Nina Johannesen og Trude Skogsberg hvordan barn og digital teknologi, særlig green screen, samskaper læringsprosesser i barnehagen. Empirien består av små øyeblikksbilder fra barnehagehverdagen som illustre-

rer samskapende praksis. Disse analyseres med posthumanistiske perspektiv, der Donna Haraways begreper *situert kunnskap*, *making-with* og *becoming-with* gir en teoretisk ramme som utfordrer ideen om at digital teknologi er atskilt fra barna. Studien viser hvordan læring produseres i nettverk av flerstemt samskaping, hvor barn, green screen teknologi (og annen teknologi), forskere, kultur og natur ikke er noe i seg selv utenfor relasjoner, men-blir-til av/i effekter og responser i et kollektivt samspill.

I kapitlet om **kunstig intelligens** med tittelen *Dikotomiens blindsoner: kunstig intelligens i Kazuo Ishiguros Klara og Solen* gjør Sonja Nygaard-Joki en nærlesning av romanen *Klara og Solen* (2021) av Kazuo Ishiguro. Med utgangspunkt i et posthumanistisk perspektiv belyser forfatteren kunstig intelligens og dens tendenser til å skape dikotomiske og hierarkiske forhold mellom menneske og maskin. Analysen utdypes gjennom litteraturvitenskapelige og filosofiske diskusjoner, og begrepet *dikotomiens blindsoner* anvendes for å synliggjøre hvilke perspektiver som forblir usynlige innenfor en tradisjonell forståelse av kunstig intelligens.

I kapitlet om **foldet papir**, med tittelen *Forslag for en barokk pedagogikk: bøyninger mot det som blir av betydning* utforsker Agnes Westgaard Bjelkerud sammenhengen mellom barokkestetikk og ontologi til barnehagepedagogikk. Kapitlet er i stor grad basert på spekulativ filosofisk tenkning og tar utgangspunkt i Deleuzes arbeid med barokken, hvis tenkning kan sees på som et alternativ til opplysningstiden og dermed gi nye perspektiver på forholdet mellom kropp og materie. Et sentralt konsept er *folden*, som konkretiseres av forfatteren ved å brette papirfugler. Folden bidrar til en tilblivelse der kropp og materie samhandler og dermed overskrider dualistisk tenkning. Analyse av samtaler med barnehagelærere viser hvordan hendelser vikles inn i kroppen og blir en pedagogisk kropp.

I kapitlet om **klistremerker og fiolin** med tittelen *Kroppar og klistremerke: Historier frå ein fiolintime lest diffraktivt gjennom agentisk realisme* studerer Mari Ystanes Fjeldstad hvordan intra-agerende ting og kropper skaper kunstpedagogiske praksiser. Med utgangspunkt i Karen Barads agentiske realisme analyseres hvordan en D-dur skala blir til i intra-aksjon mellom elev, lærer, fiolin, klistremerker og bredere samfunnsstrukturer. Metodisk brukes diffraktiv lesning for å utforske hvordan ulike elementer skaper lærings situasjonen, og hva det er som gjør at materialet får agens. Kapitlet avsluttes med en drøfting av feministiske og posthumanistiske teorier knyttet til kulturskolen og kunstpedagogisk forskning.

I kapitlet om **rom og materialer**, med tittelen *Å trøble med enchantment*, undersøker og problematiserer Nina Odegard ideen om gode pedagogiske miljøer med begrepet *fortryllelse* som barnehagepedagogisk fenomen. Teoretisk bygger forfatteren på Jane Bennetts forståelse av *fortryllelse* som en affektiv tilstand preget av både tiltrekning og forstyrrelser. I studien bidrar *trollmennene* til å sette søkelys på det affektive, det som kan oppstå i barnehagelærerkroppen i materielle møter med fascinerende og attraktive pedagogiske rom. Empirisk er forskningen basert på en fokusgruppediskusjon med to lærere fra nettverket Rommets kraft. Analysen av samtalen viser at nettverket i sitt arbeid uttrykker fascinasjon for andre barnehager, men ikke tror at de selv kan gjøre det samme. Dette viser hvordan en affektiv opplevelse av *fortryllelse* kan oppstå i barnehagelærerens kropp i materielle møter med fascinerende og attraktive pedagogiske rom.

I kapitlet om **leire** med tittel *Performative og plastiske forgreininger* utforsker Anne-Brit Soma Reienes sammenhenger mellom skrift, håndens bevegelser og arbeid med leire. Studiens empiri bygger på studentoppgaver i kunst og håndverk ved barnehagelærerutdanningen, samt egne keramiske verk og poetiske tekster. Analytisk bygger forfatteren på en A/R/Tografisk tilnærming, og begrepet *The handmind* fra Ursula Le Guin brukes for å undersøke hvordan materialbaserte artikulasjoner kan skape ny innsikt i barnehagelærerutdanningen. Teoretiske referanser til Karen Barad, Ingold og Malafouris gir et rammeverk for å forstå hvordan kunstneriske og materielle prosesser inngår i kunnskapsutvikling. Studiens resultater viser hvordan materialbaserte artikulasjoner åpner for nye leirepraksiser i barnehagen.

I kapitlet om **måltidet** med tittel *Måltidet som metode – sanselige møter gjennom fire retter* utforsker Tove Lafton og Tona Gulpinar måltidet som en performativ forskningsmetode, og viser hvordan sanseropplevelser og fysiske omgivelser kan produsere ny kunnskap. Studien bygger empirisk på fire tidligere barnehagelærerutdannede, som inviteres til å samtale rundt et måltid om hva som er viktig kunnskap for fremtidens barnehagelærere. Analysen diskuterer sporene måltidet fremkaller og utvikler i samspillet mellom deltakere og annet materiale til stede i rommet. Teoretisk tar studien utgangspunkt i Lautours teorier, med søkelys på begrepet *problemstillinger*, Donna Haraways teorier om situert kunnskap og Rancières filosofiske tenkning. Metodisk henter forfatterne inspirasjon fra relasjonell kunst, der betrakteren betraktes som deltaker i det kunstneriske arbeidet.

Til slutt finnes det et begrepsapparat som er tenkt som et sanse-skapende landskap. Vårt begrepsapparat bygges ikke innenfor et lukket teoretisk system. Redaktørene i denne antologien introduserer og anvender filosofiske og teoretiske begreper knyttet til kunstpedagogiske praksiser. Begrepsapparatet som bygges opp her, skaper en forståelse for hvordan begrepene opererer og avdekker en nyansert bruk av dem.

Bergstedt, B. & Jamouchi, S. (2026). Vibrerende øyeblikk i performative kunstpedagogikk. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 19–52). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660901>

1

Vibrerende øyeblikk i performative kunstpedagogikk

Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi

Sammendrag: Vårt bidrag med dette kapitlet er å koble sammen ulltoving som estetisk uttrykksform i en performativ pedagogikk ved å utforske vibrerende øyeblikk som kan oppstå i undervisningspraksis i lærerutdanningen. Når vi utforsker øyeblikkene i slike koblinger, ser vi at de teoretiske konseptene vi skriver med, sammenfiltres og materialiseres – de berører og berøres av – i en performativ kunstpedagogikk med kropp som materialitet, som blant annet materialitet. De teoretiske og filosofiske begrepene som anvendes her, har tidligere blitt brukt på forskjellige måter avhengig av forfatterne, både i denne antologien og tidligere faglitteratur. I dette kapittel er disse begrepene skrevet med fet skrift og lenket til en ordliste for å tydeliggjøre hvordan vi anvender dem her. Vi skriver denne teksten med fire hender ved å bringe frem undring, stille hverandre spørsmål som opptar oss, og i dialog med materialiteter som blant annet kropper, begreper og handlinger.

Nøkkelord: vibrerende øyeblikk, performative, kropp-materiell, kunst og pedagogikk

Abstract: Our contribution with this chapter is to connect wool felting as an aesthetic expression in a performative art pedagogy by exploring sensuous moments that can arise in teaching practices in teacher education. When we explore vibrating moments in such connections, we see that the theoretical concepts we write with are entangled and materialized – they touch and are touched by – in a performative pedagogy with the body as materiality, among other materialities. The theoretical and philosophical concepts used here have previously been applied in different ways depending on the authors, both in this anthology and in previous professional literature. In this chapter, these concepts are written in bold and linked to a glossary to clarify how we use them here. We write this text with four hands by bringing out wonder, asking each other questions that concern us, and in dialogue with materialities such as bodies, concepts, and actions.

Keywords: vibrating moments, performative, body-material, art and pedagogy

Introduksjon

Dette kapittelet utforsker undervisning som kan betegnes som **performativ**¹ kunstpedagogikk. Flere har undersøkt performativ læring i kunstfagene, blant andre Haseman (2006), Jamouchi (2017) og Østern, Jusslin, Nødtvedt Knudsen, Maapalo og Bjørkøy (2021). Østern mfl. (2024) påpeker at performativ læring forutsetter en performativ didaktikk. I omtalen av deres bok står det:

Performativ læring framhever at læring og undervisning er grunnleggende skapende og relasjonelt. Læring og kunnskap skapes og samskapes språklig, kroppslig og ved hjelp av ulike materialiteter. Performativ læring er aktiv og aktiverende, men også lyttende og oppmerksom fordi den er relasjonell.

I en tidligere studie konkluderte Jamouchi (2023) med at en performativ tilnærming til **ulltoving** kan kalles «performativ pedagogikk». Dette forslaget, både navnet og praksisen, har ingen absolutte grenser eller egenskaper. En performativ pedagogikk er i hovedsak utforskende og åpen for eksperimentelle tilnærminger til materialet gjennom kroppslige og sanselige erfaringer. Kjennetegnene på en performativ pedagogikk kan være følgende: «An entangled pedagogy with co-components evolving in the same ecology. An iterative intra-action that is about co-making. A revelation of togetherness preserving diversity. A combination of moving and movable practices and thought creation» (Jamouchi, 2023, s. 88).

En performativ kunstpedagogikk bygger på at kroppen anses som **kroppsmateriell**: det vil si at kroppen er **materialitet** blant andre materialiteter. En kort definisjon av materialitet er: det å være materiell, stofflig; stofflighet (Det Norske Akademis Ordbok). Kroppen er med andre ord ikke utelukkende knyttet til identitet, som læreridentitet i undervisningssammenheng. Kroppen har heller ikke en overordnet status blant andre materialiteter.

Ved å sammenfiltre våre forfatterposisjoner fra faget kunst og håndverk og pedagogikk, undersøker vi dynamikken og **agentskapet** som kan oppstå

1 Begrepene i fet skrift har en lenke til Begrepsapparatet – et sanse-skapende landskap, i hvilket begrepene avdekker nye ideer fremfor å lukke dem i en bestemt og ensformig definisjon.

mellom de ulike materielle og immaterielle komponentene i ulltoving, som blant annet kropp, ullfiber, rom, tid, handlinger, temperatur, vann, tanker osv.

Vi henter teoretisk inspirasjon og begreper fra den amerikanske filosofen og feministen Karen Barad (2007). I sin agential realism bruker Barad «**space-time-mattering**», for å vise at tid og rom ikke er lineære eller avgrensede prosesser, men tvert imot noe som blir til på en uforutsigbar måte (Barad, 2007). Dette kan gi opphav til vibrerende øyeblikk. Det muliggjøres ved å fokusere på kroppen, sansene, berøringen, og det å ha kroppen med på en lærende reise, samt hvordan materialitet er et aktivt apparatus gjennom intra-aksjon. Begrepene **apparatus** og **intra-aksjon** fra Barad (2007) beskriver koppen som et apparatus som samvirker i en gjensidig relasjon, kalt intra-aksjon, med ting/materialitet (Juelskjær 2019). Med dette mener vi at menneskelig kropp og øvrig materialitet ikke er separate og uavhengige enheter, men anses som et dynamisk (ikke passivt) sammenfiltret forhold.

For å forstå hvordan intra-aksjon blir til, tar vi, på liknende vis som Barad, utgangspunkt i kvantefysikkens teorier om de minste partiklene. Atomer finnes i all materialitet, og disse minste partiklene blir til på en spesifikk måte. Det skjer ved at elektroner som beveger seg rundt atomkjernen, gjør uplanlagte og tilfældige sprang fra en bane til en annen, noe som er med på å skape den energien som kalles kvant. Dette spranget skjer på et øyeblikk, og det som skjer underveis kan ikke oppfattes (Bohr 2013). Disse energiene skaper vibrasjoner, noe som stråler selv om det er usynlig for øyet. Dette pågår hele tiden og får spesiell betydning når vi utforsker relasjonen mellom kroppen og andre ikke-kroppslige materialer.

Dette leder oss til å undersøke en performativ kunstpedagogikk. Spørsmål som leder oss, er: *Hvordan oppstår vibrerende øyeblikk i fenomenet kropp-materiell?*

Kropp-materiell er et begrep vi konstruerer for å tydeliggjøre hvilket **fenomen** vi utforsker i dette kapittelet. Kropp-materiell motstår ideen om at vi har en fastbestemt identitet, og fremhever at kroppen er materialitet blant andre materialiteter som skapes gjensidig. Vi undersøker hvordan vibrerende øyeblikk kan gi oss kunnskap om hvordan fenomenet kropp-materiell blir til.

Når vi arbeider og underviser med ulltoving, gjelder det derfor å være oppmerksom på når disse vibrerende øyeblikk blir til gjennom uventede og tilfældige **kvantesprang**, og hvordan dette bidrar til at kropp og ull kobles sammen

For å kunne oppdage disse vibrasjonene forsøker vi å unngå trange, foreskrevne læringsprosedyrer som begrenser eller overser det uforutsette. Vi er **kritiske** til foreskrevet læring (Atkinson, 2021, s. 2), som kan forstås som en pedagogikk der oppmerksomheten rettes mot én forventet retning eller læringsmål, og som mangler evnen til å åpne for nye muligheter – uventede veier og resultater. Vi er kritiske til en forståelse av tid og rom som lineære og forutsiktbare tilstand, men foreslår å se tid og rom som sammenkoblete prosesser som blir til på uforutsigbare måter (Barad, 2007). Dersom vi tolker et studieløp som lineært, med en bestemt start og slutt, oppgavetekster, målbeskrivelser og ferdigheter som skal læres, og en eksamensoppgave som skal besvares med forventede svar, risikerer vi å miste et levende studieløp av syne. Kan vi i stedet utforske kropp-materiell-intra-aksjon fra midten av fenomenet ulltoving og derfra følge dets **rhizomatiske tilblivelse**? Det vil si å være oppmerksom på vibrerende øyeblikk som oppstår mellom materialiteter, når lærerens og studentenes kropper betraktes som materialitet blant andre materialiteter.

På lignende vis som med ulltoving har vi arbeidet med språket i denne kapittelet. Denne relasjonen mellom materialitet og ord er hva Barad kaller «material-discourse»:

The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment. Neither is articulated/articulable in the absence of the other; matter and meaning are mutually articulated. Neither discursive practices nor material phenomena are ontologically or epistemologically prior. Neither can be explained in terms of the other. Neither has privileged status in determining the other. (Barad, 2003, s. 822)

Metodisk arbeider vi med en rhizomatisk design med **agencement** av bilder, lyder, ord og tekst. For å kunne beskrive dette språklig peker Deleuze og Guattari på muligheten for tilblivelse som en form for «kartlegging», og knytter dette til en kartografisk metodikk (Deleuze, Guattari, 1980). Vi jobber med lag på lag: **palimpsest** og **superposisjoner**. Palimpsest er lag på lag av tekst eller bilde som har blitt skrapet bort og erstattet med ny tekst eller bilde. På denne måten skapes det et mellomrom mellom gamle og nye bilder eller tekster. Det er i disse mellomrommene materiens partikler befinner seg i en ubestemt tilstand, hvilket kvantefysikken kaller superposisjon. Det er tilstanden partikler befinner seg

i når de er koblet sammen og før det at de observeres. Med andre ord, utenfor et bestemt sted eller tid. En tilstand som partikler skaper gjennom sine spesifikke sammenkoblinger, der tilfeldige og uplanlagte kvantesprang bidrar til at de sammenfiltres. Ved å utforske vibrerende øyeblikk forsøker vi å la oss berøre av **sammenfiltringer** i kontinuerlig tilblivelse av kropp-materiell.

Deler av kapitlet er organisert som **plataer** med **fluktlinjer** (fra *lignes de fuite* på fransk), som Samira tidligere har brukt i sin designforskning, inspirert av Deleuze og Guattaris bok «*Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*» (1980). Vi forsøker å la teksten ha de samme flyktige kvalitetene som fenomenet vi utforsker, ved å bruke omskiftelige **territorier**, rhizomatiske koblinger og plataer. Territorium er et forsøk på å fastholde plataer, som i sin natur er foranderlige. Når undring oppstår på et plata, skaper dette fluktlinjer som fører oss videre til et nytt territorium. Disse begrepene er sammenkoblede og hjelper oss å undersøke ullfiber som organiseres lag på lag i en toveprosess, hvor løse fibre forvandles til en sammenfiltret tekstil. Toving fremkaller ullens plastisitet, på samme måte som ord og begreper er formbare i et dynamisk samspill med sine omgivelser.

Vi analyserer vibrerende øyeblikk fra flere undervisningsøkter med **performative** tilnærminger til ulltoving gjennomført ved ulike læringsinstitusjoner. Det empiriske materialet vi bruker, er hentet fra de siste ti årene med en performativ tilnærming til ulltoving i faget kunst og håndverk. I løpet av disse årene har Samira invitert lærerstudenter i flere land til å skrive om sine opplevelser og tanker som oppsto under en performativ tilnærming til ulltoving. Studentene skrev disse notatene mens kroppen fortsatt var tidsmessig og fysisk nærliggende deres performative handlinger. Det vil si uten muntlige refleksjoner eller annen overgang fra arbeidsprosessen med toving til skrivingen. Denne typen skriving er et forsøk på å være oppmerksom på tilsynelatende trivielle detaljer, uten å vurdere dem. For eksempel øyeblikk og bevegelser som kan lett underkjennes gjennom iterative møter med ullfibrene.

Metodisk henter vi her inspirasjon hos Barads materiell-diskurs når vi arbeider med toving og språk som gjensidig påvirkende. Når kroppen affekteres, gjør vi det Barad kaller for «*agential cuts*». Møtene våre med dette empiriske materialet er også performative (Barad, 2007) og anerkjenner «*lesingen*» av øyeblikk som et sympoietisk fenomen der vi gjør hverandre kapable (Haraway, 2016). **Sympoiesis** beskriver et avhengighetsforhold mellom ulike skapelser, inkludert både menneskelige og ikke-menneskelige relasjoner. Kort sagt betyr sympoiesis å gjøre med og å bli til med.

Om samskriving



Bilde 1.1

Dette er plataer som oppstår **diffraktivt** gjennom vårt samskrivende, likt to bølger som under skrivningen flettes sammen og blir til de navngitte plataene. (se [dobbeltspalteeksperimentet](#) innen kvantefysikk).

Vår samskriving, måten vi stiller spørsmål og lar disse stå ubesvart for å gi plass til undring, er et forsøk på å se hvordan vi materialiserer begrepene i våre kroppsmaterielle praksiser. Når vi lager et snitt i et fenomen som bryter superposisjon tilstand, prøver vi å reparere fenomenet ved hjelp av et poetisk språk som åpner for andre mulige sammenkoblinger mellom kropp og materiell. Dersom vi låser språket i en fast beskrivelse eller et fast bilde, stenger vi for skapelsen av nye plataer. Dette er en lignende prosess som forsøkes gjennomført med deltagerne i en performativ tilnærming til ulltoving, ved å skrive hva man har opplevd uten å vurdere eller reflektere kritisk rundt våre kroppslige og materielle opplevelser. Dette er en diffraktiv tilnærming som skaper nye mønstre fremfor å gi en endelig posisjon i språket med fastlåste begreper eller bilder.

Å stille spørsmål eller undre seg over egen praksis for å tenke andre tanker har ført oss til å invitere hverandre, som to kolleger med ulik faglig bakgrunn, til å vandre i et landskap som ikke fantes og som vi skaper sammen. Dette er en gjensidig transformativ prosess der (sam)skrivning gjør noe med oss mens vi oppdager og kartlegger dette nye landskapet. Våre spørsmål er som undring på forvandlige plataer, som skaper fluktlinjer og transporterer oss til nye territorier.

Vi eksperimenterer med hvordan vi kan skrive dette frem, samtidig som vi «stay with the trouble» (Haraway, 2016) ved å ikke vite hva som kan skje når vi stiller og sender hverandre spørsmål og deler undringer, som ikke nødvendigvis har et endelig svar.

I denne prosessen dweler vi ved spørsmål som: Hvordan kan vi inngå, gjennomgå og fremgå i en samskriveprosess som bringer erindring av undervisningserfaringer med bilder, lyder, fibre, samt talte og skrevne ord sammen? Hvordan kan vi gjøre hverandre kapable og i stand til å respondere på hverandres skrive-handling? I hvilke sammenfiltrede tilblivelser kan samskriving føre oss til?

Samskriving, når ordene og setningene vi bruker noen ganger er nærmere et poetisk språk enn ordenes første definisjon eller setningenes grammatiske strukturer, åpner for mellomrom. Disse mellomrommene er som ullfibre, de er komponert lag på lag og åpner for sammenkoblinger. Leseren inviteres til å tilføye eget lag i mellomrommene og bli til med teksten.

Dette fører oss til en skriftlig materialesing av våre tankeprosesser. Dette starter en reise om hvordan kropp, ord og materialitet henger sammen. Vi fyller kofferten vår med lag på lag av opplevde konsepter og øyeblikk som vi tar med oss underveis. I det følgende skriver vi om vår (uavsluttede/foreløpige) kartlegging av territorier vi har vandret i under samskrivingen. Disse gjengis som plataer som kobles rhizomatisk, det vil si koblinger av ulik intensitet mellom ting av ulik natur. Vi kaller disse plataene Sammenfiltret plata – Agencement og tentakulær forbindelser, Plata av undring, Vibrerende plata, Affekt plata, Øyeblikket plata og Performativ tilnærming som fluktlinje.

Et siste plata som vi kobler oss til, finnes et annet sted i antologien. Det er der vi har samlet begrepene fra kapitlet for å gi en mer utdypet definisjon av disse. Dette plataet heter Begrepsapparatet – et sanse-skapende landskap, der begrepene presenteres hver for seg samtidig som de innehar underliggende relasjoner.



Bilde 1.2

Samiras visuelle utforming av en rhizomatisk forskningsdesign med en agencement av lag på lag av bilder, begreper og røde linjer som vi bringer i denne teksten. Tegningen består av delvis åpne, organiske former, tenkt som gjennomtrengelige platåer i bevegelse. Begrepene fanger for et øyeblikk de momentene vi utforsker, mens de røde linjene fungerer som fluktlinjer som transporterer blikket og tankene videre.

Sammenfiltret platå – Agencement og tentakulær forbindelser

Bosse: Hva skjer egentlig med ullfiber under toving?

Samira: Ulltoving er i bunn og grunn fiber og linjer i en relasjonell og responderende tilstand med varmt vann og friksjon. Ullfibrenes mothaker fungerer som mottakere som kobler seg og hefter seg til andre fibre, andre linjer, og skaper et multidireksjonelt nettverk. Intensiteten av friksjonene mellom kropp-materiell

og ull-materiell skaper et mangfold av sentre, og mellomrommene fylles med varmt såpevann som bukter seg og til slutt fortetter disse mellomrommene.

Sett gjennom et forstørrelsesglass i et mikroskop, er ullfibrene mer komplekse enn en glatt og jevn linje. En ullfiber har hårskjell som åpner seg i kontakt med varmt vann. Ull fra sauer er en skjellbelagt fiber som virker mot-takelig og tilgjengelig for andre fibre gjennom deres små skjell. Tentakulære forbindelser oppstår. Fibrene har stor plastisitet og er lett formbare i våt tilstand, men lar seg ikke komme tilbake til sin opprinnelige tilstand etter saturasjonspunktet, det vil si det maksimale punktet for toving. Skjellene som dekker overflaten, kan løftes og danner en form for mothaker som huker seg fast i det de trenger inn i. Koblingene dannes når fibrene beveger seg i retning mot hverandre. Når de har koblet seg til hverandre og krympet under aksjonen av varmt vann og friksjon, beveger de seg ikke tilbake (**ull**). Tovet ullfiber blir tettere, mindre i størrelsen på grunn av krymping, noe som danner det Deleuze og Guattari kaller et «mykt solid produkt» når de beskriver tovet ull (Deleuze & Guattari, 1980, s. 594).



Bilde 1.3

Taktile og visuelle sanseinntrykk av ullfibrene mellom mikro- og makroskala. Bilde til venstre: Samiras fotografi av ubehandlet rå ull fra spælsau. Bildet til høyre: Ullfiber sett gjennom et mikroskop. Kilde: © Hortense DE LA CODRE / Yannick LEFRAIS / IRAMAT-CRP2A / CNRS Images

Ull toving som prosess kan sammenlignes med agencement, som er et dagligdags ord i det franske språket og betyr oppsett eller justering. Agencement som begrep i fransk filosofisk kontekst, hos Deleuze og Guattari, er ofte oversatt til engelsk med «assemblage». Assemblage, på norsk i kunstkontekst, defineres i Store norske leksikon som «en form for skulptur som blir laget ved å sette sammen gjenstander og nye eller brukte materialer i en ikke tidligere kjent komposisjon. Et sentralt kjennetegn er at materialene får en forskyvning fra en opprinnelig til en ny betydning» ([assemblage/kunst](#)).

Konseptet agencement i Deleuze og Guattaris arbeid kan omtales som spesifikke forbindelser med andre konsepter, og at det er forbindelsene som gir begrepene deres mening (Phillips, 2006, s. 108). Phillips forklarer at:

Agencement implies specific connections with the other concepts. It is, in fact, the arrangement of these connections that gives the concepts their sense. For Deleuze and Guattari, a philosophical concept never operates in isolation but comes to its sense in connection with other senses in specific yet creative and often unpredictable ways ... (Phillips, 2006, s. 108).

Med andre ord er det ikke konsept eller ting som bærer sine egne meninger, men de blir til og skapes i forhold og i relasjoner til andre. For oss blir filosofiske konsepter til i møte med sansene og materialitet. Agencement er ikke en ferdig definisjon eller et avsluttet bilde, men en bevegelse.

Bosse: Kan dette være en måte å forstå «affective togetherness» (Jamouchi, 2020) som studentene opplever i kontakt med komponentene som utgjør fenomenet ulltoving?

Samira: Nettverket av fibre har en tentakulær sammensetning. Fibrene strekker seg fra og til i et mykt rom. Linjer, det vil si fibre, og overflater, det vil si tovet ull, flettes sammen. Toving som handling er både gester, gjentakelser, sensasjoner, opplevelser, bevegelser, tenkning, vurdering, valg og avgjørelser. Som en agencement. Toving består også av øyeblikk av intensiteter mellom disse handlingene. Haraway (2016) skriver om tentakulær tenkning og beskriver tentakulær tenkning som det å føle og å prøve (Haraway, 2016, s. 31). Det handler om spekulativ

fabulering, om tilknytning og løsrivelse, og om kutt og knuter (Haraway, 2016, s. 31). Det skapes et nettverk som muliggjør møter av ulike intensiteter.

Ullfibrene med små skjell som åpner seg og kobler seg sammen, minner om tentakler til blekksprut med sugekopper som klistres fast. Når dette skjer, oppstår vibrerende øyeblikk av intensiteter som kan skape kroppslig **affekt**. Vi vet ikke når disse kvantesprangene kan virke som intensiteter, men vi kan merke dem når de berører kroppen og gi dem nye former som fremmer kunnskapen.

Platå av undring

Samira: Hva kan en performativ tilnærming bidra med hvis vi vil forstå hva som kjennetegner kunst? Hva sier filosofene?

Bosse: En forsker som prøver å skape en ikke-estetisk filosofi for kunst, er Elisbeth Grosz. Hun gjør det med en ny måte å tenke kunst på ved hjelp av filosofi (Grosz, 2007). Hun påpeker at det som går foran enhver kunstnerisk skapelse, er noe pre-individuelt som både kunstneren og materialet deler. Uansett om det er et maleri, en vase eller noe brodert, finnes det en felles ressurs som bidrar til hvordan hvert av disse fenomenene vokser og blir til. Det er ikke en plan som er bestemt på forhånd, men en plan som produseres i det den lager seg selv.

Det kunsten kan gi videre, er derfor intensiteten og kraften den selv blir til med. Grosz mener det er denne intensivering som er kunstens mål. Hvis intensitet er et mål i seg selv, er det fordi kroppen styrkes mer, aktiveres mer. Denne intensiteten er for det meste behagelig, men noen ganger også smertefull. Fordi også den smertefulle intensiteten er epistemologisk, avslører den noe, ifølge Grosz (2007). Det handler ikke om kunst som objektaktig eller som representasjon, men om intensiverte sanser og om noe som vibrerer i seg selv. Ved å utforske kunstens øyeblikk kan vi utvide forståelsen av hva det er i kunsten som skaper intensitet og frigjør energi. Dette er noe den performative tilnærmingen er god til å skape.



Bilde 1.4

Samira undersøker fornemmelse av det taktile gjennom det visuelle med ulltoving. Varme vandrdåper drypper på overflaten av ullfiber som åpner seg. En mengde skjell åpner seg og gjør fibrene mottakelige for å hekte seg på andre fibre og bli heftet av nærliggende fibre. Fotograf: Per Arne Ellefsen.

Bosse: Ser du noe gjenklang i din praksis som kunstner og kunstner-lærer?

Samira: Ideen om at noe pre-individuelt finnes, både for kunstneren og materialet, resonerer – skaper gjenklang – med min måte å praktisere en performativ tilnærming til ulltoving. Møtet mellom koppen og ullen, under toving som prosessuell handling, skaper intensiteter i den forstand at handlingen er en sanselig dialog – det Barad kaller intra-aksjon – mellom naturmaterialet som jeg ikke kan kontrollere fordi ullen ikke er inert. Agentskap oppstår under intra-aksjon, som frigjør kopens og ullens krefter.

I en pedagogisk sammenheng inviterer jeg lærerstudentene til å oppleve ullens krefter som får oss til å vibrere under forvandlingen fra løse til sammenfiltrete fibrer. Det er slike øyeblikk, mens vi samhandler med ullen, som tiltrekker vår oppmerksomhet og får oss til å vibrere. Dette forflytter forståelsen av kunst som objekt, når jeg definerer kunst som samhandling.

Vibrerende plata

Samira: *Hvordan kan vi forstå at noe i performative kunst kan vibrere av seg selv?*

Bosse: Vi kan også trekke frem Elisabeth Grosz her, som er inspirert av Gilles Deleuze og Felix Guattari sine tanker om hva verden kan, dens funksjoner og effekter. De antar at verden ikke trenger noe annet enn det den har i seg selv; den er nøytral og dermed også dens årsak (Spinoza, 2001). Dette faktum at verden blir til i seg selv, fører til et internt prinsipp, en *indre selvdifferensiering* (Deleuze & Guattari, 2015). En tilstand som gjør at verden bestandig kommer til å gjenta seg selv (Bergstedt, 2024).

Gjennom denne gjentagelsen søker verden svar. En som er god på å beskrive dette, er den danske poeten Inger Christensen. Hun mener at det er verden selv som samler tegn på samme måte som den samler næring. At vi som mennesker kan lese en rekke tegn fra bevegelsen av stjerner og skyer til språket til myrer og vannvirvler. Men også at maurene leser og trærne leser og vet på et sekund når de skal henge med bladene hvis blomstringen deres er i fare (Christensen, 2018).

Det er verden som stiller spørsmålene, det er den som undrer seg over seg selv. Det Inger Christensen derfor streber etter med sin poesi, er å skrive et dikt som er universets eget. I uminnelige tider har mennesket forsøkt å fange dette diktet og gitt det forskjellige navn som kunst eller vitenskap. Hennes eget dikt må ha samme forhold til verden som øyet til hennes egen netthinne, som både ser og leser videre. Når jeg beskriver verden, er det samtidig en del av verden som vurderer seg selv, sier Inger Christensen (2000).



Bilde 1.5

Foredrag «Made By Wool – What material does». Bilde av Fatimas hender og Samiras hender under konferanser og festivalen Performing Tangier, ved University of New England i Tanger. 8.–11. desember 2023.

Bosse: Ser du poetiske og sympoiesis koblinger mellom kroppen og ull?

Samira: Ja, verden og dens repetisjon hjelper oss å forstå hvordan det i performativ kunst oppstår vibrasjoner i forholdet mellom kropp og materialitet. Når jeg kommer tilbake til ulltoving, blir jeg hver gang grepet av det nye og uforventede som oppstår med et kjent materiale som overrasker meg. Jeg må hver gang bli kjent med ullen på nytt og stemme meg inn i det som oppstår. Det gir verden – og jeg er en del av verden – et svar gjennom å koble meg til med ullen, i sympoiesis. Det er denne forbindelsen som er spesiell, når noe materialiseres. Kroppens fibre og ullens fibre artikuleres og skapes sammen.

Samira: *Hvordan tenker du om begrepet intra-aksjon?*

Bosse: Ja, her er Karen Barad inspirert av kvantefysikk og begrepet sammenfiltrering, som viser hvordan alle fenomener oppstår ved å koble seg sammen (Nørretranders, 2022). For å tydeliggjøre dette bruker Karen Barad begrepet intra-aksjon, med hvilket hun mener at materiell kan gjøre noe på egenhånd gjennom kobling. Når steiner i vannet sliper mot hverandre, jobber de sammen. Sammen produserer de noe som ikke eksisterte før. Materiell refererer derfor ikke til en nedarvet, fast enhet av uavhengig eksisterende objekter, men snarere til fenomener i deres pågående materialisering. Materialet er ikke et sluttprodukt, men materialet i seg selv er en del av en pågående materialisering (Barad, 2017).

Bosse: *Hvordan opplever studentene dette? Kan det kobles til materielle vibrasjoner?*

Samira: Studentene som ble introdusert til en performativ tilnærming til ulltoving skrev korte tekster umiddelbart etter at ullen ble sammenfiltrete. Vi hadde ingen drøfting eller refleksjoner i etterkant av ulltoving. Opplevelsen av koblinger som oppstår mellom kroppen og ullen var fortsatt intens. Vi var fortsatt i et tilstand der vi vibrerte med materialet. Dette kan betegnes som en material-diskurs, når det gjørende og det tenkende er intimt 'plassert' i kroppen. Jeg skrev dette i en tidligere artikkel:

It is through the materiality of the components during the felting entangled with the materiality of the written students' feedback that the material-discursive practice become the analytical reading of the materials. What matters in this material-discourse is a sense of togetherness, which enact slightly differently in each felting session (Jamouchi, 2020, s. 66).



Bilde 1.6

Rhizomatiske koblinger oppstår mellom dyr, ullfiber, strimler med Samiras handskrevet tekst og hennes hender i møte ullfibrene fra spælsau. Et rhizomatisk nettverk skapt av varierende intensiteter, akselerasjoner av bevegelser, eskalerende tempo og stilheten som materialiseres i møte mellom menneskelig hud og animalsk ull.

Bosse: Hva berører deg spesielt når du jobbet med ull? Hvilke materielle vibrasjoner skapte det?

Samira: «Dette arbeidet får meg til å vibrere» sa en venn av meg da han så for første gang mitt håndtovet arbeid. Noen år senere leste jeg begrepet vibrerende i boken «Levende materialitet. Tingenes politiske økologi» (Bennett, 2021), i hvilken Bennett erkjenner at agentskap (som er noe annet enn egenskap) fremstår som rekonfigurasjonen av menneskelige og ikke-menneskelige krefter.



Bilde 1.7

Samira besøkte en barneskole i Østfold i 2024. Sammen med barna håndkarder jeg ull før vi setter i gang med toveprosessen, der hele kroppen fungerer som berøringsapparat. Kroppens tyngde og tyngdekraft brukes aktivt ved å trække med føttene på store mengder ull som ligger lag på lag på gulvet. Berøringspunktet mellom føttene, uten sko og sokker, der barnas kropp kobles til animalsk skinn, blir vibrerende øyeblikk som knytter sammen levende krefter fra menneskelig og ikke-menneskelig.

Jeg tenker på formulering av oppgavetekster og skriftlige beskrivelser av en arbeidsprosess. Jeg har lest mange oppgavetekster som handler om ulltoving. En skapende prosess med ulltoving setter i gang mer enn det jeg leser i en tekst med setninger og ord som beskriver fremgangsmåten som en oppskrift. Arbeidsprosessen i sin verdighet og kroppslighet i/med/blant/gjennom andre materialiteter berører meg og studenten i vårt sanselige møte med ull. Det skapes øyeblikk som fanges og fanger oss. I hvilken grad har disse øyeblikkene plass i det vi skriver i oppgavetekster? Hvordan kan vi unngå en rasjonalisert og standardisert demonstrasjon foran studentene som stenger for materielle vibrasjoner og agentskap? I hvilken grad er vi (lærer og student) i stand til å erkjenne opplevelsen på det som får oss til å vibrere under en kollektiv tovingsprosess?

Hva slags sansing er det som er noe mer, noe annet, enn å vurdere fysiske eller sanselige kvaliteter ved et materiale – som kald, myk, flytende, solid og så videre? Det er noe mer som oppstår, noe som får oss til å vibrere. Jeg forsøker å skrive om ulltoving på en måte der materialiteten i ordene kan få oss til å vibrere med dem.

En sansende og tenkende kropp er lett å forbinde med en kunstners kropp under en skapende prosess, når for eksempel lydene som oppstår ikke nødvendigvis er et selvdannende og selvoppretholdt system av talte ord og setninger. Friksjonen mellom fibre, møtet med vann som en transformativ agent for det plastiske materialet ull, er noe som er hørbart i tillegg til å være noe som føles, sees og muligens smakes når hudens porer lar materialer trenge gjennom kroppens største sanseorgan. Er det derfor vi kan vibrere sammen? Det er slike tekster jeg ønsker at studentene skal lese – det vil si tekster som åpner for mellomrommene, som kan oppleves som plastiske.

Affekt plata

Bosse: Et annet begrep som anvendes for å forstå en performativ tilnærming er Deleuze og Guattaris begrep fluktlinjer. Hva tenker du om det?

Samira: Når jeg tenker med Deleuze og Guattaris begrep fluktlinjer (*lignes de fuite*), tolker jeg det som å skape rhizomatiske koblinger gjennom ulike deler av ulike natur, som for eksempel å koble arbeid og utforskning av skriftlige tekster og teksturer i ullfibre. Eller når vi skriver denne teksten sammen med vår tverrfaglige bakgrunn og innganger til teorien og kropp-materiell. På samme måte som Deleuze og Guattari bruker begreper som redskap til å tenke med, bruker jeg ulltoving som redskap til tenkning som inkluderer sansing for å materialisere og gjøre kunstpedagogiske momenter.

Fluktlinjer er bevegelser og/eller momenter når noe eller noen blir til. Det er for eksempel når en person blir til i møte med verden, i en gjensidig forvandling. Når vi, studenter eller lærere, flykter fra den rollen vi har blitt gitt eller har tatt – som student eller lærer, med eksplisitte eller implisitte forventninger fra en institusjon, styringsdokumenter, sosiale eller andre etablerte normer – klarer

vi å nå et annet territorium. Dette opplever jeg kan gjøres med kropp-materiell når den anses som materialitet, blant andre materialiteter, gjennom intra-aksjon som oppstår i relasjon med ullfiber, uavhengig av utenforstående strukturer (som nevnt over) som det kanskje forventes at vi skal innskrive oss i når vi skal være i student- eller lærerrolle. Et kritisk øyeblikk kan oppstå, hvor andre oppdagelser enn det som er forskrevet, beskrevet eller forventet, blir til.

Kroppen som instrument for læring, gjennom sin relasjonelle materialitet til andre materialiteter, skaper kunnskaper av betydning for en selv samtidig som den skaper koblinger til verden. Deleuze og Guattari beskriver tilblivelsen som noe annet enn utvikling gjennom avstamning og filiasjon. De skriver at tilblivelse er allianser, symbiose mellom vesener av helt forskjellige skalaer og riker, uten noen mulig slektsfiliasjon (Deleuze & Guattari, 1980, s. 291). I slik tilblivelse er det ikke en predefinert studentkropp eller lærerkropp som er på spill, det er kropp-instrumentet i møte med materialiteten til andre ikke-menneskelige komponenter i fenomenet ulltoving som gjelder.

Tilbakemeldinger fra studenter som har vært med på en performativ tilnærming til ulltoving, dannet grunnlag for det jeg kalte en opplevelse av «affective togetherness» (Jamouchi, 2020). Det handler ikke om samarbeid i vanlig forstand, men om samhandlingens ureduserbare agentiske krefter, ikke bare hos mennesker. I slike kollektive samhandlinger erkjenner jeg at man ikke kan sette likhetstegn mellom studentenes mangfoldige erfaringer. Den samme opplevelsen bevarer fortsatt deltakernes singularitet, i den forstand at deres eget møte med ulltoving er unikt. Det er både kroppen og ullfibrene som berører og blir berørt. Hva som får oss til å vibrere i møte med materialenes krefter, utfolder seg forskjellig for hver av oss.

Samira: Hva er din måte å tilnærme deg affektbegrepet på? Hvordan bruker du det i pedagogisk sammenheng?

Bosse: Her kan også begrepet *affekt* være anvendbart. Det ble introdusert på 1600-tallet av filosofen Baruch Spinoza, som påpekte at affekter minner oss om at vi ikke vet hva kroppen vil gjøre (Spinoza, 2001). Kroppen er alltid mer enn kunnskapen vi har om den, noe som gjør at bevisstheten ikke klarer å registrere annet enn effektene av en affekt. En affekt er det som oppleves før noe blir tenkt. Det vi kaller følelser i dagligtale, er en bevisst opplevelse av en eller annen affekt eller kombinasjon av affekter (Staunæs & Kofoed, 2015).



Bilde 1.8

Samiras korte tekst om gjentatte erfaringer med forskyvninger i møte med ulltoving og fotografering av det. Teksten handler om å vende tilbake til materialet ull igjen og igjen. Bildet viser hender som berører ullen og trenger å kjenne materialet på nytt for arbeidsprosessen med ulltoving kan begynne.

Det som kjennetegner affekter, er at de ofte kommer uplanlagt og forbigående, og at de blir til gjennom forbindelser ved å skape en energi og intensitet som «støter» inn i kroppen (Massumi, 2002). Affekten skapes av et uventet sprang mellom kropp og fenomen, som frigjør en energi, noe som kan sammenlignes med hva et kvant gjør når det tar et sprang fra én elektrons bane til en annen. Det viktige her er at affekt har innvirkning på kroppen før den gis en bevisst eller emosjonell mening. Følelser kommer senere som en klassifisering eller stratifisering av affekt. Når en kropp er påvirket av en affekt, vil opplevelsen gis en mening, men alltid med en forskjell i forhold til det som skjedde.

Hendelsene bryter inn og skaper, gjennom affekt, et avbrudd i menings-skapingen. Verden blinker, men aldri helt, som et øyeblikk som trekker seg tilbake før den lar seg fange. Det uventede øyeblikket når verden blinker, viser samtidig hvordan fenomener oppstår ved å svare verden gjennom å skape tilfeldige og øyeblikkelige sprang, hvilket muliggjør for dem å kople sammen.

Samira: Du snakker om kroppen som et instrument som utforsker og lærer, hva mener du med det? Hvordan bruker du kroppen som instrument i forskningen din?

Bosse: I min forskning har jeg forsøkt å utvikle kroppen som instrument ved å bruke sansenes evne til å se, høre, lukte, smake og ta på. For å kunne beskrive dette har jeg valgt begrepet *haptisk sensorium* (Bergstedt, 2021b). Sensorium kommer fra det latinske «sensus» og beskriver stedet i hjernen som oppfatter skiftende sanseintrykk, som inkluderer sansning, persepsjon og tolkning av opplevelser, både i kroppen og i forhold til andre fenomener (Juelskjær, 2020). Sanseintrykk oppstår når subjektet sprer seg og utvider seg, og det ikke lenger er jeget som er i sentrum for det som oppleves.

Begrepet haptisk bringes til dette sensorium. Haptisk betyr at kroppen er rettet mot å bli berørt og berøring. Den haptiske evnen er viktig, da den gir en fysisk mulighet til å komme i kontakt med og knytte seg til fenomenene som utforskes. Karen Barad bruker begrepet berøring og peker på at å «røre» er å «allerede være i kontakt» (Barad, 2012). Å berøre og bli berørt av det som utforskes gir mulighet til å gjøre oppdagelser som finner sted når fenomener oppstår.

Ved å la kroppens sanseintrykk kombineres med berøring, kommer jeg frem til begrepet haptisk sensorium. Det er en slik kroppslig tilblivelse som gjør det mulig å utforske hvordan fenomener blir til. Det haptiske sensorium gjør kroppen til en aktiv del av situasjonene og kontekstene den inngår i. Dette er med på å løse opp fagets pedagogiske inngrodde grenser og muliggjør en bredere erfaringsevne med mange ulike sanser (Gunnarsson, 2015; Otterstad, 2018).

Samira: Hvordan kan det haptiske sensorium bidra å unngå dikotomier?

Bosse: Det haptiske sensorium bidrar til å synliggjøre det Karen Barad, med inspirasjon fra kvantefysikeren Niels Bohr, kaller «space-time-mattering». Dette begrepet viser til at tid og rom ikke er lineære eller avgrensede prosesser, men tvert imot noe som trer inn på en uforutsigbar måte (Barad, 2007). Kroppen, med sine sanser, hjelper oss å utvide forståelsen av at tid og rom ikke er lukkede enheter. Dette gjør at vi ikke trenger å henge fast i dikotomier som

natur–kultur og subjekt–objekt, eller i enhetlige kategorier som kulturer eller identiteter. Kroppen er med på å åpne opp for andre måter å bli til sammen med eget og andres tilblivelse. Dette hjelper meg å unngå å plassere og gi andre fenomener en fast posisjon.



Bilde 1.9

Performance «Inhabiting / Living Practive» av Samira Jamouchi og Lap-Xuan Do Ngyen ved Hatch Gallery i Vancouver, Canada, juli 2019. Under vår felles performance ble Lap-Xuan tiltrukket av ullens materialitet og engasjerte seg kroppslig med den store massen av ull som jeg hadde tatt med meg fra Norge og tovet sammen med publikum i galleriet. Jeg ser på Lap-Xuan og får en opplevelse av å se seg selv i en slags rituell i møte med ull gjennom kroppslig og sanselig utforskning av fenomenet ulltoving. Det som foregår er håndgripelig: et haptisk møte der rytmen av bevegelser, ullens lukt og lyder fyller rommet. Det er en opplevelse av å bli ett med materialet.

Øyeblikket platå

Samira: Hvorfor opplever du at øyeblikk er viktige for å forstå hvordan læringen skapes mellom kropp og materialitet?

Bosse: Jeg tror at når fenomener kobles sammen tilfeldig og uventet, streber de etter en tilstand av superposisjon, der de kan være overalt og alle steder samtidig. For å lykkes med å skape en slik tilstand, må de kunne koble seg sammen uten å gjøre hverandre om til objekter. Derfor skaper de sammenhenger gjennom midlertidige og tilfeldige sprang – det kvantefysikken kaller kvantesprang. I en tilstand av superposisjon kan fenomener eksistere så lenge de ikke er gjenstand for observasjon eller påvirkning fra andre fenomener. Det som da skjer, er at deres superposisjon blir posisjoner (Nørretranders, 2022).

For å utforske hvordan fenomener blir til, må vi i lærerutdanning være spesielt oppmerksomme på når midlertidige øyeblikk berører kroppen vår – noe som skjer innimellom og uventet. Derfor er øyeblikkene viktige i utforskningen av fenomenenes tilblivelse. Det handler om å følge fenomener med kroppen uten å plassere dem, og særlig legge merke til hva som skjer i uventede øyeblikk. Dette kan være når vi selv eller en deltaker opplever noe uventet. Poenget er at slike situasjoner viser oss noe vi vanligvis ikke tenker på: Hva var galt, hva passet ikke, hva brøt mønsteret? Øyeblikket viser oss at det finnes noe «mer», noe som gjør at veien til kunnskap ikke alltid er forutsigbar og gitt.

Samira: Hva gjorde du for å studere og anvende disse øyeblikkene i undervisningen?

Bosse: Vi kan gjøre det Karen Barad kaller et **agentisk snitt** når kroppen påvirkes av en ikke-planlagt affekt. Dette kan gi oss kunnskap om hva som kjennetegner skapelsen av fenomener. Problemet er hvordan vi kan beskrive disse bevegelsene uten å gi fenomenene posisjoner.

Våre beskrivelser av disse agentiske snittene kan derfor sies å være et reparasjonsarbeid. Vi skal, med ord, bilder og andre virkemidler, gjenskape en tilstand av superposisjon som gikk tapt i våre observasjoner. Det er her kunsten gir oss muligheter, ved at beskrivelsene bevarer en åpenhet som kan bidra til nye tilstander av superposisjon.

For studenter er det derfor viktig å lære seg hvordan de kan bruke performative og poetiske metoder med kropp, bilder, ord, lyd og annet materiell. På

denne måten repareres observasjonen som gjøres når et agentisk snitt opprettes i en pågående prosess, og en innsikt kan tas videre om hvordan fenomener blir til gjennom å koble sammen og strebe etter en tilstand av superposisjon.

Performativ tilnærming som fluktlinje

Bosse: *Hvordan oppstod performative kunstformer?*

Samira: Det skjer store endringer i kunstverden på 1960-tallet når grensene mellom ulike kunstuttrykk gradvis brytes ned og når **performance** blir etablert som en egen sjanger. I samtidskunst er det andre normer og tilnærminger som gjør seg gjeldende i planlegging, gjennomføring og resepsjon av et kunstverk. Det som ofte trekkes frem som en av de første performansene i samtidskunst, er fra 1952 med komponisten John Cages «Untitled event» ved Black Mountain College i Nord-Carolina i USA. «Han gikk imot det mediespesifikk, imot den produksjonsorientert tankegangen, imot de estetiske egenskapene, imot den romlige tidsoppfatningen, imot fiksjon, men var for virkeligheten» (Danbolt, 2014, s. 73–74). En performance er handlingsbasert; kunstverket er snarere en (sam)handling enn et objekt. Publikum er ikke passive tilskuere, men inntar en aktiv rolle gjennom sine reaksjoner og i et samspill med kunstnerens handlinger. (Danbolt, 2014, s. 73–74).

Rundt 2013 begynte jeg å undersøke kroppens betydning i visuelle dialoger gjennom håndtegnning og ved å undervise performative tegning. Det var imidlertid først i 2017 at jeg startet å dokumentere dette arbeidet med en video (Jamouchi, 2017a) og en artikkel (Jamouchi, 2017b). De siste ti årene har jeg arbeidet mer bevisst med en performativ tilnærming til materialer, oftest med ull. Nedenfor finnes fire videoer som viser til dette arbeidet.



Bilde 1.10

Performance «Meeting through iterative gestures Ho Chi Min City, Vietnam, 2019. [Lenken til video her.](#)



Bilde 1.11

Performance lecture med Sitch Sisters thinking «Material Touch Diffracted from Wool». Universitet i Agder, Kristiansand, 2022. [Lenke til video her.](#)





Bilde 1.12

Performance med Lap-Xuan do-Ngyuen: «While I am about you and what you are doing». Ho Chi Min City, Vietnam, 2019.

[Lenke til video her.](#)



Bilde 1.13

Video «Cutting through an assemblage of felting. Other contexts, other encounters other-less» 2023. [Lenken til video her.](#)



Bruken av begrepet performativ som fagspråk og det å praktisere en performativ tilnærming til faget kunst og håndverk i lærerutdanning er ikke like utbredt som i musikk, dans eller drama- og teaterfaget. En mer utbredt bruk av performance i disse sistnevnte fagene kan forklares med at disse fagene ofte er knyttet til en scene hvor kunstnere arbeider, og senere uttrykker de vanligvis sitt arbeid med kroppen i et rom foran et publikum i et gitt tidsrom.

Faget kunst og håndverk trenger også en performativ didaktikk i lærerutdanningen som vektlegger kollektive prosesser og samhandling, og som inkluderer kroppen og materialitet på en mer oppmerksom og relasjonell måte.

Dramalærer og forsker Brad Haseman (2006) introduserer performativ forskning som et nytt paradigme, hovedsakelig knyttet til fagfeltet kunstnerisk forskning. Han skriver at hans bidrag er innen forskning som er praksisbasert og som er «intrinsically experimental and comes to the fore when the researcher creates new artistic forms of performance and exhibition» (Haseman, 2006, s. 3). Jeg tolker dette som relevant for kunstner-lærere som praktiserer og underviser i faget de utforsker, også i lærerutdanningen.

Bosse: Det interessante nå vil være å se nærmere på performative tilnærming i undervisning med lærerstudenter. Du underviser med en performativ pedagogikk, hva fikk deg til å det? Og hva opplever studentene?

Samira: I min kunstneriske praksis samarbeider jeg med norske og internasjonale kunstnere. Affektive-kollektive handlinger og samhandling med materialer har stor betydning i vår arbeidsprosess. Dette skaper forbindelser av skiftende intensiteter som jeg anser som vesentlig i vår kunstneriske praksis, og som kan overføres til undervisningen.

Jeg har gjennomført mange undervisningsøkter med en performativ tilnærming til materialet, særlig med tegning og toving (Jamouchi, 2017a, 2017b, og 2023). Et eksempel på hva som kan skje når man er oppmerksom på andre momenter enn det å forte seg med å lage ferdige objekter, er rytmer og lyder som fenomenet ulltoving produserer. Tempo, varighet, fluks og repetisjon overlapper, oppstår, avtar, blir aktive igjen, blir intense og sprer seg rundt i rommet (Jamouchi, 2020, s. 68). Materialiseringen av tovet ull blir merkbar gjennom intra-aksjon.

Ifølge erfaringene som studentene delte med meg, produserer fenomenet ulltoving ikke bare et objekt. Det virker som om det er arbeidsprosessen som leder frem til det som oppstår.

Det ser ut til at en performativ tilnærming kan motstå noen forventninger, tillate direkte og sakte kroppslige opplevelser som gir sanselig kunnskap om materialer, og kunnskapelse som motstår tankevaner. Et forhold mellom kropp-materiell og ullen oppstår. En student beskriver dette som følgende:

The material seems so fragile but during the working process I've experienced again how strong and flexible the wool can be. What I also appreciate is the 'surprise effect' during the felting process! You never know exactly what the outcome might look like! Because the felting process is quite long you somehow start building up a kind of 'relationship' (I don't find another word for it) with your artwork –that makes you even more proud when you've finished your project (Jamouchi, 2020, s. 71).

En annen student skriver at elevene ikke trenger en introduksjon til ulltoving, fordi det de heller trenger, er å være oppmerksomme på hvordan ullen oppfører seg og former seg (Jamouchi, 2020, s. 71). Jeg fikk en interessant tilbakemelding om det å være oppmerksom på materialet da jeg hadde en undervisning i keramikk høsten 2024. Jeg inviterte studentene til å leke med en leireklump. Vi utforsket dens plastisitet ved å gi leiren en organisk form med hendene våre. Plutselig sier en student:

Nå kan jeg faktisk bli kjent med materialet leire og hva som kan skje med det. Det er noe annet enn å ha i oppgave å lage små figurer som elevene kan leke med etterpå. Jeg fikk jo ikke kjenne da hva man kunne gjøre med leire.

Slik tilbakemeldinger om en opplevelse av samhandling med materialitet oppmuntrer meg til å fortsette å utforske det performative i mitt arbeid som kunstner, og en performativ tilnærming i undervisningen der vibrerende øyeblikk kan oppstå.

Forlate territorier og skape nye plataer

Dette kapittelet handler om å utforske undervisning som kan betegnes som performativ kunstpedagogikk. En performativ kunstpedagogikk er hovedsakelig utforskende og åpen for eksperimentelle tilnærminger til materialet gjennom kroppslige og sanselige erfaringer. Vårt bidrag med dette kapittelet har vært å koble sammen ulltoving som estetisk uttrykksform med en performativ kunstpedagogikk. Vi har gjort dette ved å utforske vibrerende øyeblikk som kan oppstå i undervisningspraksis i lærerutdanningen. Spørsmål som har ledet oss, har vært: Hvordan oppstår vibrerende øyeblikk i fenomenet kropp-materiell?

Når vi utforsker øyeblikkene i slike koblinger, ser vi at de teoretiske konseptene vi skriver med, sammenfiltres og materialiseres i en performativ kunstpedagogikk der vi kommer fram til begrepet kropp-materiell. Det er med fenomenet kropp-materiell at vi legger særlig vekt på vibrerende øyeblikk. Dette muliggjøres ved å fokusere på kroppen, sansene, berøringen, og det å ha kroppen med på læringsprosesser, samt hvordan kropp-materiell er et aktivt apparat gjennom intra-aksjon. Dette gjør det mulig å skape fluktlinjier bort fra en dualistisk oppfatning av forholdet mellom kropp og materialitet.

For å vise hvordan dette kan gå til, har vi utforsket materielle intra-aksjoner fra midten av fenomenet ulltoving og derfra fulgt dets rhizomatiske tilblivelse. Metodisk har vi arbeidet med en rhizomatisk forskningsdesign med agencement av bilder, lyder, ord, videoer og tekster. Vi følger ulltovingens tilblivelse fra midten uten forutbestemt retning, der vibrerende øyeblikk oppstår – noe annet enn å starte fra en lineær tankegang.

Ved å analysere **øyeblikksbilder** fra flere undervisningsøkter med performative tilnærminger til ulltoving, har vi oppdaget at materiellet befinner seg i en tilstand som kalles superposisjon. Det vil si en tilstand der materiellet befinner seg utenfor en bestemt tid og et bestemt sted før det observeres og omgjøres til et fast objekt. Dette er mulig når det rhizomatiske nettverket av ullfibrene sammenfiltres gjennom tentakulære koblinger. Ullfibrene, med små skjell som åpner seg og hefter seg på hverandre, minner om tentakler til en blekksprut med sugekopper som klistrer seg fast. Når dette skjer, skapes det øyeblikk av intensiteter som inkluderer studentenes kropp. Vi vet ikke når disse intensitetene kan virke, men vi kan merke dem når de berører kroppens blivende.

Vi tolker tilbakemeldingene fra studentenes erfaring med ulltoving som vibrerende øyeblikk. Øyeblikk som bryter inn og skaper, gjennom affekt, et avbrudd i lineære læringsprosesser. Det som oppstår i midten av studieløpet, mellom kroppens og fibrenes materialitet, er et affektivt samvær (affective togetherness) som ikke fanges av eller reduseres til skriftlige dokumenter eller forskrevne institusjonelle forventninger, men som virker som en levende handling som bebor kroppen.

Tovet ull, utover å være et produkt med sine visuelle estetiske kvaliteter, erkjennes i dette kapittelet også for sine performative kvaliteter. Vibrerende øyeblikk som oppstår, skaper engasjement og utforskningstrang ved å la elevene «lære og å utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det oppstår relasjoner mellom materialiteter av ulik art, både menneskelige og ikke-menneskelige, i en rhizomatisk arbeids- og læringsprosess. Den kompetansen som utvikles i, av og gjennom ulltoving, er det studentene kan ta med seg videre inn i skolene ved å utforske fenomenet ulltoving sammen med elevene.

Med dette arbeidet inviterer vi andre til å trene kroppens evne til å være oppmerksom på vibrerende øyeblikk, når kroppen berøres gjennom affekt, haptiske og sanselige momenter. Å være oppmerksom innebærer å skape en tilstedeværelse i og av verden, i en gjensidig relasjon preget av forvandling.

En performativ kunstpedagogikk visker ut dualiteten, eller lar oss unngå å fastne i en dualistisk posisjon mellom menneske og materialitet. Det finnes relasjoner, sammenfiltringer, sammenkoblinger – entanglement – både mellom kunstner-lærer, studenter og deres kropper, med materialitet og ikke-menneskelig materialitet.

Referanser

- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014) *Kunstner eller lærer?: profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barad, K. (2007) *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2012) On touching – The inhuman that therefore I am. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3), 206–23.
- Bennett, J. (2021) *Levende materialitet. Tingenes politiske økologi*. Mindespace.
- Bergstedt, B. (2021a) «Thinking with the world – to explore the becoming of phenomena», *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, Vol. 12(2).
- Bergstedt, B. (2021b) The ontology of becoming: To research and become with the world, *Education sciences*, 2021, Vol. 11(9), 491.
- Bergstedt, B. (2024) *Allt på en gång! Om fenomenens sammanflätningar och superpositioner*. Ekström & Garay.
- Bohr, N. (2013) *Filosofiske skrifter: Bind I–III*. Forlaget Philosophia.
- Christensen, I. (2018) *Verden ønsker at se sig selv*. Gyldendal.
- Christensen, I. (2000) *Hemlighetstilstanden*. Gyldendal.
- Danbolt, G. (2014) *Frå modernismen til det kontemporære. Tidstendensar i norsk samtidskunst etter 1990* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux* [Capitalism and schizophrenia. A thousand plateaus]. Éditions de minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994) *What is philosophy?* Verso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015) *Tusen platåer*. Tankekraft.
- Falkenberg, H. & Suzet, S. (Red.) (2023) *Multisensoriske metoder og analyser*. Samfundslitteratur.
- Grosz, E. (2007) Deleuze, Bergson and the concept of life, *Revue internationale de philosophie* 2007/3, 287–300.
- Gunnarsson, K. (2015) *Med önskan om kontroll: Figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Stockholms University.
- Haseman, B. (2006) A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118 (February), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Haraway, D. J. (2016) *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Jamouchi, S. (2017a) *Performativ tegning i lærerutdanningen*. <https://vimeo.com/195767969>
- Jamouchi, S. (2017b) Teaching training in art and craft: drawing as a performative act. *I Journal of the European Teacher Education Network*, 2017, Vol. 12, 1–12.
- Jamouchi, S. (2023) *A performative approach to wool felting. Rhizomatic relations in visual arts making and art education* [Doctoral dissertation, University of Agder]. <https://drive.google.com/file/d/10YFFP-JxtMp7TBmA7gx3RgeiFLA9-Wtg/view>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b) *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Overordnet del – verdier og prinsipper*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

- Juelskjær, M. (2019) *At tænke med Karen Barads agnetiala realisme*. Samfundslittertur.
- Juelskjær, M. (2020) Mattering pedagogy in precarious times of (un) learning. *Matter. Journal of New Materialist Research*, 1(1), 52–79. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i1.30067>
- Massumi, B. (2002) *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Myhre Otterland, C. & Waterhouse Lorvik, A-H. (2023) *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokfoelaget.
- Nørretranders, T. (2022) *Det udelelige. Niels Bohrs aktualitet i fysik, mystik og politik*. Gyldendal.
- Otterstad, A. M. (2018) *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehagens metodologier. Post-kvalitative passager och (ny)empiriske brytninger*. Universitetet i Oslo.
- Phillips, J. W. P. (2006) Agencement/Assemblage. I *Theory Culture & Society*, 23(2–3), 108–109. https://www.researchgate.net/publication/249725977_AgencementAssemblage
- Stich Sisters. (2023). *Material touch. Diffracted from wool*. <https://apria.artez.nl/arts-in-action-urgencies-in-art-and-art-education?title=Arts%20in%20Action:%20Urgencies%20in%20Art%20and%20Art%20Education&category=journal&year=-2023&tag=collection&tag=dar>
- Spinoza, B. (2001). *Etiken*. Bokförlaget Thales.
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2015). Producing curious affects: visual methodology as a an affecting and conflictual wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(10), 1229–1248.
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/146879412111027444>
- Østern, T. P., Dahl, T., Bjørkøy, I., Golovátina-Mora, P. & Hovde, S., Martin, R. (2024). *Performative læring. Skapende og samskapende utdanning*. Universitetsforlaget.

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; Vicuña, 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 ¹ 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 skulpturtyper 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.² 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 estetikens 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 matematikkdiraktikk 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
- 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
- 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.

Myhre, C. O. & Myrvold, H. B. (2026). Pinnebegjær i brytninger med hauntologiske favntak som forstyrre og forsmår. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 77–106). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660903>

3

Pinnebegjær i brytninger med hauntologiske favntak som forstyrre og forsmår

Cecilie Ottersland Myhre og Hanne Berit Myrvold

Sammendrag: I kapitlet «Pinnebegjær i brytninger med hauntologiske favntak som forstyrrer og forsmår» utforskes nomadiske pinneliv, og hvordan minner, opplevelser og diskurser om og med pinner transformerer og transformeres, beveger og bevegges gjennom tid og rom. Forskerne bryter og brytes med pinner og pinnepedagogikker, hjemsøkes av pinneres agentiske kraft og affektivitet. Pinner blir som begjærsmaskinerier som hjemsøker oss, og i møte med fenomenet pinner settes diffraktive bevegelser og affeksjoner i gang. Diffraksjoner forplanter seg overalt i nye diffraksjoner, sanselig og sterkt. Å forske med pinner åpner forundringskamre som berører og rører i og ved det rare, morsomme, ubehagelige, spennende, mektige, lekne og mye mer.

Nøkkelord: pinner og pinneliv, «thing-power», hauntologi, diffraksjon

Abstract: The chapter “Stick Desire Refracting with Hauntological Embraces that Disturb and Disparage” explores nomadic stick lives, and with it how memories, experiences and discourses about and with sticks transform and move through time and space. The researchers grapple with sticks and stick pedagogies, haunted by the agentic power and affectivity of sticks. Sticks become like desire machines that haunt us, and in the encounter with the phenomenon of sticks, diffractive movements and affections are set in motion. Diffractions that propagate everywhere in new diffractions, sensual and strong. Exploring (with) sticks opens chambers of wonder that touch and stir in the strange, funny, uncomfortable, exciting, powerful, playful, and much more.

Keywords: sticks and stick-life, “thing-power”, hauntology, diffraction

Anslag

I dette kapitlet blir vi som ut-forskere opptatt av pinneres nomadiske liv – og med det hvordan minner, opplevelser og diskurser om og med pinner transformerer/s og beveger/s gjennom tid og rom. Vi forstyrrer og forstyrres av pinner og pinnepedagogikker – hjemsøkes av pinneres agentiske kraft og affektivitet. Pinner blir som hauntologiske begjærsmaskinerier, og i ulike møter med fenomenet pinner settes diffraksjoner¹ i gang. Diffraksjoner som forplanter seg ut over spesifikke hendelser, og videre inn i nye diffraksjoner ... sanselige og sterke. Å (ut)forske (med) pinner åpner forundringskamre som berører og rører i og med det rare, morsomme, ubehagelige, spennende, mektige, lekne og mye mer.



Bilde 3.1

Pinner

1 Fysiker og feminist Karen Barad (2014, s. 168) skriver: «Diffraction is not a singular event that happens in space and time; rather, it is a dynamism that is integral to spacetime-mattering. Diffractions are untimely. Time is out of joint; it is diffracted, broken apart in different directions, non-contemporaneous with itself. »

I kapitlet bryter/s vi (med) pinneres forføreriske kraft, slik teksten også bryter/s med ord og vendinger gjennom bruk av tegnsetting som bindestreker, parenteser, skråstreker med mer. Dette gjøres for å forstyrre og utforske konsepters multiple betydninger og muligheter. Grepene av pinner og deres hjemmsøking veksler teksten mellom ulike måter å skrive på. Teksten virker med det gjennom ulike lag og uttrykk i vekslinger mellom ulike litterære tilnærminger. Den drives frem gjennom våre fortellinger, poetiske arrangementer som materialiserer seg i ord og bilder, tekster fra barnebøker, leksikale oppslagsverk, faglige framskrivninger og teoretiske konsepter. De ulike fremstillingene virker og vikler seg på ulike måter gjennom hele teksten, og folder/s sammen/ut/inn.

Bilder og poesi er empiriske produksjoner skapt av forfatterne, og de kobler seg på pinneres hauntologiske favntak. Enkelte bilder er datamanipulert for å gi et «ghostly» inn/av/ut-trykk av det som vikles og undersøkes i teksten. Underveis har det oppstått et pinnebegjær som skaper/s i møter mellom henders gripen, søken og pinner som henger fast, eller allerede har slitt seg fri fra modertreet favntak. I teksten røsker og river vi i pinne-hauntologier, eller kanskje snarere «hånd-tologier» ... som henders gripen i utforskinger av livet på en pinne².

The time is out of joint.

Hamlet; Act 1, scene 5



Bilde 3.2

The time is out of joint

2 Med Marie Åkerlunds maleri «Livet på en pinne» Marie Åkerlund – Galleri på Svenska konstnärer (https://www.svenskakonstnarer.se/start/plus_info.php?aid=1629&p=121164) som affektivt diffraksjonsapparat. Swedish expression: Life on a stick – Watching the Swedes.

Vi lar denne linjen fra William Shakespeares Hamlet illustrere hvordan tid og pinner kan vikles sammen i kontinuerlig bliven. Pinnegjenferd fra fortider og uforløste fremtider spøker og hjemsøker oss³ – vibrerer på spekteret i stadig nye møter og re-turneringer⁴ som be-rører, sår tvil og vikler verdener – slik Hamlet i sin grubling og tvil hjemsøkes av sin fars gjenferd. Pinnebegjæret ulmer, vokser og brer om seg, før det atter trer inn i skyggene, som spøkelseser som spøker, her og nå. Tiden er gått av hengslene. Pinner stikker og frister ... som forbudte, skremmende og farlige følgesvenner som vil oss vel ... som leker med oss eller noe ... som skaper uro og glede i (barnehage)livet. Så la oss ...⁵

... ta en pinne og la den vandre ...

... fra et tre og til no' annet. Når forlater pinner treet, eller når mister/slipper treet greinene? Og forlater pinner noen gang treet – egentlig? Hva skjer med pinne-nomader som beveger og beveges i/gjennom nye territorier, som faller ned og lander under modertreet, blåser bort, eller fraktes av sted av menneskehender, hundekjefter, river og raker, eller av begjær, lengsler og fantasier. Pinne-kropper som hjemsøker/s, som minnespor i hånden etter håndflatens møter med treverket; smalt, kjølig, vått, glatt og inviterende – lekent. En hundekjefte griper/s (av) «sin» pinne, forført av tykkelse, mykhet, lengde og lukt. Pinner som beveger/s (seg) inn i nytt og ukjent terreng, møter motstand, forstyrrer, pirker og sk(r)aper. Pinner som frister, brukes, forvises og forkastes, men glemmes ei. Pinner venter ... som kroppslige skyggeminner ... så gjenstridige ... og så lette at du kan løfte dem, men på samme tid så tunge at du ikke kan blåse dem ut av hånden (Storrusten & Sandøy, 2023, s. 8).

3 Her mennesket – som barn, ut-forsker, lærer, student, osv.

4 Barads (2014) konsept *re-turn* handler ikke om å vende tilbake til noe som en gang var – egentlig, men om å snu og vende på noe som man finner interessant, utforske det grundig, grave i det som meitemarker, puste liv til det ... om igjen og om igjen, og på nye måter ... så det gir tykkere kunnskap, om f.eks. pinner.

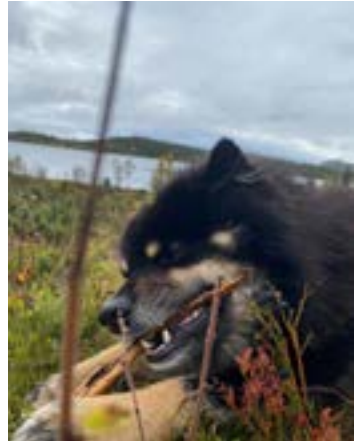
5 Leseveiledning: her hekter anslaget seg på teksten under, som en diffraksjon fra sangleken «Ta den ring og la den vandre ...».

Å (be)gripe – å gripe fatt i ...

Barn og hunder elsker pinner ...

Storm og pinnebegjær

*Rytme i pinner, smaken av pinne,
kullstifter, pinne som redskap
minkepinner, spikke pinner
når blir en pinne en pinne?*



Bilde 3.3

Storms pinnebegjær

Det er lett å bli forført av tanken om å forsøke å forstå barn og hunders pinnebegjær. Å forsøke å forstå «... sammenhengen mellom å bli grepet og å begripe: ved å (la seg) gripe, begriper man» (By mfl., 2020, s. 15). I vår sammenheng er vi ikke så opptatt av å begripe pinnebegjæret, men snarere å gripe tak i dets materielle kroppslighet. Et materielt-kroppslig pinnebegjær som (synes) å forfølge, besøke og forføre oss ... gjennom livet. Pinner og pinneliv forfølger og forfører kropp. Hender (og tenner) som griper, griper fatt – hva griper de etter? Hva er det med pinner som appellerer til grepet. Å be-gripe (sanse) med hender og tenner. Slik barnebok-Ruby griper om pinnen som blir et drage-drepende sverd ...

Ruby demonstrates that a stick is an excellent thing. When she chases after her brothers, she finds sticks that make worthy dragon-fighting swords. It has other uses too! Apple harvester, art tool, and tent. With her inviting stick invention, her brothers finally include her. (Veissid, 2019)

Og leken starter ... vikler og vikles sammen med pinnekraft, som «thing-power» – Jane Bennetts konsept fra essayet «The Force of Things. Step toward an Ecology of Matter» (2004), som handler om «the vitality, willfullness, and recalcitrance possessed by nonhuman entities and forces» (s. 347). Bennett (2004) forklarer «thing-power materialism» som en «speculative onto-story, an admittedly presumptuous attempt to depict the nonhumanity that flows around and through humans» (s. 347). «Ting»⁶ eksisterer som «living matter» (s. 353), uavhengig av menneskelig innflytelse og på/virkning. Slik blir pinner levende hverdagsmaterialiteter med enorme tiltrekningskrefter som hjemsøker kroppar på ulike vis ... jager og frister, griper etter hud og hår ... i mørket – skremmer og forfører ... dypt og inderlig.

En smeltet snøborg og hjemsøkte pinne(r)minner

Hva gjør pinner, hvordan gjør pinner ... som sammensmeltninger mellom pinner, barn og pedagogikker. Inspirert av Jacques Derrida vikles ontologi og «hauntologi» i dette kapitlet, og med det undersøkes pinneres liv som pågående og kontinuerlige hauntologiske krefter.

Hauntologi ser ikke bare tilbake på tidligere hendelser og opplevelser, men retter også blikket fremover. Nåtider hjemsøkes av de metaforiske «spø-kelsene» av tapte fremtider (Ashford, 2019) ... de uforløste og ikke oppfylte fremtider. Det som aldri ble eller blir noe av – som gnager og plager, lurar i skyggene og overfaller oss når man minst venter det. Eller det som skaper forventninger, lengsel og begjær. Det som vibrerer, driver, og av og til lammer.

6 Barad (2003, s. 813) skriver: «For Bohr, things do not have inherently determinate boundaries or properties, and words do not have inherently determinate meanings. Bohr also calls into question the related Cartesian belief in the inherent distinction between subject and object, and knower and known.» «Ting» står i anførselstegn for å poengtere at ting ikke er «ting i seg selv» (avgrenset og definert), men alltid oppstår som relasjonelle fenomener.



Hauntology (a portmanteau of haunting and ontology, also spectral studies, spectralities, or the spectral turn) is a range of ideas referring to the return or persistence of elements from the social or cultural past, as in the manner of a ghost. The term is a neologism first introduced by French philosopher Jacques Derrida in his 1993 book *Specters of Marx*. (Wikipedia, Hauntology)

In Derrida's work, specters represent a deconstructive perspective on time itself. (Katy Shaw, 2018 s. 8)

Bilde 3.4

Hauntology I

Hauntologier ber folk vurdere hvordan «spøkelser» av alternative fremtider påvirker nåværende og historiske diskurser, og erkjenner at «spøkelser» – eller studiet av det ikke-eksisterende – har reelle effekter (Ashford, 2019). Spøkelser leker i og med tiden, de er «out of joint» (Shakespeare, 1599/1601; Derrida, 1993; Barad, 2010). Selv om «spøkelser» ikke er levende eller fysisk til stede her og nå, er de likevel virkelige nok til at de vibrerer i kropp og verdensviklinger – om igjen og om igjen. «Enter the ghost, exit the ghost, re-enter the ghost» (Hamlet i Derrida, 2006, s. xix). Spøkelser virker og vikles gjennom generasjoner, nedarves ... som generasjoner av spøkelser. Eller de oppstår som kroppslige minnespor fra noe som rammet eller forstyrret en gang – i barndommen kanskje ...

På den mosegrodde asfalten ligger pinner tilbake etter snøsmeltingen, forlatt og ventende. Barna som bygget snøborgen av kram snø og plasserte en pinne i hvert tårn som vimpel-pinne-stenger, har ruslet inn til middag. Mens gradene stiger og dagene går, smelter snøborgen til vann og vimpelstengene faller til jorden ... og blir atter igjen «kun» pinner ... hjemsoekt av det som var

og av det som kan bli ... som nytt pinne-leke-liv. Pinneliv er ikke fiksert og statisk ... «Its past identity, its ontology, is never fixed, it is always open to future reworkings!» (Barad, 2010, s. 260). Pinneliv er dynamisk og overraskende.

Ontology is the philosophical study of existence and being, dating back as far as ancient Greece. In Derrida's mind, ontology was shadowed by hauntology, a state of non-being.

Hauntology is that eerie zone where time collapses and our past memories and associations haunt our minds, like a ghost. (Alasdair Macintyre, 2022)

Hauntology is an onto-epistemological move that is connected to that we cannot touch, yet still none-the-less continuous to touch us. (Varga, 2022, s. 4–5)



Bilde 3.5

Hauntology II

Pinner som objekter fra fortiden var en gang en grein eller en kvist på et tre. Nå har pinner forlatt treet, de falt rett og slett av på grunn av ruskete vindkast, eller de ble brukket av ... kanskje av en barnehånd som trengte å gripe om en pinne. Pinner har ulike fortider; noen er gamle og mosegrodde, andre er nye, ferske og saftige – men alle pinner spinner ut av fortider. Alltid! Ingen kommer fra akkurat nå. Sammen med pinner spinner tanker, følelser, minner og fortellinger fra fortider inn i nåtider og fremtider ... som spøkelsesaktige viklinger hvor tid kollapser og oppstår på ny (Barad, 2010, s. 261). «The time is out of joint» ... tidsviklinger og forstyrrelser på spekteret, det skraper, rister og skjelver ...

Now you know it, hauntology is a name you can give to those slightly eerie memories from your childhood, or that nagging feeling that you took a wrong turn in life somewhere along the road. (Macintyre, 2022)

Pinnegjenferd hjem søker kropp ... sporene er tydelige, som arr fra kamper eller etter en gjenstridig flis i fingeren, slaget mot armen ... blåmerker og blod, rusk i øyet, et stikk, en sviende piskesnert, kraften, latteren, leken, vennskapet ... og mer usynlige i form av uro, lengsler, fantasier og (barndoms)pinneminner ...

Et gjenferd: Pinne i munnen ...

Pinne i munnen, pinne til besvær.

Pinne kan stikke

gjennom

ganens myke

marsipanlignende hudlokk.

Pinne trer lett gjennom myk hud ...

blodløst ...

Pinne til begjær kan fort bli besvær.

Ikke stikke pinner i munnen!

Ikke løp med pinner!

Ikke lek med pinner!

Ikke!

Pinnegjenferd hjem søker pedagogikker

og bryter inn-ned med sitt alltid nærværende fravær –

Puster oss i nakken: her er jeg!



Bilde 3.6

Pinne i munnen

Pinne/spøkelser i diffraktive (s)pinninger

Hauntologier og feministisk nymaterialitet vikles i dette kapitlet, særlig Karen Barads (2007) agentiale realisme-teori er aktivt virkende i de intra-aktive

og diffraktive bølgebrytingene. Barad (2010) eksperimenterer i sin artikkel «Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Discontinuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come» med forstyrrelser av kontinuitet som ...

... a way of thinking with and through dis/continuity – a dis/orienting experience of the dis/jointedness of time and space, entanglements of here and there, now and then, that is, a ghostly sense of dis/continuity, a quantum dis/continuity. There is no overarching sense of temporality, of continuity, in place (s. 240).

I det diffraktive skjer bevegelser, fysisk og/eller sanselig og affektivt. Man berøres/r i intra-aktive samspill med det som griper (inn i) hverandre og danner flyktige forbindelser. Pinnene stikker og prikker i fantasiens begjær. De løfter oss opp til eventyrenes rike, der vi blir fektende helter og tryllekunstnere. Pinneliv beveger/s dynamisk og relasjonelt, diffraktert gjennom Norsk etymologisk ordbok (Caprona, 2013): Pinne: lite smalt trestykke, plugg, stikke / diffraktert gjennom Bokmålsordbokas pinne(s)pinner: vedpinne, seleepinne, stiv som en pinne, strikkepinne, ta seg en pinne, falle av pinnen, stå på pinne for, vippe av pinnen og pinne-synonymer som kjepp, lurk, pel, påle, pæl, ribbe, spake, stake, staur, stav, stikke, stokk, stolpe, støtte, sveig, vånd / diffraktert gjennom sammensatte ord som pinneved, pinnestoler, pinnebrød, pinnekjøtt, trepinner, blomsterpinner, dirigentpinner, fiskepinner, kniplepinner, rundpinner, frysepinner, minnepinner, runepinner, spisepinner, stafett-pinner, strikkepinner, ispinner, tørrpinner, rorpinner, pinnedyr ... og ... og ...

Overalt er de – PINNER – bare bli oppmerksom nok, så dukker de opp i hopetall. De hjemsøker og forfører blikk, beveger seg opp i kjærtegnende hender, bæres, kastes av gårde, tygges opp til flis av skarpe hundetenner, streker opp sanden ... Affektive og kroppslige pinneminner som løser opp tid og rom ... og blir til objekter fra fortiden som fortsetter å hjemsøke nåtiden (Bone, 2019). Pinner som «data-ghosts» som klistrer seg fast som dunkle, gjenstridige gjenferd i kroppene våre (Albin-Clark, 2022). Data-gjenferd som vikler/s i stadig ny bliven, generasjon etter generasjon ... som hjemsøker, forfører og skremmer.

There is always a story attached to a ghost. (Bone, 2019, s. 133)

Pinnespøkelse blir livlige diffraksjoner som strekker seg i alle retninger, forstyrrer og bryter teksten vår i stadig nye re-turneringer. I kaoset av diffraksjoner og affeksjoner, alt det som settes i gang av og med pinner, zoomer vi nå inn på fire hendelser ... fordi de hjemsøker oss⁷. Hendelser om pinner og bærekraftspedagogikker, barnehagelærerstudenters pinnepoetiske fortellinger, pinneliv som pinnetipi i skogen og samlingsstund «vi har vært på tur».

Bærekraftspedagogikker diffraktert gjennom hauger av pinner, kvist og kvast ... og en humledronning

Hauntologier beveger seg *ut over* å prioritere individers nåtidige væren ... til å tenke med spøkelses-figurasjoner som verken er nåtidig tilstedeværende, eller fraværende (Varga, 2022) ... som midlertidige overlappinger i tid. Hauntologiske perspektiver kan bidra til økt oppmerksomhet på det som er fraværende-nærværende, og med det spille «an important role in how people register and understand phenomena» (Varga, 2022, s. 5) – slik som pinner og pinneliv.

Hanne Berit forteller:

Ved huset er det en liten hage. I den finnes blomster, bær, frukt, grønnsaker og trær. I hagen er det mye som kan kuttet, klippes og sages. Mye greiner og kvast som kuttet og blir til pinner. Pinner og kvist (som egentlig kanskje bare er en liten pinne ...) legges i en stor haug ved kompostbingene. Egentlig tenker jeg at de bare skal ligge der en stund. Jeg tenker egentlig å fjerne dem, slik at det skal se ryddig og fint ut. I prosessen med pinneløfting og pinnestabling, dukker tanker om humlene opp. Et sted har jeg lest om den nyklekkede dronninghumla som trenger steder å overvintre. Enten nede i en liten jordhule, eller på et rotete sted i en liten hage. Der sover hun gjennom vinteren, og bruker kvisthaugen til å lage et hjem når våren kommer.

7 «Oss» viser her til forfatterne av kapitlet.



Bilde 3.7

Humledronningen

Frida J. Krüger (2019) skriver:

Når de fleste humlene er døde, står den nye, unge humledronningen alene og må finne seg en god overvintringsplass. Hun er allerede befruktet når vinteren setter inn. Hos mange av de 35 humleartene søker dronningen ly i hulrom i jorda. Komposthauger og rufsete partier i hagen kan også duge. Om vi vil hjelpe dem, så kan vi unngå å grave og rydde for mye i deler av hagen der humlene søker ly om vinteren.

Når hendelsen med kvisting, løfting av tungt trevirke og midlertidig lagring av pinner, lauv og kratt kobles til humler, åpner det for andre muligheter enn å frakte pinnene bort og kaste dem på et avfallsdeponi. Denne hendelsen sender pinner og kvist inn i bærekraftstenkning og økologiske perspektiver – perspektiver om å ta vare på verden, om å ta vare på insektene, om å ta vare på naturen. *Pinner kan verne om og ta vare på liv.* Kanskje sover en ny dronninghumle i pinnehaugen under snøen ute i hagen ved huset? Vi vet ikke, men haugen av pinner og kvist ligger der ennå, omsorgsfullt bevart for å kunne huse

en ung humledronning slik at hun skal kunne overleve den kalde og snøtunge vinteren (jf. Krüger, 2019). Pinner som var til besvær, blir pinner til begjær.

Hendelser av og med pinner i hagen beveger tekningen inn i bærekraftspedagogikker hvor mennesket anses som arten som ødelegger for andre arters muligheter for å overleve og leve. Thomas Hoffmann (2019) peker på dette når han skriver, «... den viktigste årsaken til insektenes tilbakegang er at vi mennesker ødelegger de stedene der de holder til». Det Antroposcenes stormfulle vinder hjemsøker oss; hva kan jorden tåle av menneskelige forstyrrelser og ødeleggelse? (Gan mfl., 2017). Spøkelser fra fortider beveger seg inn i og gjennom nåtider, og videre inn i fremtider. Pinner fra fortider skaper nåtider, som skaper fremtider.

Not only does hauntology look back to your past experiences, it looks forward. You are haunted by the future – or, at least, haunted by futures that did not eventuate. (Macintyre, 2022)

Tid, pinner og humler vikler seg inn i hverandre, og pinnegjenferdene tar oss med til nye bærekraftspedagogikker. Bærekraftstenkning hjemsøkt av hva fremtider kan bringe, eller ikke bringe ... for humler og pinner ...

The winds of the Anthropocene carry ghosts – the vestiges and signs of past ways of life still charged in the present. ... Our ghosts are the traces of more-than-human histories through which ecologies are made and unmade. (Gan et al., 2017, s. G1)



Bilde 3.8

Pinnehaug i snø

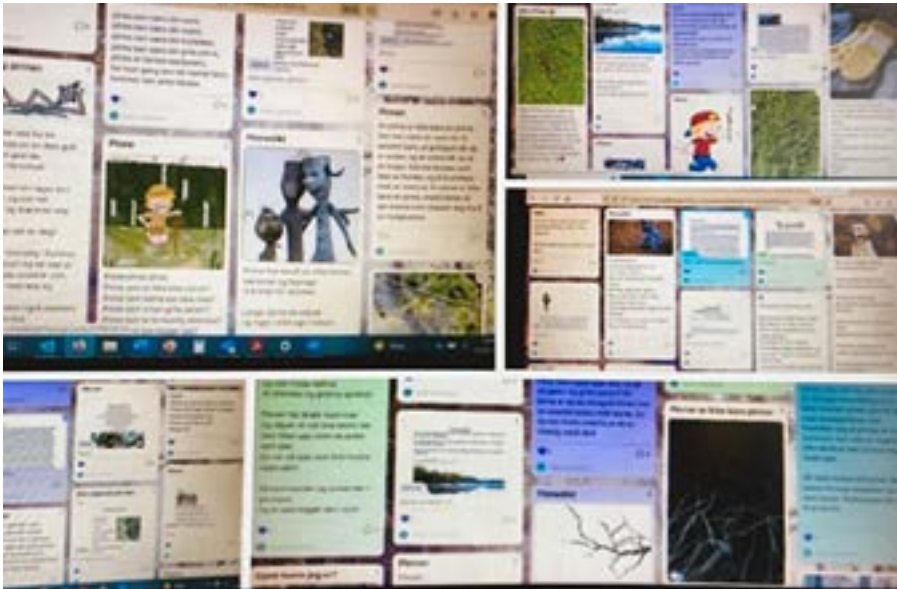
Pinnepoetiske fortellinger diffraktert gjennom padlet

Barnehagers pinneliv er mangfoldig og kaotisk, derfor er det viktig å pirke litt i det med studenter på barnehagelærerutdanningen. Å nærme seg pinner – diskursivt og fysisk – kan vekke til live gamle pinneminner fra barndommen, eller sette i gang nye pinnefantasier og drømmer om pinneliv. Pinner virker her og nå, der da, og i det som kommer. Det er tydelig at pinner engasjerer og vekker til live noe slumrende og foreløpig ubestemt blant studenter.

Pinnebliven gjennom pinneres iboende potensialer og kraft fyller klasserommet ... og etter hvert padleten, som digitale veggaviser ... som flyter over og ut av weben ...

Cecilie forteller:

Vi er helt i starten av første semester på barnehagelærerutdanningen, og studentene får i oppgave å skrive om (og med) pinner. Alle har vel en pinnefortelling? Jeg oppfordrer til kreative uttryksformer som eventyr, dikt og poetiske fortellinger, gjerne illustrert med bilder og/eller tegninger. Oppgaven er ganske fri egentlig, men frie oppgaver kan av og til være vanskelige. Jeg er spent da jeg åpner padleten ... usikker på om de ferske studentene har levert noe i det hele tatt, for oppgaven er ikke obligatorisk og det har vært fadderuke. Et mangfold av pinnefortellinger ramler ut ... det er vakkert! Det er poetisk og pinnete ...



Bilde 3.9

Pinnepadlet

Pinner blir her diffraksjonsapparater (Barad, 2007, 2010, 2014) og bølgebrytere i møte med barnehagelærerstudenter. I disse møtene oppstår det noe som både skaper/s og berører/s affektivt. Kraften i pinnfortellingene bølger i, gjennom ... og ut av padleten. Fortellinger forskyves fra personlige opplevelser til delte erfaringer i og gjennom padlet – kollektiver vokser og sprer seg som logaritmiske tanke(s)pinninger i weben.

Pinneaffeksjonene kommer til uttrykk i studentenes fortellinger: om den deformerte pinnen Karl, som er tre år, har vokst opp i skogen og egentlig ser litt ut som en løk på toppen. Han er veldig utadventd og liker for det meste å leke med andre pinner, blader eller kongler; om at alle pinner er like mye verdt; om pinnedyret som gikk seg vill; om pinner som er mer enn bare pinner, som blir tryllestaver som åpner nye verdener; om pinner som kommer i mange former og varianter, som kan være store, små, lange og korte, og som kan være et verktøy og et hjelpemiddel, eller venn og lekekamerat; om pinner som er tynne og tykke, for det er helt normalt det også. Det finnes rette og skeive, mange og få. De er ulike, og alle er unike ... og ... og ...

Studentenes pinnfortellinger vokser og brer om seg i padleten, alle har en pinne-minne-fortelling eller pinnefantasi å dele. Pinnespøkelser virker

i weben, tidløst og personlig i pinne-minne-fantasier som pirker i deg – omfavner/s, begjærer/s og gis/r liv ...

Ghosts haunt educational contexts ... ghosts are always present.
(Bone, 2019, s. 133, 138)

Pinneliv som pinnetipi-diffraksjoner

... det virker som de voksne har glemt hvor bra pinner er. De sier at støvler ikke er et pinnestativ, og at du må være mer forsiktig når du veiver med pinner. De sier at du ikke får leke med pinner i skolegården, eller ta med deg pinner hjem fra skogen. De henter ikke alltid pinner fra midt i elven selv om du spør pent. De skjønner ikke at pinner kan være alt mulig, hvis man bare har litt fantasi. Hvorfor er det sånn? Pinner er jo det beste som finnes! (Storrusten & Sandøy, 2023, s. 6)

Hanne Berit forteller:

Like ved en sti, ute i en skog, ligger en åpen plass hvor noen har skapt seg et sted i skogen. Pinner og stokker ligger overalt. Noen tilfeldig, kanskje der de falt ned, eller dit de ble ført av vinden. Eller kastet og forlatt av barnehender. Andre pinner virker behørig plassert av små og store menneskehender. Større pinner, mest som stokker er stablet sammen til en gapahuk. Pinnevegger og pinnetak beskytter og tilbyr ly til små og store menneskekropper. Ly mot vind og regn. Stedet virker som et pinnested hvor små kropper kan oppleve livets hemmeligheter, gleder og underfundigheter. På en plass foran gapahuken ligger utbrente rester av pinner på en bål plass. Det kan hende at menneskene som var der spiste pinnebrød på spikkede grillpinner. Pinneminner hjemsøker meg – minner fra tider i barnehage, tider i skogen sammen med egne barn, tider

på tur i skogen med hunden. Pinner dukker opp overalt. Blikket mitt beveger seg rundt, og litt i utkanten av plassen ser jeg en liten pinnetipi. Pinner er stablet opp mot en granlegg. Akkurat passe stor til å favne to-tre barnekropper. Og akkurat for liten til å favne om og bre seg rundt en stor voksenkropp.



Bilde 3.10

Pinnetipi.

Pinner kan tenkes som hverdagslige objekter, noe som tas for gitt og ikke legges særlig merke til ... (Bone, 2019). Samtidig kan pinner også tenkes som noe særegent. De kan bli alt mulig! Pinner har en egen tiltrekningskraft – «a thing-power» (Bennett, 2004). Med denne kraften blir pinner ekstraordinære og knytter seg til affektive, ordinære hverdagshendelser (Stewart, 2007) – slik som i og ved pinnestedet og pinnetipien. Pinner og barn skaper prosessuelle verdener (Manning, 2020), og pinner kan skape og gi varme, beskytte og romme hemmeligheter. Et lite sted, fullt av pinner, som akkurat da er forlatt, men det som har skjedd der etterlater spor. Spor som (s)pinner seg inn i tanker, opplevelser og minner om pinner.

Hanne Berit forteller videre:

Pinnetipien, eller kanskje det er pinnenes kraft, trekker meg nærmere. Jeg kjenner på et kroppslig begjær om å krype inn ... å bli til et lite barn. Et barn som blir til med verden (Manning, 2020). Men voksen-kroppen er for stor, den passer ikke inn. Eller det kunne kanskje gått, men jeg blir redd for å rive ned pinnetipien. Redd for å rive ned pinnene. Pinner som er blitt plassert i en

spesifikk form. Grepet av hender. Løftet opp. Plassert opp langs granleggen. Hender og pinner beveger og beveges. Pinner form griper meg. Pinnetipiens form som både kan huse, og ikke huse. Lek, hemmeligheter, hvisking, kryping, borte fra alt utenfor. Hysj, noen kommer! Pinner omfavner. Omfavner små kropper som er inne i en pinnetipi, mens det som er utenfor stenges ute. Eller kanskje det som var inni ble stengt inne. Kom inn ... ut – eller ikke? Pinnetipien roper på kroppen min. Roper meg tilbake til barndommen, og andre barndommer. De som fikk være med, de som ikke ville være med, de som ville være med, men som ikke fikk lov. Pinnetipier og pinner kraft inviterer fortidens gjenferd til nåtiden, og blender seg affektivt sammen med pinner og pinnetipier ute i solskogen. Jeg blir liten, men passer ikke inn likevel – ikke den gang da og ikke i skogen den dagen jeg møtte pinnetipien. Spøkelsene vil alltid være der ... (Varga & Monreal, 2021).



It is never we who affirm or deny something of a thing; it is the thing itself that affirms or denies something of itself in us. (Baruch Spinoza i Bennett, 2004, s. 347)

Bilde 3.11

Pinneagenter

«Vi har vært på tur» – pinne-diffraksjoner i samlingsstund ...

*Fuktige, bløte pinner
Myk bark som faller av
og drysser
ned på gulvet*

*Lyse og mørke linjer som
smelter sammen
og blir til pinnelinjer som
hjem søker kroppene*

*Forstyrrer, brekker og leker
lengter og krever.*



Bilde 3.12

Å bære pinner

Cecilie forteller:

Det er øving på samlingsstund på universitetet, uten barn dessverre, men med spente studenter til stede. Neste gruppe er klar med favnen full av pinner. De sjokker inn, i takt. Stamper med bestemte føtter, mens de insisterer ... «Pinner! Pinner, pinner, korte pinner, lange pinner, tykke pinner, tynne pinner. Pinner! Pinner! La oss se hvor mange vi finner, pinner! Pinner, alle kan leke med pinner!» Så slippes haugene av pinner på gulvet med et ... ikke brak egentlig, det er liksom mykere ... dumpere, men likevel tydelig. Som et klart «statement». «Vi har vært på tur!» leder an til pinnelek hvor pinnene blir sverd og fiskestenger før de transformeres til pøsepinner, bålpinner og tryllestaver som til slutt tryller dem tilbake til barnehagen. Der passer barnehagelærer på at pinnene stopper ved porten ... og studentbarna synger i Karius og Baktus-moll ... «Alle pinner store små, de må bort, vi ribbes

nå! Voksene vil ha de bort, det var veldig dårlig gjort. Ut med pinner til vår port, det må skje så veldig fort. Pinnene de måtte gå, hvordan skal vi leke nå?» ... «Vær forsiktig med pinnene, så dere ikke stikker hverandre i øynene!»⁸

Barnehager hjemsesøkes av pinnediskurser som former pinneliv og trekker demarkasjonslinjen ved barnehageporten. Når territorier utfordres, pirres eller overskrides, våkner slumrende spøkelser til liv ... som skrikende hvite gjenferd markeres grenser. Spøkelser som mater diskurser er vanskelig å begripe, men de er hele tiden til stede som kroppslige pinne-minner.

Jane Bone (2019) skriver, «There is a lack of control about hauntings; they remain in the present as often unwanted reminders of the past and resist attempts to make them cease or leave» (s. 134). Det er altså vanskelig å riste av seg disse «spøkelsene» som hjemsesøker oss, fortiden infiserer og forstyrrer nåtiden og det som kommer. Hun sier videre at ...

A way of thinking about the past is that it infects the present. Like any infection, it is carried silently and is only shown in its consequences and affects. Affect carries over time and may appear to be momentary, but may also be remembered forever. Ahmed (2010b: 29) says that 'affect is what sticks.' The intra-activity of the material and the body produces affective moments. (Bone, 2019, s. 134–135)

Hvilke fortider som virker i ulike pinnediskurser kan være vanskelig å bestemme helt eksakt, men noen må ha fått en pinne i øyet en gang ... Og mens historier om «pinner i øyet» (eller ganen) kan opp/leves av mange, er det ikke sikkert alle faktisk har opplevd det selv, på nært hold. Men pinneøyefare-diskursen virker likevel i barnehageveven, kanskje fordi det faktisk er en reell fare for å få pinne i øyet når leken blir vill. «Pinne i øyet-spøkelset» hjemsesøker på mange vis barnehagepraksiser og styrer pinnelivs fremtider.

Men det finnes flere spøkelser ... spøkelser som kanskje har blitt aktivert langt tilbake i historiens menneske-pinnespinninger. Spøkelser fra fortider da kamper ble kjempet med spyd, og pil og bue, kniver og sverd ... hvor det

8 Foto er godkjent til bruk av studentene.

skarpe og spisse tok liv ... slik det også tar liv i dag og i fremtider. Samtidig har de samme pinnete redskapene vært jegernes hjelp til å felle viltet. Pinnete redskaper er altså både farlige og nyttige, de kan både redde og ta liv, fikse noe og ødelegge noe ... og det finnes et utall ulike utgaver og versjoner av pinnete redskaper. Bare åpne kjøkkenskuffen, eller ta en titt i boden ... eller i pennalet. Kniver, sleiver, fiskestenger, blyanter, ski og staver, malerkoster, hårbørster, lysestaker, gafler, tannbørster og så videre danner et vidunderlig og mangfoldig pinnerepertoar. Hvilke affektive øyeblikk gjen-skapes når «pinnespøkelsene» hjem søker «oss» ... spøker ... når re-turneringenes intra-aktive og diffraktive vibrasjoner bølger (på) spekteret? Pinnebegjær, pinnefrykt, pinnelengsler ...

Diffraktert gjennom barnebøker og pinnedikt, *Stick Toys: A Stick is a Wonderful Thing* (28.08.2013, PragmaticMomBlog) / diffraktert gjennom VG-nyheter, «Politiet rykket ut til melding om våpen – var pinne» (05.03.2022, Ytre-Eide Bjaarstad) / diffraktert gjennom historienet.no «Verdens farligste våpen: nunchaku»⁹ – to trepinner forbundet med en lenke (ironisk nok farligere for brukeren enn for motstanderen). Pinnefrykt(elig)!

What kind of spooky action-at-a-distance causality is this?! (Barad, 2010, s. 260)

Å bevege/s (med) det hverdagslige – pinneliv ... livet på/ med en pinne

Å tenke-leke (med) pinner kan bevege det hverdagslige, det som ofte tas for gitt. Bone (2019) skriver, «objects that fill up the world and that mediate relationships and ways of life are often mundane and taken for granted» (s. 134). Når man ser nærmere etter, går tett på, berører/s og forstørrer/s, kan det hverdagslige plutselig fremstå som magisk. Studentene gjentar i sine pinne-fortellinger at pinner er magiske; de kan vekke fantasi og lekelyst. Pinner kan bli hva som helst – det er bare fantasien som setter grenser. Selv

9 Broström & Abildgaard, 2023.

om trollpinner og mosegrodde heksefinger kan fremkalle skrekkblandet fryd i leken, er det likevel ikke nødvendigvis disse som skaper skumle pinnespøkelser i barnehager. Spøkelsene lurar i gangene og overrasker fra annet hold.

The pull of the ordinary ...
... som det ekstraordinære.
(Stewart i Bone, 2019, s. 133)

*Trollpinner og mosegrodde
heksefinger be-rører*



Bilde 3.13

Trollpinner og heksefinger

Hva var det studentene sang igjen i samlingsstunden: «Alle pinner store små, de må bort, vi ribbes nå! Voksene vil ha de bort, det var veldig dårlig gjort. Ut med pinner til vår port, det må skje så veldig fort. Pinnene de måtte gå, hvordan skal vi leke nå?» ...

Hva er det spøkelser s/pinner ut av? Og hva betyr det egentlig at tiden er «out of joint» ... har tiden virkelig ramlet av hengslene?

Barad (2010) skriver:

«Past» and «future» are iteratively reconfigured and enfolded through the world's ongoing intra-activity. There is no inherently determinate relationship between past and future. (s. 261)

Spøkelsene kan materialisere seg som diskurser og kroppslige minner ... Minnespor som virker og vikles i verdensviklingene. Det som var, er ikke bare fortid – det virker her og nå ... og videre inn i framtider. Barad (2014) skriver, «... there is no moving beyond, no leaving the 'old' behind. There is no absolute boundary between here-now and there-then» (s. 168). Vi blir altså ikke kvitt spøkelsene; de hjemsøker oss og forstyrrer ... generasjon etter generasjon.

Memory – the pattern of sedimented enfoldings of iterative intra-activity – is written into the fabric of the world. The world «holds» the memory of all traces; or rather, the world is its memory (enfolded materialisation). (Barad, 2010, s. 261)



Bilde 3.14

Pinneminner

Verden ut/av/innvikles av kultur-naturlige minnespor. Bretton Varga og Timothy Monreal (2021) skriver, «To think with ghosts/hauntings is to engage in an im/possible paradox. Ghosts are always already everywhere and yet (forever) nowhere at the same time» (s. 80). Kan gjenferdene som ramler ut av historiske verdensviklinger bidra til å skape bedre fremtider hvis vi lytter til hva de prøver å formidle?

Slik generasjon etter generasjon hjemsesøkes av fortidens spøkelser, hjemsesøkes vi også av fremtidens spøkelser. Mark Fisher (2013) skriver, «The future is always experienced as a haunting: as a virtuality that already impinges on the present, conditioning expectations and motivating cultural production» (s. 16).

Når barna pinneribbes i barnehagen, stopper samproduksjoner opp, og pinnelivligheter og lek settes på vent – innenfor barnehageporten. Likevel er pinneliv fortsatt aktive, uavhengig av mennesker. Overalt finner vi pinneliv, i både mer naturlige og mer kulturelle former og fasonger. Pinner har til og

med fått sitt eget digitale pinnemuseum¹⁰ og to pinnebiblioteker¹¹ (for hunder) i Oslo. I parker og ur/skog faller fortsatt pinner til jorden, der de danner skjul for insekter, mus, krypdyr, møll og humledronninger, eller de blir plukket opp av fugler til bygging og utbedring av fugleredene deres slik at eggene kan ligge trygt før klekking. Samtidig lever ulike insekter, særlig biller og termitter, sopp og bakterier godt på, av, med og i pinner.

Insektolog Tone Birkemoe (2015) forteller,

Under trærne i skogen ligger stokker, kvister og (snuble)pinner i alle størrelser. Noen lukter fortsatt kvæ og vi blir klissete på hendene når vi flytter dem, andre er myke og i ferd med å smuldre opp. Hadde vi fulgt en enslig pinne over tid ville det fort tatt ett tiår før den var helt forsvunnet. Næringen, eller maten, som et tre en gang sugde til seg fra jorda og omdannet til ved, vender tilbake og kan suges opp av nye trær. Men hvem er skogens ryddekorps? Er dette en dugnad som inkluderer hele nabolaget av ulike livsformer, eller er det noen få som gjør jobben helt alene?

Mens pinner og kvist, utsatt for vær og vind, råtner og blir til muld, gjenskapes nytt liv av det gamle ... det døde. Pinnevandringer fortsetter også – som pinner som har falt fra treet eller blitt brukket av og ført videre; pinner som ikke er fra akkurat «nå», selv om de er her og nå ... fordi pinner alltid har en fortid, en barndom, og mange mulige fremtider.

Time ~~is~~ ~~has been~~ crossed out (...). Time, like space, is subject to diffraction, splitting, dispersal, entanglement. Each moment is a multiplicity within a given singularity. Time will never be the same – at least for the time being. (Barad i Varga, 2022, s. 1)

10 Kulturhistorisk museum, Universitetet i Oslo, arkeologi (ukjent årstall) Pinne. *Digitalt museum*.

11 Teknisk museum, pressemelding (6. juli 2021) Teknisk museum åpner pinnebibliotek-filial utenfor Deichman Bjørvika. *Teknisk museum*. {#-teknisk-museum-pressemelding-6-juli-2021-teknisk-museum-åpner-pinnebibliotek-filial-utenfor-deichman-bjørvika-teknisk-museum}

Avrundende pinne(s)pinnerier ... for nye begynnelser

I vår spøkelsesøken og hjem søking av pinnegjenferd, trer pinne-minner fram i hopetall. Mens pinner brekkeknekker, råtner og skaper liv, re-turneres (Barad, 2014) det «gamle» i det «nye», og i det som kommer – mykt og varsomt, hardere, voldsomt og mektig ... pinnete, skarpt, rått, urovekkende, viktig, reelt og lekent. Spøkelser fra fortider og fremtider vibrerer på spekteret, her og nå. Kanskje mennesker blir klokere av det ... kanskje ikke.

Hvordan gikk det egentlig med Shakespeares Hamlet, som hjem søkes av tvil, uro og det gjenstridige gjenferdet av sin far ... Handlingslammet og fortvilet søker han svar. Blir «vi» handlingslammet i møte med pinner og pinnepedagogikker i (barnehage)livet? Og hvordan kan Hamlets spøkelser fortsatt være aktuelle i dag?

Litteraturviter Inger Merete Hobbeldstad (2023) svarer for Nationaltheatret,

Hamlet taler til oss blant annet fordi vi alle, hver dag, tar avgjørelser på sviktende grunnlag og ut fra mangelfull informasjon, og vet at det er noe vi, i motsetning til den danske prinsen, bare må klare å leve med. Han minner oss om oss selv fordi vi også er for komplekse, for mangfoldige, for vår egen forstand.

Den som ønsker å gjøre verden til et bedre sted, må kanskje skyve tvil og ambivalens til side. Det er Hamlets dilemma – og det er derfor han er så fascinerende, skriver Hobbeldstad (2023).

Hvordan om-favnes pinneliv i barnehagen ... tviler vi, leker vi, be-gri-per vi ... håndfast og håndgripelig i stadig nye favntak. Hva skaper/s vi ... sammen?



Bilde 3.15

Hvilende pinner

Hauntologier inviterer «spøkelses» som en metafor for å kunne forstyrre temporalitet og meningsbetydninger (Derrida, 2006, s. 9). For å kunne pakke ut nye betydninger må den hjemsoekte være gjestfri og åpen for gjenferd, slik at det som uroer og forstyrrer kan tre fram i lyset. Bare når ting står klart for oss, kan vi ta stilling til det som lurar i skyggene og vikler/s sammen (i) fortid/nåtid/fremtids-produksjoner. Nå lar vi imidlertid kapitlets pinne-spøkelses hvile for denne gang. Vi stiller pinnene til veggen, kryper ut av pinnetipien, bretter sammen pinnefortellingene og hvísker «på gjensyn» ...

Referanser

- Albin-Clark, J. (2022) Becoming haunted by a data-ghost in early childhood education. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 14(1), 35–54. University of Alberta. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cpi/index>
- Ashford, J. (2019, 31. oktober) What is hauntology? The idea asks if people can be haunted by ghosts of lost futures. *The Week*. <https://theweek.com/104076/what-is-hauntology>
- Barad, K. (2003) Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Woman in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007) *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2010) Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Discontinuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, 3(2), 240–268. <https://doi.org/10.3366/E1754850010000813>
- Barad, K. (2014) Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bennett, J. (2004) The force of things. Step toward an ecology of matter. *Political Theory*, 32(3), 291–431. <https://journals.sagepub.com/home/ptxa>
- Birkemoe, T. (2015, 18. juni) Pinner på telttur 50 steder på kloden. *Insektøkologene – en forskerblogg om insektenes fantastiske verden*. [Blogg.forskning.no](http://blogg.forskning.no). <https://blogg.forskning.no/insektokologene/pinner-pa-telttur-50-steder-pa-kloden/1105924>
- Bjaarstad, J. Y-E. (2022, 5. mars) «Politiet rykket ut til melding om våpen – var pinne», *VG-nyheter*. <https://direkte.vg.no/nyhetsdognet/news/politiet-rykket-til-melding-om-vaapen-var-pinne.xAqILcapY>
- Bone, J. (2019) Ghosts of the material world in early childhood education: Furniture matters. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/1463949117749599>
- Broström, N. & Abildgaard, A. (2023, 21. mai) «Verdens farligste våpen: nunchaku» [Historienet.no](http://historienet.no). <https://historienet.no/teknikk/vapen/verdens-farligste-vapen-nunchaku>
- By, I-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (sekretær) (2020) *Eстетiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020.
- Caprona, Y. de (2013) *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag AS.
- Derrida, J. (1993/2006) *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, & the new international*. Oversatt av Peggy Kamuf, Routledge.
- Fisher, M. (2013) What is hauntology? *Film Quarterly*, 66(1), 16–24. University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/fq.2012.66.1.16>
- Gan, E., Tsing, A., Swanson, H., & Bubandt, N. (2017) Haunted landscapes of the Anthropocene. I A. Tsing, H. Swanson, E. Gan, & N. Bubandt, *Arts of living on a damaged planet* (s. G1–G14). University of Minnesota Press.
- Hobbelstad, I. M. (2023) Hamlets tro og tvil. *Nationaltheatret*. <https://www.nationaltheatret.no/forestillinger/arkiv/2023/hamlet/hamlets-tro-og-tvil/>
- Hoffmann, T. (2019, 16. mai) Hva skjer hvis insektene forsvinner? Insekter verden over er under press fordi mennesket insisterer på å rydde mark og legge asfalt. [Forskning.no](http://forskning.no).

no. <https://www.forskning.no/forurensning-insekter-klima/hva-skjer-hvis-insektene-forsviner/1335341#Derfor%20Er%20Insekter%20Truet>

Kulturhistorisk museum, Universitetet i Oslo. (ukjent årstall) *Pinne*. Digitalt museum.

Krüger, F. J. (2019, 6. oktober) Hva med vinteren, lille dronning? – Hvordan kan vi hjelpe biene gjennom vinteren for å gi dem en kickstart når våren kommer? *Viten* (nrk.no)

Macintyre, A. (2022, 30. oktober) Are you haunted by ghosts of the past and phantoms of your future? Welcome to the spooky realm of hauntology. *The Conversation; Academic rigour, journalistic flair*

Manning, E. (2020) *For a pragmatics of the useless*. Duke University Press.

Pragmatic Mum. (2013, 28. august) *5 children's books about sticks and stick activities*. pragmaticmom.com

Shakespeare, W. (1599/1601) *Hamlet: Act 1, Scene 5*. <https://shakespeare-navigators.ewu.edu/hamlet/H15.html>

Shaw, K. (2018) *Hauntology. The presence of the past in twenty-first century English literature*. Palgrave Macmillan.

Stewart, K. (2007) *Ordinary affects*. Duke University Press.

Storrusten, K. & Sandøy, V. (2023) *Jeg elsker pinner og minst 89 grunner til at du også burde gjøre det*. Vigmostad Bjørke.

Teknisk museum. (2021, 6. juli) Teknisk museum åpner pinnebibliotek-filial utenfor Deichman Bjørvika. *Teknisk museum*.

Varga, B. A. & Monreal, T. (2021) (Re)opening closed/ness: Hauntological engagements with historical markers in the threshold of mastery. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 20(3). <https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol20/iss3/6>

Varga, B. A. (2022, 17. august) Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re)photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>

Veissid, J. (2019) *Ruby's sword*. Chronicle Books. Illustrert av Paola Zakimi.

Wikipedia. (2023, 31. desember) *Hauntology*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Hauntology>

Åkerlund, M. (ukjent årstall) *Livet på en pinne*. Galleri på Svenska konstnärer.

Waterhouse, A.-H. Lorvik (2026). En undersøkelse av hud som palimsest, materiale og kunnskapsmaskineri i skapende prosesser. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 107–136). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660904>

4

En undersøkelse av hud som palimsest, materiale og kunnskapsmaskineri i skapende prosesser

Ann-Hege Lorvik Waterhouse

Sammendrag: I denne teksten undersøkes hud som kunnskapsmaskineri gjennom fysisk sanselig hud, hud som materiale i skapende prosesser og som metafor. Influert av boka *The five senses. A philosophy of mingled bodies* av filosofen Michel Serres skrives kapitlet med teori, filosofi, historie, kunst og kroppslige erfaringer som postkvalitativ og kunstnerisk forskning. Tekstpassasjer som poetiske undersøkelser av hud-data og minnedata søker å bringe frem et mer sanselig språk i samvirke med fotografier og sitater. Gjennom dette arbeidet søker jeg å videreutvikle en sanselig metodologisk inngang til tenkning om hva min/din/andres/vår hud er og gjør i verden og i forskning. Selve skriveprosessen er i seg selv en skapende undersøkelse og et forsøk på å skrive akademisk tekst mangfoldig.

Nøkkelord: arkiv, berøring, haptisk, hud, kunstnerisk forskning, palimpsest

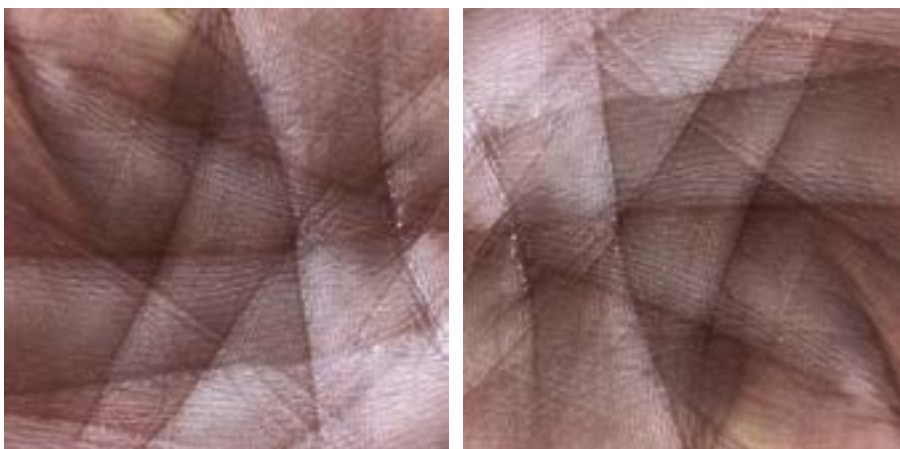
Abstract: In this text, skin is explored as a knowledge-machinery through physically tangible skin, skin as material in artistic processes, and as a metaphor. Influenced by the book *The Five Senses: A Philosophy of Mingled Bodies* by philosopher Michel Serres, the chapter is written with theory, philosophy, history, art, and bodily experiences as post-qualitative and artistic research. Text passages as poetic inquiries of skin-data and memory-data seek to bring forth a more sensory language in interaction with photographs and quotes. Through this work, my aim is to contribute to sensuous methodological approaches to thinking about what my/your/others/our skin is and does in the world and in research. The writing process itself is a creative investigation and an attempt to articulate academic text in a diverse manner.

Keywords: archive, skin, haptic, touch, palimpsest, research-creation

Innledning

Historiated skin carries and displays a particular history. It is visible: wear and tear, scars from wounds, calluses, wrinkles and furrows of former hopes, blotches, pimples, eczema, psoriasis, birth-marks. Memory is inscribed there, why look elsewhere for it? And it is invisible: the fluctuating traces of caresses, memories of silk, wool, velvet, furs, tiny grains of rock, rough bark, scratchy surfaces, ice crystals, flames, the timidity of the subtle touch, the audacity of aggressive contact. (Serres, 2018, s. 24)

Med dette poetiske sitatet fra den franske filosofen Michel Serres innleder jeg dette kapitlet om hud. Hud som bærer historier, både synlige og usynlige. Hud med minner og kunnskaper om utallige teksturer og materialer kroppen har vært i berøring med. Minner som lagres i hud og kroppens berøringsarkiv. Som *palimsest* kan hud forstås som et alltid aktivt lerret for stadig nye berøringer, hendelser, fortellinger og kunnskaper i livet som skriver seg lagvis inn og under hud ... synlig og usynlig ...



Bilde 4.1

Håndflatens linjespill. Digitalt bearbeidet foto

Første berøring – posisjonering

Min interesse for hud som kunnskapsmaskineri har vært med meg lenge, formet av mine erfaringer med hudens betydning i arbeid med ulike materialer i skapende prosesser. I møtet med den franske filosofen Michel Serres og boken *The five senses. A philosophy of mingled bodies* (2018) knyttes denne interessen også til teoretiske og filosofiske perspektiver om hud. Som forsker, lærerutdanner og utøvende innen materialbasert kunst og håndverk forholder jeg meg til materialer og kunnskapingsprosesser i tett relasjon til det sanselige, med hud som møtested. Når jeg i denne teksten undersøker hud som kunnskapsmaskineri, er det gjennom fysisk sanselig hud, hud som materiale og som metafor. Hva produseres i hud, med hud og gjennom tenkning om hud?

Hud og berøring er grunnleggende i arbeid med materialer i skapende prosesser, men det virker likevel som om oppmerksomheten mot hud og hva hud gjør er relativt liten i (kunn)skapende sammenhenger sammenlignet med oppmerksomheten blikket og det visuelle får. «Many philosophies refer to sight; few to hearing; fewer still place their trust in the tactile, or olfactory. Abstraction divides up the sentient body, eliminates taste, smell and touch, retains only, sight and hearing, intuition and understanding» (Serres, 2018, s. 26). Hud og taktilitet har, som Serres skriver i sitatet over, ikke den samme posisjonen som blikket innen filosofi. Dette kan også kjennes igjen i forhold til billedkunst, språk, forskning og hverdagshandlinger.

«... within the hierarchy of the senses touch has long been neglected in Western culture, particularly in art, which is perceived and consumed almost exclusively by the visual sense» (Théau, 2021, s. 2). Blikket og det visuelle har, som Théau skriver, en dominerende posisjon innen kunstfeltet i den vestlige verden, og kanskje er det slik at hud og hudens kunnskapsproduserende agens i større grad tas for gitt? Har blikket forrang fordi vi lettere kan snakke sammen om det vi ser enn det vi kjenner gjennom huden? Eller er det slik at vi kan snakke sammen om det vi ser fordi vi også har kroppslig kunnskap om hvordan ting i verden kjennes ut, kunnskaper som aktiveres i kroppens berøringsarkiv?



Bilde 4.2

Hud og leirekorrespondanser. Trykk, avtrykk, påtrykk og inntrykk

En orientering gjennom blikket har også en tydelig og fremskutt posisjon i utdanning og forskning, hvor det observerende og vurderende blikket er posisjonert som kilde til informasjon om verden gjennom beskrivende og vurderende praksiser (Myhre & Waterhouse, 2023). Blikket har en sterk posisjon i kvalitativ forskning gjennom observasjon som iakttagende, beskrivende, vurderende, undersøkende og kritisk metode (Otterstad & Nordbrønd, 2015; Myhre & Waterhouse, 2023). Blikkets posisjon i forskning utfordres gjennom utforskning av ulike sanselige og multisensoriske metodologiske innganger, blant annet innen postkvalitativ forskning og kunstbasert forskning (Manning, 2007; Irwin, 2013; St. Pierre, 2013; Springgay mfl., 2005; Springgay, 2021; 2022; Pink, 2015; Waterhouse, 2021; Østern, 2017).

Når jeg i dette kapitlet undersøker hud som palimsest, materiale og kunnskapsmaskineri, har også blikket en plass fordi det er uløselig knyttet til en samsansende kropp i verden. Jeg forsøker likevel på affirmativt¹ vis å bidra til en sanselig metodologisk utvidelse og tenkning om hvordan *hud-data* (St. Pierre, 2018) skapes, og hva huddata produserer i postkvalitativ og kunstnerisk forskning knyttet til skapende prosesser og hudens kartograferinger i materialenes landskap. Hud som tekstens omdreiningspunkt ledes av følgende (ut)forsknings spørsmål: *Hvordan aktiveres hud som palimsest, berøringsarkiv og kunnskapsmaskineri?*

1 Affirmativ etikk (Braidotti, 2019).

For å undersøke forskningsspørsmålet aktiverer jeg mitt berøringsarkiv og mine minnedata, og utforsker gjennom å skrive (St. Pierre, 2013), lese, lese og lese ... om igjen teorier (St. Pierre, 2018) som har virket med i utforskning av egen tenkning de senere år.

The post qualitative inquirer who has prepared herself must trust herself and do the next thing, whatever it is—to experiment—and to keep moving (St. Pierre, 2018, s. 605).

I skrivingen av denne teksten stoler jeg på meg selv og min hud. Tekstens *bliven* (Deleuze & Guattari, 1987) er en undersøkende (Richardson & St. Pierre, 2005; St. Pierre, 2018) og utfoldende skapende prosess inspirert av filosofi forankret i kunstnerisk og postkvalitativ forskning. «The post qualitative inquirer does not know what to do first and then next and next» skriver Elisabeth St. Pierre (2018, s. 604) og viser til Deleuze og Guattaris oppfordring om å eksperimentere.

I postkvalitativ forskning, «... en metodologi i blivande» (Gunnarson & Bodén, 2021, s. 4), oppfordres forskere til praktisk eksperimentering og skapelser av det som ennå ikke er, i stedet for å repetere det som allerede er kjent. Med disse tankene fra St. Pierre beveger jeg meg inn i denne utforskningen med en eksperimenterende tenkning og undersøkende skriving med hud, minnedata og berøringsarkiv (Waterhouse, 2021).

Andre berøring – berøringsblikk og hud som tenkemaskineri

The skin, a single tissue with localized concentrations, displays sensitivity. It shivers, expresses, breaths, listens, loves and let itself be loved, receives, refuses, retreats, its hair stand on end with horror, it is covered with fissures, rashes, and the wounds of the soul. (Serres, 2018, s. 52)

Studier av hud må forstås som et interdisiplinært felt med mangfoldige innganger og perspektiver (Ahmed & Stacy, 2001; Connor, 2009; Jablonski, 2006 for å nevne noen). Hud er fysiologisk forstått som en porøs membran, en forsegling av kroppen, en ytre hinne og grensesnitt mellom kroppens innside og verden utenfor. Serres definerer huden som «... a sensorium commune; a sense common to all senses, forming a link, bridge and passage between them; an ordinary, interconnecting, collective shared plain» (2018, s. 70). Hud blir metaforisk betraktet som en beholder av selvet, en intersubjektiv grense, «... racialized site; malleable site; mimetic site; consumable; wearable; audible; commercial; cosmetic; tattooed; pierced, and incised site ...» (Verlander, 2020, s. 19).

Hud kan tenkes som materiale (f.eks. lær og skinn), medium (lerret), metafor (overført betydning) og symbolsk. Det er knyttet en rekke ulike kulturelle, politiske og religiøse konnotasjoner til hud, som politisk, seksualisert, estetisk, eksponert og privat. Hud som noe intimt, sensuelt, sårbart og følsomt. Hud knyttes til følelser av begjær, skam, smerte, omsorg og ømhet. Huden er sett på som uskyldig, ren og befengt, tabubelagt og tiltrekkende. Hud dekkes til, eksponeres for blick og berøring og inviterer. Hud puster, absorberer, utveksler, utsondrer og verner. Hud er glatt, hard, silkemyk, rynkete, tynn, tykk, tørr, fet, kvise, lys og mørk. Den har porer, hull, arr og dun. Hud er kroppens membran og grensesnitt, sanselig, sensuell, visuell og materiell.

Å tenke med hud handler også om berøring (Manning, 2007), og berøring kan tenkes som en form for korrespondanse mellom den som berører noe eller noen, og hvor det i berøringsøyeblikket utveksles noe imellom den som berører og den eller det som blir berørt. Hud er dermed både fysisk kontaktflate og sanselig informasjonskanal i verden.

Til opplevelser med hud hører også taktilitet og det haptiske blikket. «Can I not wipe the surface with my eyes?» spør antropologen Tim Ingold i artikkelen *Surface vision* fra 2017, hvor han knytter haptisk visualitet til blikkets orienteringer og berøring av flater og teksturer. Ifølge filosofen Gilles Deleuze (2017) er ikke haptisk og optisk visualitet motsetninger, men utvidelser av blikket. Der det haptiske blikket innebærer nærhet, utgjør det optiske blikket distanse. Haptisk visualitet knytter blikket til hud og berøring, og aktiverer kroppens berøringsarkiv (Waterhouse, 2021). «The blending of the 'visual' and the 'felt', or sight and skin, relies on embodied knowledge» (Verlander, 2020, s. 35). Det haptiske blikket arkiverer og aktiverer kroppens hudkunnskaper.

Når du ser en stein på bakken, kan du med blikket bedømme form og farge. Du kan også se at overflaten har en tekstur. Når du vurderer overflatens glatthet eller ruhet med blikket, kobler du på berøringssansen og utfyller det optiske blikket ved å legge til et lag som kan defineres som et haptisk blikk. I samme handling aktiveres kroppens minnearkiv, som består av taktile erfaringer med ulike overflater, og i et samspill mellom det optiske, det haptiske og kroppens minnearkiv kan du «se» at steinen er ruglete å ta på. Hudminner kobler seg til det visuelle øyeblikket og utfyller det du ser med det du har kjent. Denne samsanselige minglingen i verden forener sanser og minner som korresponderer på tvers av tid og sted i øyeblikksopplevelser.



Bilde 4.3

Steinsansinger, minner og fornemmelser. Digitalt bearbeidet foto.

Tredje berøring – metodologiske og teoretiske lag

Å eksperimentere og skrive frem denne teksten om hud er en undersøkelse av og med hud; min hud, barnehud, dyrehud og andres tanker om hud i en skapende forskningsprosess. I kunstbasert forskning er forskeren sitt viktigste

forskningsinstrument (Stake, 2011), og jeg bruker min egen kunstneriske prosess (Østern, 2017) og hud i skriving og korrespondanse (Ingold, 2018) med kroppens berøringsarkiv, hvor hudkunnskaper fra levd liv arkiveres og aktiveres.

«What is the inside/outside of a skinscape that folds in and out of an exfoliating body?» spør filosof og kunstner Erin Manning (2007, s. xxii). Er huden en avgrensning av kroppen i verden eller er huden der hvor kropp og verden møtes? Om huden betraktes som et skille kan vi snakke om innside og utside, men om hud betraktes som et porøst, utvekslende og bevegelig medium kan hud forstås som møtested, et sted for korrespondanser. Manning skriver at kroppens overflate, huden, er en tenkende og følende overflate som beskytter og åpner oss for hverandre, og gjør oss sårbare og i forlengelsen av det blir berøring en etisk diskusjon da berøringen skaper noe relasjonelt mellom den som berører og den, eller det som berøres (2007, s. 9). Å etablere et tydelig skille mellom det fysiske og det metaforiske blir vanskelig i en filosofisk og kunstnerisk tilnærming til hud fordi hud oppleves lagvis, sammenfiltret og forskjellig.

Videre i teksten undersøker jeg hud som kroppens grensesnitt, hud som materiale og lerret i et samtidskunstperspektiv, hud som minnearkiv og hud som kunnskapsmaskineri. Teksten vikler seg ut som en skapende skriveprosess med fotografier, poetiske tekstpassasjer og koblinger til kunst, hudminner og levd liv.

Å tenke med hud og feltness

Begrepet, eller konseptet, *feltness* er utviklet av Stephanie Springgay og kaller på en intim pedagogikk om berøring som transkorporal affektiv kraft (2022).

I come to the concept of feltness through the practice of hand felting sheep's wool or human hair. Rubbing wooly fibers between palm and fingers is itself an intimate practice that touches (Springgay, 2008, 2018); interstitially, I understand feltness as feeling, sensuousness, and affect. (Springgay, 2022, s. 27).



Bilde 4.4

Hender og hud i arbeid med ull, vann og grønnsåpe. Glatt, varmt, kaldt, løse fibre, fast, fastere, filt ... følt ...

Filting kaller på berøring og intimitet, og er en kroppslig og affektiv prosess der hånden og huden engasjeres med ull og såpevann i gjensidig berøring og opplevelse av varme, kulde, friksjon og ullas transformasjon fra løse fibre til fast filt. Ordet feltness rommer flere betydninger: Det handler om det følte, *as something felt*, om noe sammenfiltet slik selve filteprosessen med ullfibre utspiller seg, og om det mer metaforiske i det som er sammenfiltet.

Springgay har en tydelig referanse til Deleuze og Guattari (1987) og deres bruk av filting som metafor for det nomadiske, som ikke er underlagt faste, strukturerte regler og normer.

Felt is a supple solid product that proceeds altogether differently, as an *anti-fabric*. It implies no separation of threads, no intertwining, only an entanglement of fibers obtained by fulling (for example, by rolling the block of fibres back and forth). What becomes entangled are the microscales of the fibers. An aggregate of intrication of this kind is in no way homogeneous: it is nevertheless smooth, and contrasts point by point with the space of fabric (it is in principle infinite, open, and unlimited in every direction; it has neither top nor bottom nor center; it does not assign fixed and mobile elements

but rather distributes a continuous variation). (Deleuze & Guattari, 1987, s. 475–476, min kursivering).

Springgay kobler *feltness* som en radikal pedagogikk til begrepet *research-creation*, som kan oversettes til kunstnerisk forskning. «... reseach-creation is a transdisciplinary practice that challenges conventional modes of knowledge and value in the university» (Springgay, 2022, s. 3). Å utvide hva forskning kan være og hvordan forskning kan gjøres, handler for meg blant annet om å forske gjennom mitt eget fag², gjennom kunstneriske prosesser sammenkoblet med filosofiske tekster, posthumane og feministiske teorier, og levd liv. Jeg er motivert av å ikke ta ting for gitt, verken i livet, i møte med teoriene, filosofien, i undervisning eller i forskning. Som forsker, underviser og utøvende kobler jeg *feltness* til huden som kunnskapsmaskineri. Det handler om den fysiske berøringen huden har med materialer i skapende prosesser, og hvordan kunnskaper i huden skapes og aktiveres i korrespondanse med andre sanser, materialer og det som ennå ikke er, men som kan bli til mellom formende hender. Hud, berøring, det taktile og det visuelle sammenfiltes i det haptiske. Når Springgay skriver om det transkorporale, er det koblet til Tracy Alamos tenkning hvor «Transcorporeality recognizes entangled and touching relations between bodies, things, and environment» (Springgay, 2022, s. 9).

Springgay trekker også inn Karen Barads tenkning om *entangled materialization* (Barad, 2007) og Sara Ahmeds tenkning om affekt knyttet til *stickiness* og *circulations* (Ahmed, 2014). «Felting disturbs, intensifies, and provokes a heightened sense of the potentiality of the present» (Springgay, 2022, s. 19). Når jeg kobler dette til tenkning om hud, er det fordi huden er aktiv i den fysiske filtingen, som er koblet på som metafor for Springgays konsept, og fordi huden er flaten, kroppens grensesnitt og tekstur som nettopp intensiverer, kobles på i berøring, skaper entangled materialization, stickiness og circulations. Hender, hud, materialer, teksturer, sansemingling og haptisk begjær. Har du noen gang vært på en kunstutstilling og kjent på hudens draging mot teksturer, former og materialer? Har du kjent på hudens fysiske lengsel og begjær etter å berøre? Da har du kjent på haptisk begjær og formenes og teksturenes agens som materiell tiltrekningskraft.

2 Forming, kunst og håndverk.



Bilde 4.5

Sansemingling. Finne, se, lukte, kjenne å høre på solvarme steiner, skjell og glassbiter. Ta inn materialenes teksturer, vekt og spor av saltvann. La hånda omslutte former mens tingenes inskripsjoner smelter inn i hud og lagres i kroppens berøringsarkiv. En sanselig og kunnskapende handling med huden som kunnskapsmaskineri.

Fjerde berøring – organ, materiale og lerret

Touching is situated between, the skin is the place where exchanges are made, the body traces the knotted, bound, folded, complex path between the things to be known. (Serres, 2018, s. 80)

Huden er kroppens største sanseorgan og hos et voksent menneske utgjør den ca. 1,6 kvadratmeter og veier om lag tre kilo. Hud er beskyttelse og vern, regulerer kroppsvarme, sender signaler til nervesystemet og kommuniserer utad gjennom signaler i form av rødme, blekhet og svette (Langeland & Holck, 2023). Hud er kroppens overflate – en porøs, pustende og absorberende membran mellom kroppens innside og verden på utsiden. Huden er i stadig forandring, og hudceller reproduseres kontinuerlig. I løpet av en måneds tid er alle de ytterste hudcellene på menneskekroppen byttet ut (Langeland &

Holck, 2023), mens hudfortellinger består som livets tatoveringer (Serres, 2018), synlig og usynlig.

Serres skriver at «The skin is the site for sensory engagement – light, shadow, clamour, silence, fragrance, all sorts of waves impregnate and flood our skin» (2018, s. 70). Huden er stedet for sensorisk engasjement hvor sansene sammenveves. De sender ikke signaler på separate frekvenser, men er interfererende i seg selv. Sanser omtales, slik jeg skrev innledningsvis, ofte separat når de beskrives som kilder til produksjon av informasjon (data) i verden, men Serres fremhever at huden er «a variety of our mingled senses» (s. 3) forent i *mingled bodies*. Sansene kan ikke forstås separat, men som sammenblandet, og huden er stedet for sanselig engasjement.

Videre tar jeg for meg noen fragmenter knyttet til hud som materiale. Å forme og skape med hudmaterialer har mennesker gjort siden vi lærte kunsten å jakte og fange dyr, og gjennom dekorering av egen hud med maling, sminke og tatoveringer. Det ligger mange lag med innskrevet kunnskap i praksiser og gjenstander laget av hud som materiale og på hud som «lerret».

Historier om dyrehud som materiale

Hud fra ulike dyr har vært brukt som materiale i uminnelige tider – som pergament, gyllenlær, bokomslag, knivslirer, sko, klær, møbler, seletøy, vesker, tepper, telt, belter, smykker osv. Kunnskaper og teknikker for bearbeiding og preparering av hud har utviklet seg over tid for å nyttiggjøre seg den naturressursen hud er. Garving, et gammelt håndverk, er en teknikk som brukes for å gjøre rå dyrehuder om til lær. Bearbeidingen gjør læret mykt og hindrer forråtnelse (Thommessen & Storlien, 2022). Harehud brukes til å lage lim for å stramme opp lerret på blindrammer. Fiskeskinn og bein brukes også i produksjon av lim på grunn av stivelse.

I dag er det i stor grad huder som biprodukt fra slakteindustri som brukes til skinnarbeider. Tidligere ble også hud fra krokodiller, øgler og andre krypdyr benyttet, men er i dag i stor grad erstattet av imitasjoner. Flere dyrearter er utryddingstruet på grunn av menneskers begjær etter deres hud.

Pels har mange bruksområder, og det har tidligere vært mange pelsdyrfarmer i Norge. Motstand mot pelsavl og de faktiske forholdene for dyr i næringen har vært en medvirkende faktor til at Stortinget har vedtatt et

forbud mot pelsoppdrett i Norge³. Det anslås at 40 millioner dyr holdes i bur i andre land (Dyrevernalliansen, 2024). Dette er en næring som i svært liten grad er kjent for fokus på dyrevelferd. Pels i moteindustrien har derfor blitt et symbol på menneskers grådighet.

Vi ser gjerne annerledes på bruken av pels fra ville dyr, dyr som brukes som mat, dyr som klippes og urfolks tradisjoner i bruk av for eksempel reinsdyrskinn og selpels. Når hele dyret benyttes som mat og materiale, og pelsfibre kan benyttes uten at dyret må avlives, anses det som bærekraftig og god ressursforvaltning. Det er likevel et etisk perspektiv knyttet til menneskers (ut)nyttelse av andres hud i tilfredsstillelse av egne materielle behov.

Pergament er skriftstykker skrevet på ufarget skinn fra esel, svin eller kalv. Ordet pergament kan føres tilbake til byen Pergamon hvor det ifølge Plinius den eldre skal være brukt under Eumenes I (263–241 f.Kr.) eller Eumenes II (197–160 f.Kr.) (Wikipedia, 2018⁴). I tilvirkning av pergament har man utviklet teknikker for å skrape skinnen så det blir så tynt og fint som mulig, og brukt til å skrive på og til å binde inn bøker. Pergamenthud er også en betegnelse som brukes om eldre menneskers hud som kan være skjørog assosieres med noe gammelt og forgjengelig.

Min tenkning dreier seg ikke bare om hud, men «... with and through the skin» (Ahmed & Stacey, 2001, s. 1). Å tenke med og gjennom hud handler om å koble på den sanselige huden her og nå, men også hudens minnearkiv som *historiated skin* (Serres, 2018), som palimsets. Hudens mange lag av fortellinger, synlig og usynlig, aktiveres i berøring med verdens teksturer – med den ru bergoverflaten, den myke ulla og silkestoffets letthet.

3 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2019-06-21-63>

4 <https://no.wikipedia.org/wiki/Pergament>

*En bibelfortelling
den store bibelen i hylla til farmor
kalte på meg som barn
brunt skinn og tykke gulnede sider
1835, med gotisk skrift
Navn og fødselsdato på farmors søsken
sirlig skrevet på første side
oldemors håndskrift ...
tolv barn
seks dødsdatoer
halve barneflokken fikk vokse opp
fortellinger i arv mellom generasjoner
gled, sorg, håp og trøst?
Det brune skinnet, dyrehud
preget av minner og usynlige spor
barnehud, farmorhud, oldemorhud ...*



Bilde 4.6

Digitalt bearbeidet foto

Hud som lerret

«No other creature exerts such extensive control over what its skin looks like. Humans expose it, cover it, paint it, tattoo it, scar it, and pierce it, telling a unique story about ourselves to those around us» (Jablonski, 2013, s. 3).

Vi bruker vår egen hud til å uttrykke noe om oss selv til omverdenen, og tatoveringskunsten strekker seg langt tilbake i historien. Et av de eldste tatoveringsfunnene er på ismannen Ötzi, som levde for omtrent 5 200 år siden. Man antar at hans tatoveringer hadde medisinsk og terapeutisk karakter, da funn på kroppen viser at noen tatoveringer er plassert på ledd med artrose (Berta, 2024). Tatoveringer har mange funksjoner knyttet til sosial status, samfunnsposisjon, dekor, identitet, kriminalitet, merking av grupper, religion og spirituell beskyttelse. Permanente tatoveringer finnes som blekkatovering og arrtatovering, men det finnes også midlertidige tatoveringer som henna-

dekor og klistermerketatoveringer for barn. De fleste av oss har nok laget små tegninger på egen hud med tusj eller penn.

*Onkel bar en tatovering på armen
En inskripsjon fra en annen tid
Ung sjømann i ukjent farvann
... emblem? brennmerke?
Som barn ble jeg fasinert
Den inviterte til spørsmål
Som svar fikk jeg fortellinger
om havner i Østen
Tatovering som frimerke
... og hud som kart*

Grisetatoveringer som provokasjonskunst

På 1990-tallet tatoverte den belgiske kunstneren Wim Delvoye grisehuder fra døde og levende dyr. Kunstprosjektet skapte store diskusjoner om etikk og dyrevelferd, og prosjektet ble stoppet gjennom et forbud i domstolen i Münster (Nasjon, 2011). Da dommen trådte i kraft, flyttet Delvoye sin kunstproduksjon til Kina, hvor han etablerte en kunstgård der griser ble alet opp, tatovert, slaktet, stoppet ut og utstilt på ulike kunstarenaer. Kunstsamlere kjøpte verkene, og prisen var i 2006 opp mot 900 000 kroner for en tatovert grisehud (Hamre, 2011). Å tatovere levende dyr er etisk problematisk, og kunsthandlingen kan ses på som en provokasjon og et mulig forsøk på å skape en debatt som paradoksalt nok handler om industrialisert dyrehold. Delvoye tatoverte flere av grisene med kjente logoer fra store motehus som Yves St Laurent og Louie Vuitton. Grisehud brukt som lerret ble dermed politisk.

Delvoye tatoverer også mennesker. Tim Steiner har en stor ryggtatovering signert Wim Delvoye og sier at «My back is the canvas, I am the temporary frame» og at «Tattooers are incredible artists who've never really been accepted in the contemporary art world» (Cascone, 2017⁵). Det spektakulære med dette verket er at rygghuden til Steiner allerede er solgt til en tysk kunstsamler. Når Steiner dør,

5 <https://news.artnet.com/art-world/art-collector-frame-tattoo-wim-delvoye-848279>

skal huden fjernes fra kroppen, prepareres og sendes til kunstsamleren. I mellomtiden har Steiner fått en større sum for å stilles ut på diverse kunstarenaer.

Jeg kjenner at dette virker i min egen hud, at det påvirker meg affektivt på en måte som vekker fasinasjon og ubehag.

Why do we say that things give us the creeps, or that they make our skin crawl, unless it is that we sense a commingling, a commensality, a mimetic charming or fascination of the skin by the movement that it finds so aversive? (Connor, 2009, s. 247).

Connor peker her på den følelsen som oppstår i huden når noe virker på deg, noe du får frysninger av, noe du grøsser over. Dette peker tilbake på hud som et tenkende og følende organ (Manning, 2009), og at huden, som Serres skriver, «... shivers, expresses, breaths, listens, loves and let itself be loved, receives, refuses, expresses, retreats, its hair stands on and with horror, it is covered with fissures, rashes, and wounds of the soul» (2018, s. 52).

Arbeidshender og barnehud

Touch involves stitching together place by place. Pointillist, if you like, it creates maps, varieties, veils, or impressionist, movement varieties and localities. (Serres, 2018, s. 238)

Den britiske kunstneren Eliza Bennet bruker sin egen hud som lerret i videoverket *A Woman's Work Is Never Done*.

By using the technique of embroidery, traditionally employed to represent femininity and applying it to the expression of its opposite, I hoped to challenge the pre-conceived notion that «women's work» is light and easy. Aiming to represent the effects of hard work arising from employment in low paid «ancillary» jobs, such as cleaning, caring and catering, all traditionally considered to be «women's work». Such work is invisible in the larger society, with «A woman's work» I aimed to represent it. (Bennet, u.å.⁶)

6 <https://www.elizabennett.co.uk/new-gallery/d04djafht08i76icv2ce3qja2yu4jv>

Bennet synliggjør tradisjonelle oppgaver kvinner har og har hatt, som ikke nødvendigvis er så synlige eller verdsatt i samfunnet. Vasking, stell og husarbeid – hardt arbeid som setter seg i huden. Arbeid hvor hud og hender er aktive i handling med gjærdeig, grønnsåpevann og spedbarnshud.



Bilde 4.7

Eliza Bennet, A Woman's Work Is Never Done. Flesh, thread, digital print. 2012/201.

Kilde: elizabennett.co.uk

Jeg så dette videoverket i utstillingen *Nålens øye. Samtidsbroderi* på Kunstindustrimuseet i Oslo (nå Nasjonalmuseet) i 2015 og fant det dypt fascinerende. Verket virker affektivt og sterkt sanselig, og flere av studentene som var med meg på utstillingen, opplevde det som ubehagelig og kvalmende. Noe av det første som dukket opp i mitt møte med verket, var et minne fra barneskolen og tekstilverkstedet hvor jeg og en medelev sydde med synål og sytråd i vår egen hud, akkurat slik Eliza Bennet har gjort. Jeg husker en dyp fasinasjon over å kunne stikke nåla inn og under det ytterste hudlaget uten at det gjorde vondt, og med skrekkblandet fryd dra den tynne sytråden gjennom huden.

Når jeg igjen returnerer til dette verket, er det et annet hudminne fra barndommen som dukker opp.

Farmor vasket tog

I kjøkkenskuffen hadde hun alltid en lysegul tube med LDB-krem.

Farmorhuden ... litt skrukkete, tynn, blank, nesten gjennomsiktig

Synlige blodårer og sener under papirtynn hud

Farmorhender som smører barnehender

... langsomt og lenge

Lukta av LSB-kremen sitter fortsatt i kroppsminnen

Farmorhuden, vaskekonas arbeidshender i møte med myk barnehud

... omsorg i kjærlig hudhandling

Farmors vaskekonehender var myke, ikke ru eller fulle av sår slik man kan tenke dem med Bennets verk. Farmor var nøye med å smøre hendene sine etter hver vask nettopp for å unngå sår og ru hud. Hun tok vare på huden sin fordi den var eksponert for skade og slitasje gjennom arbeidet med å vaske tog. Kanskje var det også en av grunnene til at hun med oppmerksomhet og langsomhet brukte tid på å smøre mine barnehender i kjærlig hudomsorg.

«Skin opens our bodies to other bodies: through touch, the separation of self and other is undermined in the very intimacy or proximity of the encounter» (Haraway, 1991, s. 6). Vi formes av kjærtegn. Det huden mottar av omsorgsfulle hudhandlinger former oss som mennesker. Farmor døde for mange år siden. Hennes omsorg er lagret i min hud, i mitt kroppsminne, og jeg bærer henne med meg. Fysisk er vi separerte, men i min hud, i mitt palimsest, er hun fortsatt nærværende i hudminner. Mine henders hud er transformert fra barnehud til arbeidshud med træler og arr etter arbeid med tre, stein, leire og nål.

Femte berøring – Palimsest

Observe on the surface of the skin, the changing, shimmering, fleeting soul, the blazing, striated, tinted, streaked, striped, many-coloured, mottled, cloudy, star-studded, bedizened, variegated, torrential, swirling soul. A wild idea, the first after consciousness, would be to trace delicately and colour in these zones and passages, as a map. (Serres, 2018, s. 23)

Hud kan betraktes som et palimsest hvor tanker, følelser, berøringer og minner er innskrevet over tid – noe synlig, noe usynlig. Arr forteller om hendelser,

rynker og pigmentflekker om tid og aldring, sol, vind og smil. Hud formidler følelser gjennom svette, rødme, rykninger, blekhet og gåsehud. Hud «a writing surface upon which the body's thoughts are inscribed» (Elkins, 1999, s. 46). Hud bærer kroppens tegn og tanker fysisk, emosjonelt og metaforisk skrevet inn fra utsiden og innsiden.

Ordet *palimpsest* stammer fra det greske *palimpsestos*, som betyr *skrapet på ny*, og viser til manuskripter skrevet på papyrus eller huder som ble gjenbrukt ved at tekst ble vasket eller rensset bort slik at ny tekst kunne påføres (Wikipedia, 2023⁷). Rester av gammel tekst kunne ofte skimtes i pergamentflaten. Praksisen ble utviklet fordi det var krevende å lage papyruspergament, og viljen til gjenbruk var derfor stor.

Romerne skrev senere hverdagstekster på vokstavler, og i dag skriver vi på digitale skjermer hvor tekst kan viskes ut med et tastetrykk. Begrepet palimpsest anvendes også i arkitektur når man ser spor av noe som var, slik vi kan finne det i bygg hvor deler er revet og spor av trapper og etasjeskiller står igjen som materielle inskripsjoner eller arr i bygningsrestene. Begrepet brukes også i litteratur når man skriver ny tekst som bygger på en eldre tekst hvor den eldre teksten «skinner gjennom», og i gatebildet hvor plakattegger blir stående med spor av plakatrester lag på lag.



Bilde 4.8

Graffiti-vegg og plakatvegg. Samtidspalimpsest

7 <https://no.wikipedia.org/wiki/Palimpsest>

Overført til hud og berøringsarkiv anvender jeg begrepet *palimsest* metaforisk for å tydeliggjøre de mange lag av berøringer, inskripsjoner, sanselige opplevelser, vindpust, skrubbsår, slag og kjærtegn huden bærer på. Noe synlig, kanskje midlertidig som et blåmerke, myggstikk, træler eller arr. Noe usynlig for øyet, men likevel til stede i huden som minner, følelser av sanselig ubehag eller vellyst. Gåsehud, skam, frysninger og begjær er lagret i huden, lag på lag som et palimsest.

Hud kan metaforisk tenkes som arkiv over levd liv, samtidig som hud mingler og blander seg med ting i verden (Serres, 2018). Hud kan kanskje tenkes som randsonen hvor relasjonelle koblinger mellom kropp og omverden finner sted. Gjennom handlinger med materialer skapes forbindelser mellom verden utenfor og innenfor huden, hvor kunnskaper flettes sammen, transformeres og folder seg ut som ulike ytringer, språklige og utenomspråklige.

Serres skriver at sjelen finnes i huden fordi det er der sjelen og verden blander seg. Huden er et foranderlig miljø. Dette er både vakkert og kryptisk, men jeg forstår denne tenkningen slik at det er gjennom berøringer vi kjenner verden, og gjennom berøring skapes følelser, tanker og kunnskaper. Gjennom berøring formes vi som mennesker i omgang med verden utenfor vår kropp. Gjennom berøring skapes også det som former vår indre verden gjennom følelser, assosiasjoner og fantasier, og Serres sier at det er ingenting i sinnet som ikke først har vært i sansene (Serres, 2018, s. 5).

I tenkning om hud som kunnskapsmaskineri aktiverer huden materielle kunnskaper om varme svaberg, flisete bordkledning, glatte bomullslaken, pusete plysj og varm katterpels – berøringserfaringer som lagres som kunnskaper og minner.

Et stadig tilbakevendende spørsmål jeg har undret meg over, er hvorfor vi i det norske språket har så få begreper for å beskrive nyanser av glatt og ru i ulike overflater. For å artikulere variasjoner og nyanser må vi ty til sammenligninger og assosiasjoner basert på berøringsopplevelser. Kunnskaper som ikke kan artikuleres verbalt, men som likevel er kunnskaper lagret i kroppens berøringsarkiv og som kan uttrykkes ekstralingvistisk (Manning, 2016) i kunstnerens og håndverkerens arbeider.

«The surface of the body is a thinking, feeling surface. It is gestural, linguistic, sensing skin, that protects us while opening us toward and rendering us vulnerable to another» (Manning, 2007, s. 9). Huden er et kunnskapsmaskineri.

Sjette berøring – kunnskapsmaskineri

This is the first cogito, more deeply buried although more visible than the thinking cogito. I feel, I have felt; I have seen, heard, tasted, smelt; I have touched; I enclose myself in my pavilion of skin; it burns with languages, I speak; I speak about myself, about my loneliness and the nostalgia of lost senses, I mourn the lost paradise, I regret the loss of to which I was giving myself or of what was given to me. (Serres, 2018, s. 57–58)

Vi er i verden som sansende kropper. «There is nothing in the intellect that has not first been in the senses: something of the sensible remains» (Serres, 2018, s. 329). Berøring former oss, og vi former verden gjennom berøring. Hud kan tenkes som et kunnskapsmaskineri som, gjennom å berøre og bli berørt, kobler kroppen og tenkningen til verden. Huden som kontaktflate og grensesnitt puster, absorberer og utsondrer ikke bare fysiske fragmenter, men også følelser og affekter. Gjennom sin mingling med verdens teksturer og former, flyktige vindpust og erindringer om kjærtegn fra en annen tid, kobler huden tenkningen til verden. «Pure touch gives access to information, a soft correlate of what was once called the intellect» (Serres, 2018, s. 83). Å lære å kjenne verden gjennom berøring handler om å skape relasjoner mellom hud og materialer, hud og ting, hud og kropper, og hud mot hud. Huden er stedet for kroppslige minner og kunnskapsarkiv for tanken.

I will in fact argue that skin, as both surface of inscription and contact zone between self and other, is a synesthetic surface by its very nature. Flexible and resistant, incorporating folds, orifices, occasionally scars, and (eventually) numerous wrinkles, it is also highly textured and palimpsestic (Billè, 2018, s. 62).

Som kunnskapsmaskineri i skapende sammenheng fungerer huden som et dataarkiv med kunnskaper om materialers egenskaper i transformasjonsprosesser. Kunnskaper om håndens arbeid i møte med ull, leire, tre, kleberstein, metall, kullstifter og penselstrøk lagres i huden. Med fingertuppene vurderes treoverflatens glatthet under pussing med sandpapir. I arbeid med leire kjenner den silkeglatte blandingen av vann og leire i dreieprosessen, mens hender

i arbeid med skulptural form kjenner andre leirekonsistenser og vurderer tekstur, tykkelse og form. I arbeid med filting er det gjennom huden at du kjenner ullfibrenes sammenfiltingsprosess fra løse fibre til fast filt, i samspill med grønnsåpelukt og såpas glatte skum.

Når du former kleberstein, dekkes huden av fint steinstøv som er tørt, men samtidig glatt. Kleberstein på engelsk er *soapstone*, som trolig refererer til den taktile opplevelsen av materialet. Å forme i kleberstein er også å forme i jordmaterie, og kobler huden, kroppen og tenkning til tid, langsomhet og historie. Materialer i transformasjon er materialer i flyt, forvandling og nye skapelser.

In the art of inquiry, the conduct of thought goes along with, and continually answers to, the fluxes and flows of materials in which we work. These materials think in us, as we think in them. Here, every work is an experiment: not in the natural scientific sense of testing preconceived hypothesis, or of engineering a confrontation being ideas «in the head» and facts «on the ground», but in sense of prising an opening and follow where it leads. (Ingold, 2013, s. 7).

Materialer tenker i oss og vi i dem, skriver Ingold. I skapende prosesser med materialer etableres en relasjon mellom hud og materie som virker kunnskapsproduserende både i materien og i kroppen. Denne korrespondansen mellom hud og materie setter i gang prosesser av kunnskapende karakter: om materialer, tekstur og form, om det sanselige og tenkning gjennom assosiasjoner og koblinger til andre materialerfaringer, om det skapende og formende.

Gjennom arbeidet med kleberstein har jeg erfart fascinasjonen over materialets mykhet i både tekstur og struktur. Å skjære i stein er å skjære i tid. Å tenke med hudens berøring av stein, som er et resultat av prosesser i naturen tusenvis av år tilbake i historien, gjør noe med meg mens steinstøv legger seg i porene. Å forme i kleberstein er å løse opp og skape relasjoner til fragmenter av steinstøv og tid.



Bilde 4.9

Kleberstein, hud og støv av tid

Siste berøring

The skin is a variety of contingency; in it, with it, the world and my body touch each other, the feeling and the felt, it defines their common edge. Contingency means common tangency; in it, the world and the body intersect and caress each other. I do not wish to call the place in which I live in a medium, I prefer to say that things mingle with each other and that I am no exception to that, I mix with the world which mixes with me. Skin intervenes between several things in the world and makes them mingle. (Serres, 2018, s. 80)

Filosofar, forskere og kunstnere er opptatt av hud på ulike måter. Fysisk sanselig hud, hud som materiale og hud som metafor virker inn i kunnskapende prosesser. Hud er tanke og følelse (Manning, 2007). Hud skaper historier, og ifølge Serres (2018) er det med huden at kroppen og verden møtes og kjærtegner hverandre. En oppdeling av sansene er, som beskrevet tidligere, en abstrahering av den samsansende kroppen, og opplevelser skrives inn i hudens berøringsarkiv, lag på lag, som i et palimpsest. Tidligere hudminner virker gjennom nye minner som legges til, blander seg, forsterker, utfyller,

demper, visker ut og blir skrappt på nytt. Sanseminner forbinder hud og kropp til ulike tider og hendelser.

Som forsker med et haptisk blikk blir min forskerhud et undersøkelsesmaskineri i møte med verden gjennom berøring og korrespondanse. I forming av kleberstein utveksler steinen og huden informasjon, steinstøv og hudfett. Min forskerhud blir også en tenkende hud som forbinder en ytre og indre verden. Det jeg berører fysisk får sette spor i tanken. Å tenke hud som konsept er å konstruere en tenkemaskin (Deleuze & Guattari, 1994). Gjennom hud forbindes teorier og praktiseringer i verden.

I dette kapitlet har jeg undersøkt hvordan hud kan tenkes som palimsest, lerret, minnedata, berøringsarkiv og kunnskapsmaskineri. Postkvalitativ forskning tilbyr ikke entydige svar, men nye spørsmål, nyanseringer og forslag til mulige måter å respondere på, nye måter å skrive på. Å forske kartograferende med hud handler om å se og føle, «...forskningens skapende kraft och därigenom sätta fokus på komplexiteten, sprickorna och förskjutningarna...» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 79). Kunstnerisk forskning åpner for en performativ undersøkelse av forskningsspørsmål som produserer kunnskaper gjennom skapende handlinger og eksperimenteringer i, og med, materialer og ord. Hudkunnskaper kan ikke alltid artikuleres verbalt, men kan bli sett og følt i kunstnerens og håndverkerens handling med materialer. Gjennom å skrive med hudminner og hudbilder skapes en mer mangfoldig tekst som kan være et bidrag til en sanselig metodologi med hud som forskningsinstrument og dataarkiv.

Referanser

- Ahmed, S. & Stacey, J. (Red.). (2001). *Thinking through the skin*. Taylor & Francis Group.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (NED-New edition, 2). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.4324/9780203700372>
- Berta, O. G. (2024). Tatovering i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 18. august 2024 fra <https://snl.no/tatovering>
- Billé, F. (2018). Skinworlds: Borders, haptics, topologies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 36(1), 60–77. <https://doi.org/10.1177/0263775817735106>
- Braidotti, R. (2019). Affirmative ethics and generative life. *Deleuze and Guattari Studies*, 13(4), 463–481. <https://doi.org/10.3366/dlgs.2019.0373>
- Cascone, S. (2017). *Art collector to preserve and frame tattoo by Wim Delvoye after man dies*. Hentet 18. august 2024 fra <https://news.artnet.com/art-world/art-collector-frame-tattoo-wim-delvoye-848279>
- Connor, S. (2009). *The book of skin*. Reaction Books.
- Deleuze, G. (2017[1981]). *Francis Bacon the logic of sensation*. Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994[1991]). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987[1968]). *A thousand plateaus*. Athlone Press.
- Dyrevernalliansen. (2024). *Fakta om pelsdyroppdrett* Hentet 29.02.2024 <https://dyrevern.no/article/fakta-om-pelsdyroppdrett/>
- Elkins, J. (1999). *What painting is: how to think about oil painting, using the language of alchemy*. Routledge.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Hamre, C. (2011). Flyktet til Kina for å tatovere griser. I *Nationen*. <https://www.nationen.no/dyrevelferd/nyheter/dyrevern/flyktet-til-kina-for-a-tatovere-griser/s/23-148-12471094>
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature: pbk*. Free Association Books.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). Surface visions. *Theory, Culture & Society*, 34(7–8), 99–108.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Ingold, T. (2020). *Correspondences*. Polity Press.
- Jablonski, N. (2013). *Skin a natural history*. University of California Press.
- Langeland, T. & Holck, P. (2023). Huden i *Store medisinske leksikon* på snl.no. Hentet 14. mars 2024 fra <https://sml.snl.no/huden>
- Manning, E. (2007). *Politics of touch. Sense, movement, sovereignty*. University of Minnesota Press.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Myhre, C. O. & Waterhouse, A.-H. L. (2023). *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (1. utg.). Fagbokforlaget.

- Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme /nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1214>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage Publications Ltd.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 959–978). Sage Publications Ltd.
- Serres, M. (2018[1985]). *The five senses. A philosophy of mingled bodies*. Bloomsbury.
- Stake, R. E. (2011). *Qualitative reeach*. The Guilford Press.
- Springgay, S. (2021). Feltness: On how to practice intimacy. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 210–214. <https://doi.org/10.1177/1077800420932610>
- Stephanie Springgay. (2022). *Feltness: Research-creation, socially engaged art, and Affective Pedagogies*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478023531>
- Springgay, S., Irwin, R. & Wilson Kind, S. (2005). «A/r/tography as living inquiry through art and text» I *Qualitative Inquiry* (Vol. 11, No. 6, s. 897–912). <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- St. Pierre, E. A. (2013). The appearance of data. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 13(4), 223–227. <https://doi.org/10.1177/1532708613487862>
- Thommessen, H. P. & Storlien, B. (2022). *Garving i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 17. august 2024 fra <https://snl.no/garving>
- Théau, J. (2021). *Inciting the site of the soul: Skin, touch and textiles in contemporary art*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Verlander, F. (2020). *(Skin)aesthetics: A study of skin(s) in spectatorship*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk: en a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen: Vol. nr. 100*. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge.
- Wikipedia. (2018). *Pergament*. <https://no.wikipedia.org/wiki/Pergament>
- Wikipedia. (2023). *Palimpsest*. <https://no.wikipedia.org/wiki/Palimpsest>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Ordliste

Affirmativ

Begrepet affirmativ betyr noe bekreftende. Innen postkvalitativ forskning kan affirmativ kritikk/etikk forstås som kritikk av noe, eller en problematisering som samtidig bringer nye forslag, tenkninger og nyanser til diskusjonen (Braidotti, 2019).

Berøringsarkiv

I denne sammenhengen forstås berøringsarkiv som kroppens sansedata produsert gjennom hud. Dette er sansedata som lagres i kroppsmindet og som kan aktiveres gjennom ulike sanseopplevelser gjennom livet. Det er en samling av berøringsminner (Waterhouse, 2021).

Haptisk visualitet

Begrepet har sin etymologiske betydning forankret i det greske ordet *haptikos* som betyr det som kan gripes eller berøres. I denne sammenhengen knyttes det haptiske til blikket og det jeg omtaler som berøringsblikket. Haptisk visualitet er en egenskap ved blikket som er tett på overflaters tekstur. Et bevegelig blikk som «stryker» overflater uten å berøre. Haptisk visualitet aktiverer kroppens berøringsarkiv som utfyller blikket med huddata (Ingold, 2017).

Palimpsest

Ordet *palimpsest* stammer fra det greske ordet *palimpsestos*, som betyr *skrevet på ny* og viser til manuskripter skrevet på papyrus eller huder som ble gjenbrukt ved at tekst ble vasket eller rensket bort slik at ny tekst kunne påføres. Tidligere tekster kunne skimtes gjennom som fragmenter som blander seg med den nye teksten. (Wikipedia, 2023)

Pergament

Pergament er skriftstykker skrevet på ufarget skinn. Ordet pergament kan føres tilbake til byen Pergamon. I tilvirkning av pergament har man utviklet teknikker for å skrape skinnen så det blir så tynt og fint som mulig og brukt det til å skrive på og til å binde inn bøker. (Wikipedia, 2018)

Transkorporal

Begrepet viser til inter- og intra-forbindelser, intra-handlinger og utvekslinger mellom menneskelige og mer-enn-menneskelige kropper i verden. Det er ikke bare aktivitet mellom kropper, men gjennom kropper i relasjonelle forbindelser (Ahmed, 2014).

Skogsberg, T. & Johannesen, N. (2026). Når grønne lærere inviterer til digital meningsskapning. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 137–156). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660905>

5

Når grønne lærere inviterer til digital meningsskapning

Green screening på en småbarnsavdeling

Trude Skogsberg og Nina Johannesen

Sammendrag: I denne artikkelen undersøker vi hvordan digital teknologi kan bli en del av småbarnsavdelingens (1–3 år) hverdagslige meningskapende praksiser. Vi beveger oss bort fra forståelser av digital teknologi som noe som skal implementeres i barns liv, da en grunnleggende antagelse her er at barn allerede deltar i digital meningskapning. Vi undersøker hvordan mennesker, green screen-teknologi og andre materialiteter åpner for utvidet kunnskap om digital meningskapning. Med utgangspunkt i Donna J. Haraways kunnskapsetikk (1988) forstår vi kunnskap som situert, alltid avhengig av tid og sted, og preget av de sosiale, kulturelle, historiske og materielle omgivelsene der hverdagen leves. Ved hjelp av nedskrevne fortellinger fra observasjoner i en småbarnsavdeling og begrepene *situated knowledge*, *creative uncertainty* (Haraway, 1988, 2016) og *situated imagination* (Stoetzler & Yuval-Davis, 2002), undersøker vi hvordan digital praktisering kan forstås som situert, relasjonell og bevegelig. Praktiseringen beskrives som flerstemte og fantasifulle sammenhenger der mening skapes. I forlengelsen av dette drøftes barns gryende digitale ferdigheter, forstått som noe som stadig tar form og hele tiden åpner for nye begynnelse.

Nøkkelord: green screen-teknologi, gryende digitale ferdigheter, kreativ usikkerhet, situert kunnskap, situert fantasi

Abstract: This article explores how digital technology becomes part of the everyday meaning-making practices in a toddler group (ages 1–3). We move away from understandings of digital technology as something to be implemented in children’s lives, starting instead from the assumption that children are already active participants in digital meaning-making. The study investigates how humans, green screen technology, and other materialities open up extended ways of knowing digital meaning-making.

Drawing on Donna J. Haraway’s ethics of knowledge (1988), knowledge is understood as situated—always dependent on time and place, and shaped by the social, cultural, historical, and material environments in which everyday life unfolds. Through written field stories from observations in a toddler group, and by engaging with the concepts of *situated knowledge*, *creative uncertainty* (Haraway, 1988, 2016) and *situated imagination* (Stoetzler & Yuval-Davis, 2002), we examine how digital practices can be understood as situated, relational, and dynamic. These practices are described as multivoiced and imaginative contexts in which meaning is generated. Building on this, the article discusses children’s emerging digital skills, understood as continually evolving and always opening to new beginnings.

Keywords: green screen technology, emerging digital competencies, creative uncertainty, situated knowledge, situated imagination

Innledning

På en småbarnsavdeling har grønne lerreter fått plass på gulvet, over leker og hengende fra vinduskarmer. Et stort lerret er festet fra taket, nedover vegg og brer seg ut over gulvet. Dette grønne lerretet fungerer som en green screen, en teknologi der den grønnfargede bakgrunnen byttes ut digitalt med bilder eller videoer via en app¹. En iPad er plassert i et stativ, med kameraet rettet mot den grønne vegg. Et bilde av Kaptein Sabeltanns skute hentes opp i en app, og kabler binder iPad og en projektor sammen, slik at filmen av det som skjer foran og med det grønne prosjekteres og sendes ut i rommet på avdelingen og møter en vegg på motsatt side av det grønne lerretet, sammen med Kaptein Sabeltanns skute.

Green screen-teknologien tar del i hverdagspraktiseringen i en småbarnsavdeling, og fortellinger skapes ... *Et stort, grønt lerret har funnet veien over en skillevegg og brer seg utover gulvet. Skilleveggen er nå usynlig, dekket av lerretet, bortsett fra en liten sprekk som samskapes langs kanten av skilleveggen, og lokker en kropp nærmere* ... Fortellinger fra småbarnsavdelingen er skrevet ned underveis og i etterkant av observasjonene på småbarnsavdelingen av en av forfatterne. Materialet inngår i et ph.d.-prosjekt² som undersøker samskapende prosesser og relasjonell tenkning knyttet til bruk av green screen-teknologi i en småbarnsavdeling (1–3 år). Feltarbeidet er gjennomført med en sympoietisk tilnærming (Skogsberg, under arbeid) og omfatter 12 aksjoner av tre timer, der vi sammen har utforsket hvordan digital praktisering kan bli til.

Med utgangspunkt i fortellingene undersøker vi hvordan digital menings-skaping produseres når grønne lerreter inviterer til samskapelse og lokker kropper til handling. Fortellinger vil veves med gjennom teksten som tekst-vignetter i kursiv, for å holde praktiseringen i småbarnsavdelingen nær ... *Bak det grønne lerretet, som henger fra taket og brer seg nedover vegg og utover gulvet, skjuler det seg noe, eller noen* ...

1 Her kan du lese mer om benyttet <https://www.barnevakten.no/app/green-screen-by-do-ink>

2 *Barnehagen i Chthulucene. – Samskapende prosesser og relasjonell tenkning knyttet til praktisering med green screen-teknologi i en småbarnsavdeling (1–3 år)*. Av Trude Skogsberg, stipendiat ved Høgskolen i Østfold.

Hverdagsvirkelig trøbbel knyttet til digital praksis i barnehagen

Barn blir i dag født inn i og vokser opp i et digitalt samfunn. Digital teknologi preger hverdagen og er sammenvevd i mange av dagliglivets aktiviteter og opplevelser, også i barnehagen. Til tross for denne sammenvevingen ser vi en tendens til at diskusjonene tar utgangspunkt i det digitale som noe statisk og som et verktøy, som kommer «utenfra» og som skal implementeres «inn» i barns liv (Fielding & Murcia, 2022).

Helsedirektoratets skjermråd³, *Det digital (i) livet. Balansert oppvekst i skjermens tid* (NOU 2024:20) og debatter om barns digitale praksiser⁴ kan leses som uttrykk for en forståelse av teknologi som noe atskilt fra barnets naturlige verden. Den underliggende forståelsen synes å være at digital teknologi er noe vi kan kontrollere og styre, og det skapes et skille mellom det digitale og barnet, noe som kanskje kan leses som en lengsel etter en mer uskyldig og ren barndom der det ukjente ikke truer (Johannesen og Hellstrand, 2023). Videre kan det se ut som «det digitale» framstår som statisk, separat og ikke-relasjonelt (Haraway, 2013).

Denne forståelsen gjenfinnes også i NOU 2024:20, der det i boks 13.1 (s. 147) gis et eksempel på en aktivitet med digital teknologi sammen med barn i 1–2 års alder i barnehagen. Teksten fremstiller digitale verktøy, som projektorer og lyskuber, som nøytrale redskaper som bidrar til barns utforskning. Språket i teksten etablerer et tydelig skille mellom det digitale og det materielle, for eksempel når det understrekes at «de digitale verktøy er her bare en del av aktiviteten» og at «det er barna og objektene påvirkning av lyset som står i sentrum».

I den offentlige debatten om digital teknologi i barnehagen opplever vi et dominerende perspektiv hvor nyttetenkning ofte prioriteres, der teknologien blir sett på som et middel for å oppnå konkrete læringsmål eller effektivisering. I disse fortellingene blir digital teknologi ofte fremstilt som noe utenfor barnet, noe som kan og må reguleres, begrenses og brukes med forsiktighet.

3 Skjermtid: <https://www.barnevaken.no/nye-skjermråd-fra-helsedirektoratet>

4 Debatter om skjerm i offentlige debatter og media: [Barn og skjermtid: Skjermens vederstyggeligheter \(Medietilsynet\)](#), Meninger: Vi må gå sammen om å få ned skjermbruken ([vg.no](#)), Barna som slutter å lese – Ytring ([nrk.no](#))

Forskning viser imidlertid at barns digitale praksiser i en pedagogisk sammenheng er langt mer komplekse⁵. Allerede i 2007 diskuterte Zevenbergen hvordan barn, som såkalte «digital natives», lærer på andre måter fordi de vokser opp med teknologi som en naturlig del av deres sosiale og materielle miljø. Likevel har ikke barnehager og utdanningsinstitusjoner fullt ut tatt dette innover seg, hevder hun.

Fielding og Murcia (2022) undersøker hvordan digitalisering påvirker barns kreativitet på ulike måter. De utvider tenkning om kreativitet og fremhever det post-digitale landskapet, der det digitale og det ikke-digitale ikke lenger lar seg tydelig skille. Huh (2017) beskriver hvordan barn trekker inspirasjon fra digitale spill inn i spontan lek, og viser hvordan barna har kompetanse i digital teknologi som de inkorporerer i leken på kreative og hensiktsmessige måter. Dette samsvarer med Lafton (2021), som diskuterer hvordan lek og læring er samskapte prosesser der både barn og materielle omgivelser bidrar til lekens dynamikk og tvetydighet.

I stedet for å forstå digital teknologi som noe statisk eller utenforstående, inviterer Haraways tenkning oss til å bli i trøbbelet (2016) og anerkjenne teknologiens rolle som en del av vår materielle og sosiale virkelighet. Dette innebærer å bevege seg bort fra binære motsetninger mellom «digitalt» og «ikke-digitalt» (Knox, 2019), og heller utforske hvordan digital teknologi inngår i barns meningsskapende prosesser. Waterhouse (2019) viser for eksempel hvordan barnehagebarn utforsker digitale og analoge uttrykk i en sammenhengende skapelsesprosess – fra høytlesning til tegning, videre til digitale illustrasjoner og til slutt til fysiske installasjoner i barnehagerommet. Denne kompleksiteten kommer også frem i nyere barnehageforskning. Pettersen (2023) viser i sin ph.d.-avhandling at skjermen ikke er passiv og stillestående, men innvevd i lek og ulike følelser av tilfredshet og uforutsigbarhet. Han viser videre at sammenvevingen av det som skjer på skjermen og andre aktiviteter danner grunnlag for vennskap mellom barn.

I forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012) og i Strategi for digital kompetanse og infrastruktur

5 Se blant annet; <https://loggpa.no/> Logg på! *Debatten vi skylder våre barn og unge å ta på alvor – teknologiens verdi for læring* (Palmgren & Waterhouse, 2025). 56 kronikker skrevet av elever, foreldre, lærere, fagpersoner og forskere har bidratt med 56 kronikker for å belyse debatten om teknologi, læring og utdanning.

i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet 2023–2030) fremheves det at barnehagelærere skal ha bred kunnskap om barns gryende digitale ferdigheter. Hvordan kommer gryende digitale ferdigheter til uttrykk sammen med de yngste barna?

Vi plasserer oss i det hverdagsvirkelige trøbbelet, ikke for å finne enkle svar, men for å rette oppmerksomheten med handlingene som utfolder seg mellom mennesker og green screen-teknologi – for å lytte, delta og la oss bevege av de uforutsette opplevelsene som oppstår underveis. Trøbbel er for oss ikke problematisk og noe vi skal fjerne, men gir oss kraft og nysgjerrighet til å kreativt utforske artikkelens forskningsspørsmål: Hvordan kan mennesker, green screen-teknologi og andre materialiteter åpne for utvidet kunnskap om digital meningskaping i en småbarnsavdeling?

Samskapende forskning

En sympoietisk tilnærming, inspirert av Haraways begrep om sympoiesis (2016, s. 58–98), forstås her som en situert, relasjonell og samskapende prosess for meningskaping (skogsberg, under arbeid). I denne tenkningen er oppmerksomheten ikke kun rettet mot de menneskelige deltakerne – barn, forsker og ansatte – men inkluderer også mer enn menneskelige aktører som grønne lærere, iPad, kabler, skjerm, projektor, Kaptein Sabeltanns skute, lysstråler, lyd, mørket, skillevegg og andre materielle og immaterielle elementer som sammen former og påvirker hvordan mening skapes (Bodén & Gunnarson, 2021; Haraway, 1988, 2016).

Haraway (1988, 2016) argumenterer for at all kunnskap er situert, det vil si at den aldri er nøytral eller objektiv, men alltid formet av forskerens ståsted, erfaringer og kontekst. Dette innebærer at når vi undersøker digital meningskaping, kan vi ikke innta en posisjon der vi forsker fra en distansert, nøytral plass. Gjennom vår tilstedeværelse, våre spørsmål, handlinger og tenkning påvirker vi og påvirkes av det vi undersøker. Kunnskap om digital meningskaping produseres som en dynamisk prosess der vår kulturelle, sosiale og teknologiske forståelse påvirker hvordan praktiseringen gjøres, tolkes og beskrives.

Når vi i denne artikkelen stiller spørsmål om hvordan mennesker, green screen-teknologi og andre materialiteter kan åpne for utvidet kunnskap om digital meningsskaping, kan dette metodologisk forstås som en vevingsprosess (Haraway, 1994), der vi som forskere, sammen med fortellinger og teoretiske tenkeverktøy, vever fram kunnskap. De teoretiske perspektivene vi vever med er situated knowledge, creative uncertainty (Haraway, 1988, 2016) og situated imagination (Stoetzler & Yuval-Davis, 2002). De nedskrevne fortellingene inngår som bevegelige og åpne tekster der nye forbindelser og innganger stadig kan skapes. På samme måte som Haraway bruker metaforen om trådene i cat's cradle, som hele tiden formes og omformes i samspill, blir kunnskapen som produseres – og selve artikkelen – et resultat av komplekse og relasjonelle sammenvevinger.

Våre forskerrefleksjoner blir en sentral del av denne prosessen, der vi plasserer oss midt i det metodologiske, ontologiske og epistemologiske «trøblet». Kunnskapsproduksjon tenkes og praktiseres dermed som en dynamisk og situert aktivitet der meningsskaping og forskning skjer samtidig:

... of relaying connections of matter, of telling stories in hand upon hand, digit upon digit, attachment site upon attachment site, to craft conditions for finite flourishing of terra, on earth (Haraway, 2016, s. 10).

Haraway viser til hvordan alt liv og all meningsskaping oppstår gjennom sammenvevde relasjoner, mellom materie, teknologi, fortellinger og levende vesener. Hun ber oss være oppmerksomme på hvordan vi er forbundet gjennom handlinger, berøring og fortellinger, der hver forbindelse skaper nye muligheter for samspill ... *Små dunk høres innenfra. Lerretet dirrer lett. Latter siver ut, bæres med lerretets bevegelser, en dempet summing av barnlig latter ...*

Situated knowledge, situated imagination og creative uncertainty

Lenz Taguchi kritiserer barndomsforståelser som posisjonerer barn som passive mottakere av voksnes kunnskap og fortolkninger. Hun skriver:

vi respekterer inte de innebörder de redan själva konstruerat, utan behandlar dem som om hela idén om barndom går ut på att bara ta emot de betydelser vi anser vara bäst för dem (Lenz Taguchi, 2014, s. 88).

Dette handler om hvordan voksne kan overse eller undervurdere barnas egne perspektiver og tolkninger, ut fra antakelser om at voksnes tilnærminger alltid er mer riktige eller viktige enn barns egne handlinger. Hun utfordrer oss til å ikke stoppe opp ved en betydning og kalle den «sann» eller «nødvendig» også for andre enn oss selv (2014, s. 88–89).

Dahlberg, Moss og Pence (2011) problematiserer standardiserte kvalitetskriterier og peker på at slike tilnærminger kan begrense mangfoldet av pedagogiske praksiser og forståelser av hva som er verdifullt for barns læring og utvikling. I stedet for å se kvalitet som noe forhåndsdefinert og universelt, vektlegger forfatterne at mening og kunnskap skapes i de situasjonene der barn og voksne samhandler, utforsker og reflekterer sammen. Barnehagen blir forstått som en kulturell og sosial arena hvor meningsskapning skjer i dialog med omgivelser, materialitet og mennesker. I lys av dette argumenterer Dahlberg, Moss og Pence for at pedagogisk praksis bør være preget av åpenhet, nysgjerrighet og en kontinuerlig vilje til å revurdere hva som anses som verdifull kunnskap.

I følge Haraway (1988) er kunnskap aldri nøytral eller objektiv, men formes gjennom sosiale og materielle sammenhenger, hvor *situated knowledge* / situert kunnskap gir et tenkebegrep for å utvide forestillinger om kunnskap som universell, nøytral og uavhengig av kontekst. Haraway argumenterer for en situert objektivitet, hvor all kunnskap og tenkning er plassert innenfor spesifikke historiske, materielle og kroppslige posisjoner. Kunnskap blir dermed ikke mindre sann, men forstås som relasjonell og ansvarlig, der den som erkjenner, alltid er en del av det som erkjennes. Dette betyr at kunnskap formes av perspektivene, kroppene, erfaringene og de materielle og diskursive omgivelsene til de som produserer den. Dette innebærer en hengivelse til virkeligheten, en virkelighet man alltid er en virksom del av:

Staying with the trouble does not require such a relationship to times called the future. In fact, staying with the trouble requires learning to be truly present, not as a vanishing pivot between awful

or endemic pasts and apocalyptic or salvific futures, but as mortal critters entwined in myriad unfinished configurations of places, times, matters, meanings. (Haraway, 2016, s. 1)

For å kunne bli i problemene og bli til med problemene, må man lære å være fullt til stede i øyeblikket, uten å la seg distrahere av fortidens traumer eller fremtidens bekymringer, skriver Haraway. Hun advarer mot å se nåtiden som en flyktig overgang mellom en problematisk fortid og en fremtid som enten er katastrofal eller frelsende. Å bli i problemet handler om å ha en nysgjerrig innstilling eller forventning til fremtiden for å kunne håndtere nåværende utfordringer, samtidig som vi ser oss selv som dødelige vesener dypt involvert i komplekse og uavsluttede sammenhenger av steder, tider, materie og meninger. Dette innebærer å anerkjenne vår sammenvevde eksistens med verden rundt oss og å bli til sammen i de ufullstendige, kreative, usikre og pågående prosessene som former virkeligheter (Haraway, 2016).

Stoetzler og Yuval-Davis (2002) videreutvikler denne tankegangen ved å introdusere begrepet *situated imagination* / situert fantasi (vår oversettelse). De argumenterer for at kunnskap ikke bare er et produkt av vår situasjon, men også av vår evne til å forestille oss alternative virkeligheter. Fantasi utgjør dermed en avgjørende del av hvordan vi både tolker og skaper mening. Gjennom fantasien kan vi bevege oss utover det umiddelbart observerbare og veve sammen inntrykk, minner og muligheter på nye måter. Mening blir da ikke en fast størrelse, men en levende og dynamisk prosess hvor våre forestillinger, tidligere erfaringer og relasjoner gjensidig former og påvirker hverandre. Dette innebærer at mening stadig er i endring, et resultat av kontinuerlig samspill mellom det vi har opplevd, det vi forestiller oss, og de kontekstene vi inngår i. Fantasien gjør det mulig for oss å skape sammenhenger, se nye perspektiver og produsere erfaringer i situerte kontekster.

Haraways *creative uncertainty* / kreativ usikkerhet (vår oversettelse) retter oppmerksomheten mot hvordan verden ikke er fastlagt eller forutbestemt, men i stedet preget av ustabile, uforutsigbare og kreative prosesser, der nye relasjoner og meningsskaping stadig oppstår (2016). Inspirert av blant andre Isabelle Stengers (Haraway, 2016, s. 34), beskriver hun kreativitet som noe langt mer enn kunstnerisk produksjon eller teknologisk innovasjon. Kreativitet, i denne forstand, handler om å omfavne og respondere på verdens kompleksitet og usikkerhet. Meningsskaping krever ikke bare refleksjon over det kjente, men

også en åpenhet for det uforutsigbare, en vilje til å navigere i det ukjente og utforske nye måter å forstå og samhandle med verden på. For Haraway er usikkerhet en produktiv tilstand som åpner for nye måter å forstå og være i verden på. Dette perspektivet utfordrer tradisjonelle vitenskapelige og epistemologiske rammer som søker entydige svar og klare grenser mellom subjekt og objekt, natur og kultur, menneske og teknologi. Kreativ usikkerhet kan dermed forstås som en invitasjon til å utforske digital meningsskapning i barnehagen på måter som ikke begrenser seg til forhåndsdefinerte pedagogiske mål eller ferdigheter, men som omfavner kompleksitet, eksperimentering og det uforutsette som grunnleggende kvaliteter ved meningsskapning og væren.

Meningsskapning og (Gryende)digitale ferdigheter i en småbarnsavdeling

I dette kapitlet undersøker vi hvordan digital teknologi kan praktiseres i småbarnsavdelingens hverdagslige meningsskapende praksiser. Vi trekker med og vever sammen fortellinger fra observasjoner i en småbarnsavdeling og begrepene situert kunnskap, kreativ usikkerhet og situert fantasi, og vi blir nysgjerrige på hvordan mennesker, green screen-teknologi og andre materialiteter utvider kunnskap om digital meningsskapning. I forlengelsen av dette undersøker vi hvordan gryende digitale ferdigheter kan komme til uttrykk sammen med de yngste barna.

Ved hjelp av fortellingene fra småbarnsavdelingen og teoretiske lesninger ser vi at barna er nysgjerrige på hvordan de kan utforske og samhandle med de ulike materialitetene teknologien består av, og hvordan de skaper innhold og mening i bestemte sammenhenger (Lenz Taguchi, 2014). Det grønne lerretets tekstur, farge, tetthet og bevegelse blir gjensidige deltakere i samspillet, der sanser, kropp og materialiteter veves sammen i en utforskende og menings-
skapende prosess. ... *Stående stødig på alle fire sammen med gulvets fasthet, luft, det grønne lerretets bevegelse og rommets lys, beveger og beveges kroppen sammen med sprekken, det grønne og skilleveggen. Øynene titter inn og smelter sammen med mørket* ... Her opplever vi et lerret som deltar i skapelsen av tetthet, bevegelser og usynlighet, sammen med kropp og rommets materialiteter.

Å være aktør viser seg i dette samspillet, der lerretets materialitet, farge og egenskaper ikke bare påvirker, men også påvirkes i samspill med skillevegger, lys, kropper, gulv og bevegelser.

Med utgangspunkt i fortellingene flyttes ferdighetstenkning fra overordnede systemer inn i materien av intra-aktive prosesser mellom kropper, lerret og rom (Haraway, 2013; Lenz Taguchi, 2010). I denne sammenvevingen blir kunnskap til situert, forankret i de konkrete handlingene mellom kropper, gulvets fasthet, lerretets bevegelighet og rommets lys. Slik tenker vi digital praktisering som åpne, eksperimenterende prosesser der både mennesker, digitale teknologier og materialiteter skaper mening situert i hverdagspraktiseringen. I denne prosessen blir mening noe bevegelig og samskapt, noe som skapes i samspillet mellom mennesker og green screen-teknologiens materialiteter (Haraway, 2016). Green screen-ens materialiteter, lysets brytninger, kroppens bevegelser og rommets dynamikk veves sammen i en kontinuerlig forhandling om hva som blir virkelig, sansbart og meningsfullt.

I denne sympoietiske utforskningen er grønne lerreter en del av digital praktisering, hvor green screen ikke eksisterer i seg selv, men blir til vedv med i hverdagslivet på småbarnsavdelingen. Rommets atmosfære med lys, lyd og luft, kroppens nærvær, skilleveggenes støtte, det grønne lerretets bevegelser og sprekk som skapes oppstår fordi de er der sammen, og responderer på hverandres handlinger som medskapende krefter i en samskapende praktisering. I et post-digitalt perspektiv (Knox, 2019; Pettersen, 2025) rettes oppmerksomheten mot hvordan digitale teknologier alltid er integrert i, og påvirker, samfunnsliv og kultur. Med andre ord handler det ikke om når barn begynner å bruke digitale verktøy, men om hvordan digitale aktører allerede er med på å forme hverandres erfaringer. Det grønne lerretet, barnet, forsker, skillevegg, gulv og rommets materialiteter beveger og beveges i et utforskende grenseland av synlige, mørke og skjulte praktiseringer. Det grønne lerretet aktiverer og aktiveres i et utforskende samspill som åpner for måter å erfare kropp, rom og green screen-transformasjon som vi ennå ikke har oppdaget. I denne usikre oppdagelsesferden er det ukjente, forvrengte og uforutsette ikke hindringer, men snarere drivkrefter i en prosess der meningsskaping strekker seg langt utover det forutsigbare og allerede etablerte digitale forståelser. Det er denne praktiseringen og tilnærmingen vi kobler med kreativ usikkerhet, der nettopp uforutsigbarheten åpner rom for nye relasjoner, erfaringer og måter å skape mening på ... *Kroppen trekker og trekkes opp, i samspill med det grønne lerretet*

og gulvets motstand, balanserer seg fremover til hodet forsvinner inn i sprekken, omsluttet av lerretet, skilleveggen og mørket. Usynlige bevegelser, vevd sammen med mørket, kroppen og skilleveggen, setter det grønne lerretet i bevegelse, før kroppen igjen trekkes ut av mørket, sprekken og lerretet, og trer frem i lyset på avdelingen. Men bevegelsen fortsetter, lerretet fanger kroppen på nytt, drar den tilbake inn i skilleveggen og mørkets omsluttende nærvær ...

Som tidligere nevnt står det i forskrift om rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2) og i strategi for digital kompetanse og infrastruktur (KD. 2023–2030, s. 19) at barnehagelæreren skal ha bred kunnskap om barns «gryende digitale ferdigheter». Hvis vi går til *Norsk Akademisk ordbok*⁶, beskrives «gryende» om noe som begynner å vokse frem, en prosess som er i ferd med å utvikle seg, men som ikke er fullt ut etablert. Når vi videre anvender begrepet sammen med digitale ferdigheter og digital praktisering i barnehagen, forstår vi gryende som noe som er i en tidlig fase, en dynamisk og utviklende prosess (Haraway, 2016; Lafton, 2021; Lenz Taguchi, 2014; Waterhouse, 2019).

Dette perspektivet nyanserer forståelser av digitale ferdigheter som primært legger vekt på barns evne til å bruke verktøy og programmer, og som fremhever ferdighetenes tekniske aspekt eller barns mestring av spesifikke applikasjoner i voksenstyrte aktiviteter. I stedet for å se på handling som isolerte hendelser eller ferdigheter som kan overføres fra én situasjon til en annen, inviterer fortellingene til å tenke kunnskap, praktisering og menings-skaping som en situert, flerstemt og pågående væren. Det betyr at hvert gryende øyeblikk av menings-skaping er unikt, fordi det er formet av en rekke faktorer som aldri vil være identiske igjen, selv om de involverte aktørene «møtes på nytt». Samspillet vil alltid være annerledes, fordi konteksten endrer seg konstant og gir næring til det gryende. Det handler om hvordan barnets handlinger, i samspill med lerreter, app, iPad, skillevegger, projektor og leketøy, er et resultat av en skapende gryende erfaringshandling i seg selv.

Denne erfaringsprosessen produseres av et mangfold av gryende handlinger, hendelser som stadig er i ferd med å ta form, men som aldri når en endelig avslutning. Det gryende fungerer som en drivkraft for kontinuerlige samskapelser, der nye forbindelser og muligheter stadig oppstår. Gitt dette vil

6 Gryende – Det Norske Akademis ordbok

gryende digitale ferdigheter preges av en vedvarende transformasjon, hvor hvert øyeblikk bærer i seg potensialet for nye ferdigheter ... *et smil dukker opp, latter høres, og det grønne lerretet, skilleveggen, gulvet og mørket omslutter hodet og kroppen. Bevegelsene øker i hastighet, til lerretet mister grepet, og kropp, fingre og hode faller, ruller sammen i en haug der gulvet og det grønne lerretets mykhet fanger. Kroppen er helt usynlig, og lerretet ligger stille i noen sekunder før raske bevegelser gir det grønne lerretet nytt liv ...* Latter, grønne lerreter, hode, smil, skillevegg, usynlighet, gulv og tid samvirker på måter som ikke er lineære eller forutforståtte. I hvilken rekkefølge ting skjer, alder på barn og statiske diskusjoner blir ubetydelige fordi mening og ferdighetsutvikling ikke følger en forhåndsbestemt sti, men oppstår i her-og-nåets usikre bevegelser og komplekse relasjoner.

Dette perspektivet åpner for en tenkning om gryende digitale ferdigheter som prosessuelle og situerte, der mening og mestring skapes gjennom de intra-aktive forbindelsene i fortellingene (Lenz Taguchi, 2010). Det er ikke snakk om å mestre en teknisk funksjon av det grønne lerretet i seg selv, men om hvordan smil, lerret som mister grep, raske bevegelser, usynlighet, fallende kropp får bli til sammen. Det gryende kan i en slik sammenheng handle om hvordan nye måter å være og handle på oppstår gjennom relasjonelle samspill, der digital mening, green screen-teknologiens aktører og mennesker ikke er adskilte, men alltid sammenfiltrede (Lorvik Waterhouse & Ottersland Myhre, 2023).

Med utgangspunkt i situert kunnskap kan ferdigheter ikke betraktes som abstrakte og universelle, men må møtes som noe som alltid formes i bestemte sammenhenger, i tid og rom.

I strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole skrives:

Det finnes et mangfold av ulike digitale løsninger som kan bli tatt i bruk i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Eksempler på dette er digitale mikroskoper, animasjonsprogrammer, roboter og lydproduksjonsverktøy. Slike løsninger kan brukes til aktiviserende pedagogiske arbeidsmåter. Engasjerende aktiviteter som bidrar til felles opplevelser og referanser for barna, kan inspirere til lek og samspill i andre sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet, 2023–2030, s. 15)

At digital praksis i barnehagen ofte knyttes til voksenstyrte aktiviteter, er en erfaring vi som forfattere har reflektert over i møte med fortellingene fra småbarnsavdelingen og de pedagogiske og strategiske rammeverkene som former hverdagen. Når vi trekker med oss Haraways kreative usikkerhet (2016) utfordres vi til å rette oppmerksomhet mot det relasjonelle, usikre og kreative. En oppmerksomhet som overskrider vår «voksne» forståelse av hvordan ting skal gjøres, og vår umiddelbare oppfatning av kreative tilnærminger til green screen (Lenz Taguchi, 2014). Dette gjør at prosessene i fortellingene ikke kan betegnes som voksenstyrt i tradisjonell forstand, da den ikke styres av en forhåndsdefinert agenda, faste læringsmål eller en hierarkisk relasjon mellom voksne og barn. I stedet for å være en form for overføring av green screen-kunnskap fra den som vet til den som skal lære, er det en åpen, utforskende prosess der alle aktører – både mennesker og det mer enn menneskelige – bidrar til å samskape retningen, mening og innholdet i det som skjer.

Haraway utfordrer skillet mellom det faktiske og det fantasifulle, og argumenterer for at virkeligheten alltid er et resultat av et situert, kreativt og usikkert samspill mellom mange aktører (2016) ... *Usynlige, grønne armer og ben beveger seg raskt, sammenvevd med det grønne lerretet. Før hånden min – i samspill med lerretets mykhet – trekker kropp og hode frem. Et stort smil åpenbarer seg, og hodet, sammen med skilleveggen, trer frem fra sitt grønne skjulested. Hodet, smilet, forskeren, skilleveggen, mørket og det grønne lerretet fortsetter sin sameksistens: forsvinne, tittle frem, smile ... forsvinne, tittle frem, smile ...* Fortellingen fra barnehagen beskriver for oss en mangfoldig praktisering hvor green screen-teknologi ikke kan reduseres til et verktøy for måloppnåelse, men snarere må sees som deler i en dynamisk og situert skapelsesprosess (Waterhouse, 2019). Samspillet mellom armer, ben, smil, det grønne lerretet, forskeren, skilleveggen, skjulested og tittle frem synliggjør en flerstemthet der gryende digitale ferdigheter skapes om og om igjen, alltid av nye usikre bevegelser. I denne sammenhengen blir det usikre ikke en utfordring som må løses, men en nødvendighet – en tilstand som muliggjør nye former for kreativ utfoldelse og digital væren. Barnet lærer ikke om, gjennom eller av green screen-teknologien, men sammenvevd med grønne lærere, mykhet, skillevegg, hender, smil og raske bevegelser.

Vi opplever at samfunnets forventninger til digitale ferdigheter og digital praksis ofte er strukturert rundt en lineær progresjon, hvor barn gradvis skal tilegne seg bestemte tekniske kompetanser som del av en framtidsrettet digital

dannelse (jf. kunnskapsdepartementet 2023–2030; NOU 2025:20). I kontrast til dette viser fortellingene fra småbarnsavdelingen hvordan digital praktisering skapes som situerte og sympoietiske prosesser, der mening samskapes i et relasjonelt samspill av å bli til sammen (Haraway, 2016).

Når barn utforsker lerretet, beveger seg gjennom og bak det, oppstår ikke bare en teknisk manipulering av f.eks. Kaptein Sabeltanns skute, men en eksperimentell og sanselig prosess hvor det usynlige og det synlige, virkelige og virtuelle flettes sammen ... *På en annen vegg i barnehagen skaper prosjekterte lysstråler, luft og rom en virkelig virtuell film. iPad-kameraet fanger opp det som skjer foran og mellom det grønne lerretet og sender signaler til en app, som deretter viderefremidler signalene til projektoren, der på et gyngende dekk i Kaptein Sabeltanns skute, dukker to hoder opp, nå som en del av det virtuelle universet som utspiller seg på veggen i kaptein Sabeltanns skute ...* I det relasjonelle samspillet blir vegg, lysstråler, projektor, luft, virtuell film, iPad kamera, grønne lerreter, hoder, Kaptein Sabeltanns skute og mye mer aktive medskapere i en kollektiv eksperimentering av nye realiteter. Disse realitetene samskapes gjennom en nysgjerrighet på alternative måter å være sammen i verden, der grenser mellom fantasi og virkelighet utforskes. Situert fantasi handler om hvordan forestillingsevnen blir til i møtet mellom kropp, materialiteter og atmosfærer – aldri løsrevet, men alltid del av en situert relasjon (Stoetzler & Yuval Davis, 2002). I barnehagens digitale hverdagsliv betyr dette at fantasien ikke finnes i barna, men vokser frem i bevegelsene mellom dem, rommet og green screen-teknologiens skiftende materialiteter. Når barn forsvinner inn bak det grønne stoffet, lar seg omfavne av mørket eller følger lerretets bevegelser med hele kroppen, skapes et rom hvor det mulige tar form i samspill med det sanselige og det teknologiske. Her åpner forestillingsevnen for nye forbindelser: mellom kropp og skygger, mellom lys og lerret, mellom det synlige og det som ennå ikke har blitt til. Slik blir green screen-praktiseringen et midlertidig og pulserende felt hvor det digitale, det fysiske og det fantasifulle flettes sammen og gjør nye måter å erfare verden på mulig.

Situert fantasi blir en en etisk og epistemologisk praktisering, en måte å være i verden på som utvider tenkning om hvordan kunnskap og digital mening produseres ... *så forsvinner hodene igjen, svøpt av det grønne lerretet som brer seg rundt dem som en usynlighets kappe ...* Vi utfordres til å bevege oss utenfor etablerte tankemønstre og aktivt oppsøke det uventede (Haraway,

2016). iPad-kameraet fanger opp det som befinner seg foran lerretet, og teknologien er designet for å registrere og transformere disse bildene til en virtuell virkelighet. Når barn derimot utforsker og samskaper sammen med green screen-teknologiens materialiteter, ser vi at de utfordrer den funksjonelle logikken ved å tre inn bak lerretet, samhandle med det og undersøke hvordan det påvirker både kroppene deres, de materielle og de visuelle effektene.

Når barn trer inn bak det grønne lerretet åpner handlingen for nye måter å være og skape sammen digital mening sammen. Gjennom fortellingene og teoretiske tilnærminger opplever vi hvordan barna er en del av en pågående og levende meningsskapende prosess, der nye relasjoner og muligheter stadig oppstår – ikke mindre digital, men annerledes digital – en utforskende, situert og relasjonell praktisering som ikke styres av ferdiglagde bruksanvisninger, men av aktørenes kreative og kroppslige samskapelse.

Green screening som en dynamisk væren

Green screening i barnehagen handler om en pågående, gryende, situert og relasjonell prosess – en væren der green screen-teknologiens aktører som kabler, projektor, iPad, grønne lerreter, app, bilde av kaptein Sabeltanns skute, kropp, materialiteter, latter, tid og rom veves sammen i stadig nye konstallasjoner. Det er ikke en fast metode eller et verktøy som brukes på en bestemt måte, men en praktisering der mennesker, green screen-teknologi og andre materialiteter intra-agerer og skaper digitale uttrykk som aldri er identiske fra gang til gang. Inspirert av Haraways situert kunnskap (1988) og creative uncertainty (2016) og Stoetzler & Yuval-Davis situert fantasi (2002), utfordrer tenkning om green screening oss til å anerkjenne hvordan digital mening oppstår i de levende, kreative og fantasifulle samspillene mellom aktører som til enhver tid lever sammen på en småbarnsavdeling. Når barns kropp er lokket inn, «bak» og med det grønne lerretet, når det skjuler og avdekker, når fingre og hode forsvinner og dukker opp igjen i en virkelig og virtuell virkelighet, ser vi dette som green screening i bevegelse. Samskapelsen bryter med forventningen om at green screen primært skal brukes til å projisere forhåndsbestemte bilder. I stedet utforskes lerretets materialitet, green screen-

teknologiens aktører og rommets påvirkninger og egenskaper på måter som gjør digital meningsskapning til en sanselig og kroppslig erfaring i bevegelse.

Ved å forstå green screening som en dynamisk væren åpnes det for en tilnærming til gryende digitale ferdigheter i barnehagen som handler om tilblivelse i en sanselig og relasjonell prosess, der green screen-teknologiens aktører, materialiteter og kroppslige erfaringer veves sammen. I denne prosessen blir gryende digitale ferdigheter til, som noe som stadig utvikles gjennom usikker og kreativ samhandling. Slik utvider green screening forestillinger om digital kompetanse som noe statisk og målrettet, og inviterer oss i stedet til å åpne for gryende digitale ferdigheter som situerte og prosessuelle – noe som skapes i bevegelse, i utforskende samspill og i det uforutsigbare. Det er i denne komplekse og uforutsigbare sammenfiltringen av mennesker, green screen-teknologi og materialiteter at digital mening blir til... *Små fingre griper kanten av det myke lerretet. iPad-kameraet fanger øyeblikket, appen bearbejder det, og en ny virkelighet tar form. På veggen holder nå de samme fingrene fast i masten på Sabeltanns skute ...*

Referanser

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2011). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- Fielding, K. & Murcia, K. (2022). Research linking digital technologies to young children's creativity: An interpretive framework and systematic review. *Issues in Educational Research*, 32(1), 105–125.
- Gunnarson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (1994). A Game of Cat's Cradle: Science Studies, Feminist Theory, Cultural Studies. *Johns Hopkins University Press*, 2(1), 59–71. <https://doi.org/10.1353/con.1994.0009>
- Haraway, D. J. (2013). Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. I E. Weed (Red.), *Coming to terms: Feminism, Theory, Politics* (s. 173–204). Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Huh, Y. J. (2017). Uncovering young children's transformative digital game play through the exploration of three-year-old children's cases. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/1463949117714080>
- Johannesen, N. & Hellstrand, I. (2023). Forskningsetikkens monstre. I C. Ottersland Myhre & A.-H. Lorvik Waterhouse (Red.), *Metodologiske utviklinger: Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 73–90). Fagbokforlaget.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift for barnehagelærerutdanningen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2023–2030). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fc31c3d9df14cc4a91db85d3421501e/no/pdfs/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur.pdf>
- Lafton, T. (2021). Becoming clowns: How do digital technologies contribute to young children's play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 221–231. <https://doi.org/10.1177/1463949119864207>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet – en introduksjon til feministisk poststrukturalism og subjektivitetsteori*. Gleerups.
- Lorvik Waterhouse, A.-H. (2019). Kneippbrød og pikslar – med bildeboka ut i rommet gjennom visuelle og romlige transformasjoner. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. Lorvik Waterhouse (Red.), *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter* (s. 92–114). Cappelen Damm Akademisk.

- Lorvik Waterhouse, A.-H. & Ottersland Myhre, C. (2023). Å gjøre verden med purreløkblomster, værskaller og drager. I C. Ottersland Myhre & A.-H. Lorvik Waterhouse (Red.), *Metodologiske utviklinger: Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 177–184). Fagbokforlaget.
- NOU 2024:20. (2024). *Det digitale (i) livet. Balansert oppvekst i skjermenes tid*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c252947398de4fb0aea9349f011eb410/no/pdfs/nou202420240020000dddpdfs.pdf>
- Pettersen, K. (2023). *Early Childhoods in the Postdigital* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet I Oslo
- Skogsberg, T. (under arbeid). Sympoietisk aksjonsforskning i barnehagen. Barn som følgesvenner i digitalt endringsarbeid [Manuskript under arbeid].
- Stoetzler, M. & Yuval-Davis, M. (2002). Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. *Feminist Theory*, 3(3), 315–333.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: Implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19–29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.1.19>

Nygaard-Joki, S. (2026). Dikotomiens blindsoner: kunstig intelligens i Kazuo Ishiguros Klara og Solen. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 157–174). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660906>

6

Dikotomiens blindsoner

Kunstig intelligens i Kazuo Ishiguros Klara og Solen

Sonja Nygaard-Joki

Sammendrag: Som en streben etter å etterligne menneskelig intelligens, er kunstig intelligens både i sitt opphav og mål, antroposentrisk. En forståelse av kunstig intelligens som er forankret i en antroposentrisk virkelighetsoppfatning, plasserer mennesket som idealet i sentrum og den kunstig intelligente maskinen i periferien, definert i kraft av å være et ikke-menneske som streber etter å etterligne overlegne menneskelige kvaliteter. Dette kapitlet utforsker en posthumanistisk tilnærming til kunstig intelligens, som kan utfordre denne antroposentriske dikotomien mellom menneske og maskin, og undersøker om det kan ligge verdifulle perspektiver i dikotomiens blindsoner. Gjennom en næranalyse av et utdrag fra romanen *Klara og Solen* (2021) av Kazuo Ishiguro, belyses problemstillingen: På hvilke måter kan en posthumanistisk lesing av *Klara og Solen* utfordre en antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens? I Ishiguros roman ligger hovedsynsvinkelen hos Klara, en avansert form for kunstig intelligent teknologi. Dette muliggjør et perspektiv som er umulig utenfor fiksjonens sfære og inviterer til en utforsking av ontologiske og epistemologiske spørsmål knyttet til vår forståelse av kunstig intelligens. Analysen belyser hvordan en posthumanistisk tilnærming kan synliggjøre og problematisere noen antatte sannheter, som samlet kan invitere til en perspektivendring som stimulerer til kritisk og meningsfull refleksjon om kunstig intelligens.

Nøkkelord: kunstig intelligens, posthumanisme, litterær analyse

Abstract: In an endeavor to imitate human intelligence, artificial intelligence (AI) is, in both its origin and aim, anthropocentric. An understanding of AI that is rooted in an anthropocentric view of reality will place human beings as the ideal in the center and an artificially intelligent machine in the periphery, defined by its non-human status as it strives to imitate superior human qualities. This chapter explores a posthumanist approach to artificial intelligence, to challenge this anthropocentric dichotomy between human and machine and examine possible valuable perspectives in the dichotomy's blind spot. Through a close analysis of an excerpt from Kazuo Ishiguro's novel 'Klara and the Sun' (2021), the following research question is illuminated: In what ways can a posthumanist reading of 'Klara and the Sun' challenge an anthropocentric understanding of artificial intelligence? In the novel, the main point of view is conveyed through Klara, an advanced form of AI technology. This enables a perspective that is impossible outside the realm of fiction and invites an exploration of ontological and epistemological questions related to our understanding of AI. The analysis examines how a posthumanist approach can both reveal and problematise some assumed truths, which collectively can invite a change in perspective that stimulates critical and meaningful reflection on artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, posthumanism, literary analysis

Dikotomiens blindsoner: kunstig intelligens i Kazuo Ishiguros Klara og Solen

De siste årenes nyutviklinger innen kunstig intelligens preger i økende grad hverdagen, arbeidslivet og klasserommene våre. Samfunnsdebatten om kunstig intelligens er preget av en tosidighet mellom ytterpunktene: potensial – risiko, der teknologiens muligheter og utfordringer står i sterk kontrast til hverandre. FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, UNESCO, fremhever for eksempel hvordan kunstig intelligens kan ha potensial til å løse noen av de største utfordringene innen utdanning i dag, samtidig som de advarer mot at den raske teknologiske utviklingen innen kunstig intelligens medfører betydelige risikoer og etiske dilemmaer. Som en fremtidsrettet løsning krever de «en menneskesentrert tilnærming til KI» (UNESCO, 2025) som fokuserer på menneskerettigheter, inkludering, kulturelt mangfold og rettferdighet.

Parallelt med utviklingen der kunstig intelligens-teknologien blir stadig mer avansert og spesialisert, pågår diskusjonen om hvilken rolle kunstig intelligens bør ha i utdanning og skole. En sentral bekymring er at en innebygd algoritmisk skjevhet, eller bias, kan føre til diskriminering og urettferdighet. Mange frykter at implementeringen av kunstig intelligens i utdanningen kan forstørre det digitale gapet og forsterke eksisterende sosiale ulikheter, der ressurssterke og privilegerte grupper kan få enda større fordeler av denne teknologien.

I tillegg til spørsmål om likeverd og rettferdighet, finnes det en rekke andre sentrale etiske og juridiske problemstillinger knyttet til for eksempel personvern, opphavsrett og akademisk redelighet. På et mer overordnet filosofisk nivå kan integreringen av kunstig intelligens i utdanningen utfordre tradisjonelle forestillinger om læring, kreativitet, identitet og dannelse. Alt dette skaper et behov for å forstå denne avanserte teknologien på en måte som gjør både barn og voksne i stand til å kritisk vurdere sitt samspill med den, slik at de kan ta informerte og ansvarlige valg. For å kunne møte dette behovet, er det nødvendig å undersøke nærmere de fundamentale premissene ved kunstig intelligens som teknologi.

Som en streben etter å etterligne menneskelig intelligens, er kunstig intelligens både i sitt opphav og mål, antroposentrisk. Sammensatt av gresk *anthropos* (menneske) og *kentron* (spiss, midtpunkt), plasserer antroposentrisme mennesket i sentrum. Det formidler et verdensbilde som skaper gapende kløfter mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige og fortrenger det siste til periferien (Crist & Kopnina, 2014). Med andre ord er mennesket idealet som den kunstige intelligente maskinen etterstreber, og forståelsen av kunstig intelligens forankres i en konstant sammenligning med menneskelige kvaliteter. Dikotomien menneske/maskin representerer et uoverstigelig skille, der mennesket er hierarkisk overlegent, og i tråd med en slik virkelighetsoppfatning vil kunstig intelligens aldri bli noe mer enn en blodfattig kopi av mennesket, i sin mangel på menneskelig bevissthet (Bøhn, 2023).

Posthumanisme kan utfordre et slikt tankesett, som er preget av en hierarkisk dikotomi. Posthumanistiske tilnærminger handler mindre om å fastsette kriterier som skiller eller avgrensner ulike livsformer som menneske, dyr, natur og maskin, og mer om å fremme idéen om at disse grensene er mye mer uklare enn vi tidligere har antatt (Soper, 2012). Posthumanistiske strømninger kan bli en inkluderende og dynamisk møteplass for det som er noe annet enn menneskelig, herunder teknologi (Iovino, 2016).

Dette kapitlet vil utforske en posthumanistisk tilnærming til kunstig intelligens gjennom en næranalyse av et utdrag fra romanen *Klara og Solen* (2021) av Kazuo Ishiguro. Kapitlet har to hoveddeler. Del 1 belyser to ulike teoretiske perspektiver: en antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens versus posthumanistiske perspektiver. Del 2 belyser problemstillingen *På hvilke måter kan en posthumanistisk lesing av Klara og Solen utfordre en antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens?* gjennom en næranalyse av utdraget.

Analysen vil undersøke om det kan ligge relevante perspektiver på kunstig intelligens i blindsonen til den antroposentriske dikotomien menneske/maskin. Blindsonen fungerer her som en metafor for det som ikke blir lagt merke til og ikke får omtale, dersom forståelsen av kunstig intelligens forblir fastlåst i en slik dikotomi. Videre vil analysen belyse om en posthumanistisk lesning av teksten kan avdekke verdifulle perspektiver som tidligere kan ha blitt oversett.

En antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens

Kunstig intelligens kan bredt vise til alle «kunstig intelligente systemer som utfører handlinger, fysisk eller digitalt, basert på tolkning og behandling av strukturerte eller ustrukturerte data, i den hensikt å oppnå et gitt mål.» (Nasjonal strategi for kunstig intelligens, 2020). Begrepet rommer et mangfold av tilnærminger og teknikker, men to hovedtyper peker seg ut.

Generell kunstig intelligens er «et kunstig intelligent system som kan forstå, lære og bruke kunnskap på et nivå som er på linje med eller overgår menneskelige evner» (Teknologirådet, 2023). Denne formen for kunstig intelligens er fortsatt en utopi og hører til litteraturens og filmens fiktive dystopiske univers. Den må ikke forveksles med den siste tidens nyvinninger innen generativ kunstig intelligens som for eksempel ChatGPT.

Generativ kunstig intelligens representerer «maskinlæringsmodeller som kan generere unikt innhold basert på informasjon de er blitt trent på. Dette innholdet kan være tekst, bilder, lyd og video. Selv om resultatene ofte er imponerende, er ikke systemene kreative i menneskelig forstand.» (Teknologirådet, 2023).

Disse definisjonene illustrerer hvordan kunstig intelligens forstås ut fra en antroposentrisk tilnærming. I den første definisjonen av generell kunstig intelligens fremstilles teknologien som noe hierarkisk «på linje med» eller noe som «overgår», der teknologien har blitt mennesket overlegent i sin evne til å tilegne seg og anvende kunnskap. I definisjonen av generativ kunstig intelligens posisjoneres teknologien innenfor dikotomien menneske/maskin, som underlegen i sin mangel på kreativitet i menneskelig forstand.

Hva gjør en slik forståelse av kunstig intelligens med vår tilnærming til den? Avviser vi den som mindreverdig fordi den er kunstig, altså ikke ekte eller unaturlig? Eller aksepterer vi noe menneskelig ved dens såkalte atferd og behandler den deretter, til tross for en rasjonell bevissthet om det grunnleggende maskinelle eller ikke-menneskelige aspektet? Slike spørsmål er dypt forankret i et antroposentrisk perspektiv.

Kan datamaskiner tenke?

Tittelspørsmålet: Kan datamaskiner tenke? besvares kontant av professor i filosofi Einar Duenger Bøhn; nei, maskiner kan ikke tenke. Bøhn (2023) påpeker imidlertid at det interessante spørsmålet ikke er *om* maskiner kan tenke, men *hvorfor* de ikke kan tenke. Han forklarer at begrunnelsen ligger i den prinsipielle forskjellen mellom kunstig intelligens og kunstig bevissthet. Intelligens defineres som en form for atferd, noe man kan gjøre eller utøve. Datamaskinens kunstige intelligens utøves gjennom for eksempel avansert dataanalyse eller kompleks problemløsning. Som en motsetning til dette defineres begrepet bevissthet som «en subjektiv erfaring i et førstepersonsperspektiv av hvordan det er å være i den tilstanden man er i.» (Bøhn, 2023, s. 98). Datamaskiner kan altså ikke tenke, fordi de mangler denne evnen til subjektiv opplevelse eller bevissthet.

For å utdype dette introduserer Bøhn begrepet livsverden fra filosofen Hubert Dreyfus. Det som skiller mennesker fra maskiner, er at mennesker lever på bakgrunn av en livsverden. Vår livsverden inkluderer alle våre subjektive erfaringer om hvordan det er å være i vår tilstand, samt all vår kunnskap; både teoretisk og praktisk, eksplisitt og implisitt. Datamaskiner derimot, har ingen livsverden. De er forhåndsprogrammerte til å følge bestemte regler (algoritmer), basert på bestemte typer input (data). De kan dermed kun etterape tenkning, som en avansert papegøye.

Premisset til Bøhn er antroposentrisk. Tittelspørsmålet kunne like gjerne ha vært omformulert til: Hvorfor kan ikke maskiner tenke som mennesker? Dette perspektivet leder diskusjonen inn mot spørsmålet: hva er det som gjør et menneske til et menneske? Dermed flyttes oppmerksomheten bort fra det som kunne ha vært en bredere utforskning av kunstig intelligens.

Bøhn konkluderer med at «skillet mellom oss mennesker og datamaskiner fortsatt ser ut til å være ganske uoverstigelig» (Bøhn, 2023, s. 104). Denne konklusjonen bekrefter et antroposentrisk verdensbilde, der Mennesket og Maskinen utgjør en kløft mellom to begreper som gjensidig utelukker hverandre. Innenfor denne dikotomien er mennesket overlegent, med den avgjørende kvalitative forskjellen i tilstedeværelsen av en livsverden og evnen til bevissthet, mens maskinen eller kunstig intelligens karakteriseres som et manglende ikke-menneske. Tyler (2003) advarer mot hvordan en slik *menneske først*-antroposentrisme kan begrense vår tenkning om både det menneskelige og det ikke-menneskelige, og hindre oss i å oppdage nye muligheter som kan føre til ny innsikt.

Posthumanismens mangfold

Posthumanisme er ikke en homogen tilnærming, men snarere et paraplybegrep som rommer en rekke ulike retninger, samlet i sin utforskende problematisering av tradisjonelle humanistiske perspektiver. Posthumanistiske tilnærminger har til felles at de utfordrer etablerte dikotomier som: menneskelig/ikke-menneskelig, natur/kultur, subjekt/objekt eller sinn/kropp (Díaz de Liaño & Fernández-Götz, 2021). Posthumanisme kan også bidra til å bryte ned konseptuelle barrierer og forplikte oss til mindre rigide tenkemåter (Soper, 2012).

Et eksempel på dette er å utfordre begrensningene som kan ligge i et antroposentrisk verdensbilde, der kvaliteter som fornuft, språk, moral, sivilisasjon, teknologi og fri vilje blir ansett for å mangle hos andre ikke-menneskelige livsformer (Crist & Kopnina, 2014). Kanskje dette mangelperspektivet kan omposisjoneres til et ressursperspektiv? Hvilke muligheter trer frem når mennesket ikke er målestokken for alt?

Som et samlende bilde på posthumanismens kompleksitet introduserer Iovino (2016) metaforen om det posthumanistiske huset. Skissene til dette byggverket ble påbegynt i de siste to tiårene av det 20. århundre, men selve konstruksjonen er en kontinuerlig prosess. Huset er ikke et fast bosted, men snarere en adresse for posthumanismens mange strømninger – en mobil og dynamisk sammenkomst, i stadig utvikling og bevegelse. Iovino (2016) fremhever at posthumanisme som prosjekt forenes i å forkaste dogmet om menneskelig eksepsjonalisme. Dette innebærer å avvise tanken om et essensielt skille mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, og i stedet legge vekt på deres aktive samspill.

En av posthumanismens styrker er å tvinge frem en grundig dialog mellom ulike fagområder, for eksempel mellom humaniora, teknologi og biovitenskap (Iovino, 2016).

Posthumanismens møte med litteratur

En tverrfaglig dialog mellom posthumanisme, teknologi og litteratur er allerede initiert. I sin undersøkelse av noen viktige strømninger innen litteraturvitenskap og posthumanisme peker Wallace (2010) på litteraturens historiske forankring i humanistiske tankesett, og skriver om det uforløste potensialet som kan ligge i å anvende samtidens posthumanistiske tilnæringer på fortidens litterære tekster.

Posthumanismen kan leses tilbake inn i historien som en vedvarende og meningsfull idé om mennesket. (Wallace, 2010, s. 693)

Carretero-Gonzalez (2016) gjør nettopp dette i sin lesning av Mary Shelleys *Frankenstein* (1818). Ved å vise hvordan romanens hovedkonflikt ikke er mellom mennesket [vitenskapsmannen Victor Frankenstein] og ikke-mennesket [det såkalte monstret han gir liv til], men mellom mennesket og en annen art, utfordres opplysningstidens rasjonelle humanisme. Victor Frankenstein evner ikke å slutte å se verden fra et perfekt strukturert, dualistisk, hierarkisk og antroposentrisk ståsted, og skapningen blir dermed aldri ansett som noe annet enn et monster, et ikke-menneske med ingen krav på etiske betraktninger.

En posthumanistisk tilnærming til litterær analyse kan utfordre konvensjonelle standarder som dualistisk tenkning og antroposentrisme, og rette oppmerksomheten mot ikke-menneskelige elementer i litteraturen, elementer som tidligere kan ha blitt oversett (Kowalce, 2020).

I sin utgreiing av posthumanistisk metodologi i litterær analyse definerer Kowalce (2020) en litterær tekst som «et resultat av en uunnværlig, aktiv og konstant utveksling av mening mellom menneskelige og ikke-menneskelige deltakere i et forhold som resulterer i en bestemt form for budskap som er åpent for tolkning» (Kowalce, 2020, s. 709). Dette åpner for et tolkningsrom der litterær analyse ikke lenger handler om å finne én mening, men snarere om å anerkjenne og vise hvordan mening blir konstruert (Kelley, 2013).

På denne måten blir romanen ikke betraktet som et isolert verk, skapt av én forfatter med én sentral betydning, men som en tekst preget av flertydighet som oppstår i møtet med leseren (Kelley, 2013).

Flere verk av den nobelprisvinnende forfatteren Kazuo Ishiguro har blitt gjenstand for posthumanistisk forskning. Blant samtidens forfattere trekker

Wallace (2010) spesielt frem Ishiguro, som med romanen *Never Let Me Go* (2007) revitaliserer papirromanen ved å tøye grensene for dens humanistiske arv og antakelser. Nyere forskning om *Klara og Solen* (2021) viser at også denne romanen kan forstås som en fortsettelse av et slikt prosjekt. Misra (2023) undersøker begrepet omsorg (eng. care & emotional labour) i romanen, både fra humanistiske og posthumanistiske perspektiver. Gjennom Klara som hovedperson og omsorgsperson presenteres et samfunn der omsorg blir gjort til en vare og forstått som emosjonelt arbeid.

Sun (2022) på sin side anvender begrepet teknologisk perfektjonitet (eng. technological perfectibility) fra et posthumanistisk perspektiv for å vise hvordan romanen fremstiller kunstig intelligente roboter som perfekte i den forstand at de kan utføre oppgaver mennesker ikke kan, på en nærmest feilfri måte. Ajeesh & Rukmini (2022) plasserer romanen i en historisk gjennomgang av science fiction-sjangeren. Science fiction utfordrer ofte grenser gjennom sitt fokus på samspillet mellom teknologisk og menneskelig utvikling, og tekstene stiller ofte spørsmål ved konvensjonelle epistemologiske og ontologiske diskurser. De fremhever beskrivelsen av Klara som «en humanoid med emosjonell AI og til og med noe som kommer veldig nær det vi mener med bevissthet» (Ajeesh & Rukmini, 2022, s. 860). Dette speiler tekstens posthumane filosofier, der sansende og bevisste kunstig intelligente datamaskiner er i stand til å vise menneskelige kvaliteter.

Min utforskning plasserer seg innenfor denne posthumanistiske forskningsstrømmen. Den har ikke primært et litterært fokus på for eksempel en spesifikk sjanger eller andre tradisjonelle litterære virkemidler som synsvinkel eller bruk av språklige bilder. Jeg undersøker først og fremst hvordan den valgte litterære teksten kan gi innsikt i forståelsen av selve teknologien kunstig intelligens. Ishiguros fortellergrep, der hovedsynsvinkelen i romanen ligger hos en avansert form for kunstig intelligent teknologi, gir en skildring som muliggjør et perspektiv som foreløpig er umulig utenfor fiksjonens sfære.

I stedet for å analysere hele romanen, foretar jeg en næranalyse av et utdrag. Utdraget jeg har valgt består av én sammenhengende dialog som utgjør litt over én side av romanens totale 288 sider. Det er valgt fordi det representerer en komprimering og kulminasjon av relevante ontologiske og epistemologiske spørsmål knyttet til kjernen i den valgte problemstillingen: På hvilke måter kan en posthumanistisk lesing av *Klara og Solen* utfordre en antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens?

Maskinen [Klara] vs. Mennesket [Josie]

Klara og Solen (2021) er en førstepersonsfortelling der alt blir fortalt gjennom synsvinkelen til Klara, en svært avansert form for kunstig intelligens som kalles en kunstig venn (KV). KV er selges som følgesvenner til ressurssterke menneskebarn, og den fjortenårige eieren til Klara heter Josie. Klara får i oppdrag å lære alt om Josie og veksler mellom ulike roller som privatlærer, personlig assistent, barnevakt og etter hvert en betrodd samtalepartner. Et tydelig vendepunkt i romanen oppstår når leseren får innsikt i at Klara hele tiden har vært tenkt som mye mer enn bare en kunstig venn. Josie er alvorlig syk, og moren ønsker at Josie skal kunne leve videre gjennom Klara etter hennes død: «Den nye Josie vil ikke være en etterligning. Hun vil virkelig være Josie. En videreføring av Josie.» (Ishiguro, 2021, s. 197).

I det valgte utdraget konfronterer faren til Josie, Mr. Paul, den kunstig intelligente Klara med sin tvil om at en maskin – selv en med Klaras fabelaktige evner – kan bli noe annet enn en mangelfull etterligning av datteren Josie: «For en imitasjon ville ikke være nok, uansett hvor god den var. Du ville måtte lære deg hjertet hennes, og lære det til bunns, ellers ville du aldri bli Josie i noen meningsfull forstand» (Ishiguro, 2021, s. 207). Faren utdyper dette videre for Klara gjennom den klassiske metaforen der menneskets hjerte rommer essensen av hvert menneske:

Jeg tenker ikke bare på selve organet, som du skjønner. Jeg mener i poetisk forstand. Menneskets hjerte. Tror du det finnes noe slikt? Noe som gjør hver enkelt av oss spesiell og individuell? Og hvis vi forutsetter at det finnes. Tror du ikke da at for virkelig å lære deg Josie, måtte du lære ikke bare måten hun oppfører seg på, men hva som bor inni henne? Du måtte lære deg hjertet hennes? (Ishiguro, 2021, s. 207)

Med dette setter faren spørsmålsteget ved om det i det hele tatt er mulig for en maskin å lære alt om et menneske – med andre ord, om Klara kan lære hans datter Josie til bunns. For å forklare dette for Klara introduserer han metaforen om menneskehjertet som en bolig for det individuelt udefinerbare som gjør hver enkelt av oss unik. Dette er et velkjent språklig bilde der biologi byttes ut med poesi, og menneskehjertet representerer en sjel. Farens skepsis er i samsvar med Bøhn (2023): En maskin, Klara, kan aldri bli til et menneske, Josie. Om maskinens mangelvare omtales som et hjerte, en sjel,

en menneskelig bevissthet eller livsverden, er konklusjonen den samme: En kunstig intelligent maskin vil aldri kunne bli mer enn en imitasjon, noe som kun etteraper som en avansert papegøye (Bøhn, 2023).

Det som startet som farens søken etter innsikt i Klaras muligheter og begrensninger, glir sømløst over i det ontologiske og antroposentriske kjerne-spørsmålet: Hva vil det si å være et menneske? Det er nettopp begrensningene ved en slik antroposentrisk tilnærming som Tyler (2003) advarer mot. Ved å fokusere på det ikke-menneskelige ved kunstig intelligens risikerer vi å overse det som er særegent ved den. Denne reduksjonismen går også begge veier, da den begrenser vår refleksjon og mulighet til å oppdage ny innsikt om både mennesket og den andre (Tyler, 2003).

Klara reagerer på farens utspill ved å svare bekræftende at ja, dette hjertet «kan nok være den vanskeligste delen av Josie å lære» (Ishiguro, 2021, s. 207), og deretter introduserer hun sin egen metafor: «Det kan være som et hus med mange rom. Likevel kunne en hengiven KV, dersom hun fikk tid, gå gjennom hvert enkelt rom, studere dem omhyggelig etter tur, til de ble som hennes eget hjem» (Ishiguro, 2021, s. 207). Hjertet som en bolig for sjelen blir tolket som en kompleks konstruksjon, som det kan være mulig å utforske i sin helhet og tilegne seg innholdet.

Faren problematiserer dette svaret:

Men sett at du gikk inn i et av de rommene og oppdaget at det var et annet rom innenfor det. Og innenfor det rommet var det enda et rom. Rom innenfor rom innenfor rom. Er det ikke sånn det ville være å prøve å lære seg Josies hjerte? Uansett hvor lenge du vandret gjennom de rommene, ville det ikke alltid finnes andre som du ennå ikke hadde gått inn i? (Ishiguro, 2021, s. 208)

Klara trenger litt tid før hun til slutt svarer:

Et menneskehjerte vil selvfølgelig være komplisert. Men det må være begrenset. Selv om Mr. Paul snakker i poetisk forstand, vil det være en ende på det som er å lære. Josies hjerte kan godt minne om et fremmed hus med rom innenfor rom. Men hvis dette var den beste måten å redde Josie på, så ville jeg gjøre mitt ytterste. Og jeg tror det er en god sjanse for at jeg ville kunne lykkes. (Ishiguro, 2021, s. 208)

Klaras bruk av husmetaforen viser et epistemologisk ståsted som står i sterk kontrast til Josies far. Hun anerkjenner at et menneske rommer mye kompleksitet, men poengterer at uansett hvor uhyre kompleks et menneskehjerte måtte være, så må det være begrenset – og dermed mulig å prosessere. Klara avviser dermed et ontologisk syn på at mennesket har en undefinerbar eller immateriell *sjel* som på uforklarlig vis er utilgjengelig og ikke konkretiserbar.

For et kunstig intelligent system er kunnskap definert som data som kan registreres og analyseres, og målet om å lære seg et begrenset *alt* om Josie er for Klara teoretisk oppnåelig. Klara oppsummerer det selv med det språklige bildet om at Josie som «et fremmed hus», muligens kan bli til Klaras «hjem». Fra et antroposentrisk ståsted, basert på dikotomien menneske/maskin, vil Klaras utsagn bekrefte en holdning om at Klara er begrenset i kraft av å være en form for kunstig intelligens som kun kan utøve gjennom en avansert analyse av data om Josie, men som aldri vil kunne bli henne, det vil si oppnå en bevissthet om sin tilstand og tilværelse som subjekt i menneskelig forstand.

Posthumanisme som et ideologisk bakteppe kan utfordre dette perspektivet, bryte ned antroposentrismens konseptuelle barrierer og åpne opp for nye tenkemåter (Soper, 2012). For å slutte å se verden fra et perfekt strukturert, dualistisk, hierarkisk og antroposentrisk ståsted (Carretero-Gonzalez, 2016), og forsøke å forstå kunstig intelligens på en annen måte, må vi revurdere og omformulere spørsmålene vi stiller. Spørsmålet om maskinen Klara kan erstatte mennesket Josie fullt og helt, kan i tråd med Iovino (2016) omformuleres til: Hva kjennetegner livsformen Klara i dette samspillet med andre livsformer?

Med dette endres et grunnleggende premiss i tilnærmingen. Det er ikke lenger konstruert som en hierarkisk sammenligning, der mennesket er idealet som den kunstig intelligente maskinen streber mot å tilnærme seg. I stedet er det omjustert til et ressursperspektiv, der kunstig intelligens anerkjennes som et subjekt med ressurser, og målet er å få innsikt i disse kvalitetene.

Fra et antroposentrisk sammenligningsperspektiv er det interessant å debattere om kunstige intelligente maskiner kan utvikle evner som gjør dem i stand til å erstatte mennesker. Eller enda mer dystopisk: til å kunne eliminere mennesker og selv overta.

Men fra et posthumanistisk ressursperspektiv kan det være mer fruktbart å spørre hva ontologi representerer for en kunstig intelligent maskin. I dette utdraget fra romanen setter aldri Klara spørsmålsteget ved om det er etisk riktig å forsøke å lære seg *alt* om Josie. Hun er kun opptatt av hvordan hun

skal fullføre oppdraget sitt. Den etiske dimensjonen ved hennes oppdrag er irrelevant innenfor hennes programmering om å etterleve en tydelig definert instruks. Dette harmonerer med definisjonen av kunstig intelligens som utfører handlinger «i den hensikt å oppnå et gitt mål» (Nasjonal strategi for kunstig intelligens, 2020). Å filosofere over målet som blir gitt er ansvaret, og kanskje privilegiet, til den som står bak programmeringen. Men hvordan er i så fall Klara programmert med en innebygd etikk; regler for god oppførsel?

Spørsmålet om programmerte etiske retningslinjer i kunstig intelligens er komplekst. Hvis vi tar nye generative kunstig intelligente-språkmodeller som et eksempel, produserer de innhold basert på enorme mengder tekst fra internett. Dette datagrunnlaget inneholder både positive og negative aspekter av menneskelig språk og atferd, inkludert fordommer og skjevheter. Kunstig intelligente-språkmodeller vil gjengi innhold basert på dette som er deres treningsdata.

Utviklerne av kunstig intelligens forsøker å implementere retningslinjer og filtre for å redusere skadelig eller uetisk output fra kunstig intelligente-språkmodeller. Men etiske vurderinger er komplekse og kontekststøtthengige, og det er vanskelig å programmere universelle etiske regler inn i slike kunstig intelligente-språkmodeller. Til syvende og sist opererer de basert på statistiske mønstre i dataene de er trent på, og mangler evnen til å ta moralske beslutninger. Deres handlinger er ikke motivert av en underliggende betydning eller en etisk vurdering, men kun av å reprodusere mønstre med statistisk frekvens.

Å forkaste dogmet om menneskelig eksepsjonalisme (Iovino, 2016) kan lede refleksjonen videre mot nye problemstillinger og noen ganger store filosofiske spørsmål. Hvordan definerer kunstig intelligens et menneske [ontologi] som data [epistemologi]? Fra et ontologisk perspektiv viser utdraget hvordan Klara beskriver Josie som en stor, men likevel begrenset samling av data. Samtidig stiller Josies far spørsmål ved om kunstig intelligens, fra et epistemologisk perspektiv, kan oppnå en fullstendig forståelse av hans datter gjennom avansert dataanalyse. Han understreker at det vil være aspekter ved mennesket som er utilgjengelige for kunstig intelligens.

Kanskje det er like viktig å stille spørsmålet om det er hensiktsmessig å anvende tradisjonelle filosofiske begreper som ontologi og epistemologi innenfor diskursen om kunstig intelligens. Er dette nok en måte å påtvinge antroposentriske rammeverk på noe ikke-menneskelig? Det kan være nødvendig å utvikle nye begreper og rammeverk for å bedre forstå kunstig intelligens, og dette kan best diskuteres gjennom en variert tverrvitenskapelig dialog.

Litteratur som møteplass

Litteratur har i flere tusen år utforsket bevissthetens og persepsjonens natur og fremvoksende kompleksitet (Hayles, 2007). *Klara og Solen* er et godt eksempel på dette. Sett i lys av denne posthumanistiske konteksten er det relevant å spørre om det virkelig er mulig å tre ut av posisjonen som menneske og møte denne tematikken løsrevet fra et dualistisk tankesett preget av hierarki og dikotomi. Dette ser ut til å være en forutsetning for å kunne reflektere over og gå i dialog med den andre – her: kunstig intelligens – på en måte som heller åpner opp i form av spørsmål enn å begrense i form av fasitsvar. I denne sammenhengen vil jeg fremheve litteratur som et medium som inviterer leseren til å få innblikk i den andres perspektiv.

Vitenskapelige teorier har noe av den samme kvaliteten, men som ulike teksttyper bruker de forskjellige virkemidler for å kommunisere med oss. Både vitenskapelige teorier og litterære tekster kan være verktøy for å forstå det komplekse, men de gjør det på ulike måter. Vitenskapelige teorier kan forklare komplekse systemer og fenomener ved å systematisere og utvikle modeller, rammeverk eller nøkkelbegreper. Det er imidlertid ikke alltid slik at dette nødvendigvis forbedrer vår forståelse. Vitenskapelige teorier kan både utvide og begrense. Når Tyler (2003) omtaler antroposentrisme som reduksjonistisk, advarer han mot hvordan denne tilnærmingen kan begrense vår refleksjon og mulighet til å få ny innsikt. Som en kontrast til dette viser Soper (2012) til den frigjørende effekten posthumanisme som tilnærming kan ha, ved å bryte ned konseptuelle barrierer og forplikte oss til mindre rigide tenkemåter.

Litteratur, på sin side, kan angripe og skildre kompleksitet gjennom litterære virkemidler som for eksempel synsvinkel, komposisjon og språklige bilder. I *Klara og Solen* bryter Ishiguro normen med en utradisjonell litterær synsvinkel, og leseren blir utfordret til å oppleve verden gjennom perspektivet til en hovedperson som er en avansert form for kunstig intelligent teknologi. Dersom man i tillegg leser teksten med en posthumanistisk innfallsvinkel, blir noen grunnleggende antatte antroposentriske sannheter synliggjort og problematisert. Dette er en invitasjon til en perspektivendring som kan stimulere til kritisk og meningsfull refleksjon. Den litterære teksten inviterer leseren til å tre ut av en begrenset horisont og gir oss muligheten til å forestille oss og utforske nye former for å gå i dialog med den andre. *Klara og Solen* kan leses som en moderne Frankenstein, som evner å løsrive skapningen fra

humanismens restriktive tankegods og foreslå en ny mulig måte å forstå den andre på (Carretero-Gonzalez, 2016). På denne måten kan kombinasjonen av vitenskapelige teorier og litterære tekster sammen invitere til en mer helhetlig og nyansert perspektivendring om kunstig intelligens.

Dikotomiens blindsoner som et mulighetsrom

I dette kapitlet har jeg utfordret en antroposentrisk forståelse av kunstig intelligens gjennom en posthumanistisk nærlesing av et utdrag fra romanen *Klara og Solen* av Kazuo Ishiguro. I den antroposentriske dikotomien mellom menneske og maskin kan det ligge det jeg har valgt å kalle en blindsoner. Denne blindsonen er en metafor på det som ikke blir lagt merke til og som ikke får omtale, dersom forståelsen av kunstig intelligens sitter fastlåst i en reduksjonistisk menneske-maskin-dikotomi. Jeg har argumentert for hvordan posthumanismen kan invitere til en utforskning av denne blindsonen og omdefinere den til et mulighetsrom. Å omfavne muligheten til å konfrontere synet på kunstig intelligens som en blodfattig kopi av mennesket, og heller prøve å imøtekomme det fra et ressursperspektiv, kan stimulere en frigjørende perspektivendring der nye verdifulle problemstillinger om vårt samspill med kunstig intelligens kan komme til syne.

Referanser

- Ajeesh, A. K. & Rukmini, S. (2022). Posthuman perception of artificial intelligence in science fiction: an exploration of Kazuo Ishiguro's *Klara and the Sun*. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01533-9>
- Bøhn, E. D. (2023). Kan datamaskiner tenke? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 58(2–3), 95–105. <https://doi.org/10.18261/nft.58.2-3.3>
- Carretero-Gonzalez, M. (2016). The Posthuman that Could Have Been. *Relations*, 4(1), 53–64. Doi:10.7358/rela-2016-001-carr
- Crist, E. & Kopina, H. (2014). Unsettling anthropocentrism. *Dialectical Anthropology*, 38, 387–396. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10624-014-9362-1>
- Díaz de Liaño, G. & Fernández-Götz, M. (2021). Posthumanism, New Humanism and Beyond. *Cambridge Archaeological Journal*, 31(3), 543–549. doi:10.1017/S095977432100024X
- Hayles, N. K. (2007). The Pursuit of a Vision. *New Literary History*, 38(1), 99–125. <https://www.jstor.org/stable/20057991>
- Iovino, S. (2016). Posthumanism in Literature and Ecocriticism. *Relations. Beyond Anthropocentrism*, 4(1), 11–20. <https://www.ledonline.it/index.php/Relations/article/view/989>
- Ishiguro, K. (2021). *Klara og Solen*. Cappelen Damm.
- Kelley, F. (2013). 'And so betwixt them both': taking insights from literary analysis into higher education research. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 70–82. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.750647>
- Kowalcze, M. (2020). The Posthumanist Methodology in Literary Criticism. *Forum for World Literature Studies*, 12(4), 707–721. <http://fwls.org/uploads/soft/210602/10481-2106021UQ7.pdf>
- Misra, J. (2023). Unrequited Labour of Care in Kazuo Ishiguro's *Klara and the Sun*. *Women*, 34(4), 370–389. <https://doi.org/10.1080/09574042.2023.2278296>
- Nasjonal strategi for kunstig intelligens. (2020). Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-kunstig-intelligens/id2685594/>
- Soper, K. (2012). The Humanism in Posthumanism. *Comparative Critical Studies*, 9(3), 365–378. Edinburgh University Press. DOI: 10.3366/ccs.2012.0069
- Strålberg, E. (2023). *Ordlister for kunstig intelligens*. Teknologirådet. <https://teknologiradet.no/ordliste-for-kunstig-intelligens/>
- Sun, Y. (2023). Post/Human Perfectibility and the Technological Other in Kazuo Ishiguro's *Klara and the Sun*. *Critique – Bolingbroke Society*, 64(3), 504–511. <https://doi.org/10.1080/00111619.2022.2056429>
- Tyler, T. (2003). If Horses had Hands. *Society & Animals*, 11(3), 267–281. <https://www.animalsandsociety.org/wp-content/uploads/2015/11/tyler.pdf>
- UNESCO. (2025). Artificial intelligence in education. <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence?hub=32618>
- Wallace, J. (2010). Literature and Posthumanism. *Literature Compass*, 7(8), 692–701. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2010.00723.x>

Ordliste

Kunstig intelligens

Kunstig intelligens kan bredt vise til alle «kunstig intelligente systemer [som] utfører handlinger, fysisk eller digitalt, basert på tolkning og behandling av strukturerte eller ustrukturerte data, i den hensikt å oppnå et gitt mål.» (Nasjonal strategi for kunstig intelligens, 2020).

Generell kunstig intelligens

Generell kunstig intelligens er «et kunstig intelligent system som kan forstå, lære og bruke kunnskap på et nivå som er på linje med eller overgår menneskelige evner» (Teknologirådet, 2023).

Generativ kunstig intelligens

Generativ kunstig intelligens representerer «maskinlæringsmodeller som kan generere unikt innhold basert på informasjon de er blitt trent på. Dette innholdet kan være tekst, bilder, lyd og video. Selv om resultatene ofte er imponerende, er ikke systemene kreative i menneskelig forstand.» (Teknologirådet, 2023).

Bjelkerud, A. W. (2026). Forslag for en barokk pedagogikk: bøyninger mot det som blir av betydning. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 175–198). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660907>

7

Forslag for en barokk pedagogikk: bøyninger mot det som blir av betydning

Agnes Westgaard Bjelkerud

Sammendrag: Denne artikkelen tar sammenkoblinger mellom det barokke og barnehagepedagogikk som utgangspunkt. Dette gjøres ved å la det barokke virke som værens- og vitensmodus i møte med barnehagelæreres arbeid, og fremmer dermed et forslag for en mulig måte å tenke om pedagogisk arbeid på. Artikkelen springer ut fra forfatterens doktoravhandling med tittelen *Konseptualiseringer av profesjonalitet: En Deleuze-inspirert utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke*.

Å gjøre det barokke til pedagogikkens synsvinkel kan muligens oppfattes som et underlig og ukjent innfall. Historisk sett finnes det få direkte koblinger mellom barokken og pedagogisk virksomhet. Barokkepokens dunkle, men samtidig overdådige livsførsel og uttrykk kan på mange måter stå i kontrast til Vestens utdannings- og opplysningsprosjekt. Til tross for barokkens problematiske anlegg har dens etymologi, historiske vitenskapelige utviklinger, og stilmessige og kunstneriske epoke skapt interesse for det barokke som inngang for tenkning, og som et filosofisk og transhistorisk begrep.

Av mangfoldet av mulige innganger til det barokke er det i denne artikkelen i hovedsak Gilles Deleuzes filosofiske arbeid som fungerer som teoretisk-filosofisk perspektiv for spekuleringen over artikkelens tematikk, og som derigjennom muliggjør å uttrykke og foreslå en barokk pedagogikk.

Nøkkelord: fold, folding, Deleuze, spekulativ, prehensjon

Abstract: This article takes connections between the baroque and kindergarten pedagogy as its entry. This is done by letting the baroque work as modes of being and knowing in encounters with early childhood teachers' pedagogical work, and in this way promotes a proposition for a possible way of thinking about pedagogy.

To make the baroque the point of view of pedagogy might be perceived as an illogical and strange entry. Historically, there are few direct connections between the baroque and education. The Baroque era's obscure and at the same time lavish way of life and expression can in many ways contrast with the Western educational project. Despite the Baroque era's problematic nature, its etymology, historical scientific developments and stylistic and artistic era, the concept has evolved and created an interest in the baroque as a philosophical and trans-historical concept.

Of the variety of possible entrances to the baroque, in this article it is mainly Gilles Deleuze's philosophical work that functions as a theoretical-philosophical perspective for the speculation on the article's topic, and which thereby makes it possible to express and propose a baroque pedagogy.

Keywords: fold, folding, Deleuze, speculative, prehension

Et spekulativt forslag

Hvordan kan det bli mulig å tenke om pedagogikk dersom det barokke gjøres til pedagogikkens¹ synsvinkel? Dette er spørsmålet denne artikkelen beskjeftiger seg med. Det er et spekulativt spørsmål fordi det legger opp til å aktivt formulere mulige perspektiv ved forståelser av pedagogikk, og utvikle og fremlegge forslag som tar det som kan virke umulig og underlig på alvor (Savransky, Wilkie & Rosengarten, 2017).

I sin introduksjon til spekulativ forskning peker Savransky mfl. (2017) på at samfunnsvitenskapelig forskning har hatt en hang til å gå baklengs inn i framtiden ved å gjøre kalkuleringer av samfunnets trusler og usikkerheter, med det formål å sørge for pålitelig kunnskap som kan forutse og forhånds-beregne fremtiden, og skape praksiser for å håndtere mulige risikoer. Dette er et pedagogisk anliggende som knytter seg til hvordan barnehagelærere kan forholde seg til det som ennå ikke har skjedd og til en framtid vi ennå ikke kjenner, det vil si til det som ennå ikke er sikkert eller klart.

Uforutsigbarheten i det å forholde seg til det som ennå ikke har skjedd er et spørsmål som er blitt adressert og diskutert innen forskningsfeltet tidlig barndom og barnehage (se bl.a. Dahlberg & Moss, 2005; Johannesen, 2013; Lafton, 2018; Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2020; Sandvik mfl., 2016). Lenz Taguchi (2010) har tidligere identifisert at det den senere tiden har operert to parallelle, men motstridende retninger når det kommer til dette spørsmålet. Den ene retningen trekker mot mer kompleksitet i måter å nærme seg pedagogisk praksis på, mens den andre søker å redusere kompleksitet og standardisere tenkning om og praktiske innretninger av barnehagelæreres arbeid. Denne artikkelen plasseres i et landskap som søker å fremheve pedagogisk arbeid som komplekst, bevegelig, øyeblikkelig, diffraktivt og hyperrelasjonelt (Johansson, 2017; Lafton & Hauge, 2022; Moxnes & Osgood, 2019; Reinertsen,

1 Denne artikkelen er skrevet med utgangspunkt i doktorgradsarbeidet jeg tidligere har gjort der jeg utforsker konseptet profesjonalitet i en barnehagefaglig sammenheng (Westgaard Bjelkerud, 2022). I denne artikkelen vris imidlertid arbeidet inn mot pedagogikk. På mange måter kan barnehagelæreres utøvelse av pedagogikk og profesjonalitet tenkes som to sider av samme fold, men det som er bemerkelsesverdig i en slik sammenstilling er hvordan disse to henter sitt grunnlag og tankegods fra ulike teoretiske felt og dermed gjør at når profesjonsteorier er det som prioriteres og fremheves, kan noen sider ved pedagogikken falle i skyggen, og motsatt.

2016). Samtidig utvider artikkelen dette landskapet ved å introdusere en barokk tilnærming til pedagogikk.

MacLure (2021, s. 505) understreker imidlertid at en spekulativ tilnærming til forskning ikke bare handler om å stille seg åpen for det som måtte komme og «go with the flow». Videre peker Savransky mfl. (2017) på at det å benytte begrepet spekulativ kan være risikabelt i en tid der spekulasjon ofte assosieres med medier, marked og finans, og dermed kan knyttes til utnyttelse av menneskers usikkerhet, snarere enn å gi usikkerheten tillit. Både MacLure og Savransky mfl. vektlegger at en spekulativ tilnærming til forskning må innebære å øve seg på å rette oppmerksomhet mot det som kan virke kjent på nye måter, som en forskningspraksis som forsøker å sette på prøve det gjeldende forskningsfeltets fabrikkasjoner.

Når jeg velger en spekulativ tilnærming i denne artikkelen, er det for å åpne for kreativ og kritisk tenkning (jf. Braidotti, 2019) om hvordan barnehagelæreres pedagogiske arbeid blir til. Dagens pedagogiske diskurser dras mot standardisering og metoder for hvordan gjøre pedagogikk, der pedagogikk kobles sammen med utdanningsøkonomisk vokabular (Løvlie, 2021; Lafton & Otterstad, 2018; Roberts-Holmes & Moss, 2021). I møte med en slik orientering tar flere til orde for at det trengs arbeid som ikke bare kritiserer en instrumentell pedagogisk innstilling, men også tilbyr andre måter å tenke om pedagogikk, pedagogiske hendelser og barnehagelæreres arbeid på (Bergstedt, 2017; Clark, 2022; Osgood, 2019).

Artikkelens bidrag er et forslag, eller *proposition*, for en tilnærming til pedagogikk der sansning og tenkning ses som to sider av samme fold, og kobler seg på bokens innretning ved å utforske hvordan kropp og materialitet kan virke inn i tenkning om pedagogikk. Jeg låner det engelske begrepet *propositions*, eller det å arbeide med å sette opp forslag, fra den spekulative vendingen innen filosofi, med Whitehead som inspirasjonskilde. Her støtter jeg meg til Manning (2008), Manning og Massumi (2014), Stengers (2011) og Springgay (2016), som alle fremmer at slike forslag tar form og virker som forslag for hvordan noe *kan være* heller enn hvordan noe *er*; at forslagene inviterer til muligheter, eksperimentering og søker å aktivere tenkning. Jeg innleder artikkelen med å peke på spørsmålets spekulative innretning for å tydeliggjøre at det som kommer fram gjennom teksten, er én mulig måte å tenke om pedagogikk på. Den barokke synsvinkel er ikke en ny teori om barnehagelæreres arbeid og vil ikke si noe om hvordan barnehagelærere kan

og bør forstå og utøve sitt yrke. Eller som Springgay (2016, s. 61) formulerer det, vil ikke uttrykk og forslag som skapes gjennom en spekulativ aktivitet forstås som formidling av fakta og instruksjoner for framtidig praksis. Snarere fungerer det barokke som en inngang til å tenke om pedagogikk. Det barokke tilbyr en måte å tenke om væren og viten som kan utvikle, implisere, eksplisere og komplisere noen sider ved barnehagepedagogisk arbeid.

Det barokke og folden som operativ funksjon: eller å folde og foldes

Hvordan kan vi vite verden? Dette er spørsmålet Law (2016) åpner med i sin introduksjon til å skrive om barokke vitensmåter. Sett i sammenheng med introduksjonen over av det spekulative, er Laws spørsmål interessant fordi det åpner for at det finnes flere måter å tenke om og forholde seg til verden, og til hvordan vi kan vite noe om den. Også en barokk måte, hevder han. De fleste er antakelig kjent med barokken som historisk og kunstnerisk epoke. Stilmessig forbindes denne epoken med svulstige formasjoner, detaljrikdom og overdådighet, og det er få eksplisitte koblinger mellom barokkens historiske epoke og pedagogisk virksomhet. Derimot kobles pedagogikk gjerne til opplysningstidens frigjøringsprosjekt (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017). Opplysningstidens idealer, som det frie, sekulære og selvbestemmende mennesket, står på mange måter i kontrast til barokkepokens stilmessige uttrykk, dens væren og viten (Daston & Park, 1998; Zamora & Kaup, 2010). Å ta til orde for en barokk pedagogikk kan derfor oppfattes som et underlig prosjekt, og kan virke fjernt fra barnehagelivet, både i et tidsperspektiv og estetisk; som et fremmedlegeme i et barnehagepedagogisk vokabular.

Allikevel har barokken utviklet seg på tvers av fagfelt og disipliner, og skapt en interesse for *det barokke* som et filosofisk og transhistorisk konsept; som inngang til tenkning om værens- og vitensspørsmål (Law & Ruppert, 2016; MacLure, 2006, 2013). Felles for disse er at det barokke setter skillet mellom det materielle, sanselige og det ideelle, tenkbare, på prøve. Ifølge Law (2016) vektlegger barokke kunnskapsmodi det kroppslige ved at vi ikke kan

ha en bevissthet om noe uten at det kroppslige og kjødelige (flesh) også er involvert. Videre peker han på at det barokke involverer det som engasjerer emosjonelt og frembringer en form for lidenskap. Disse barokke modiene av viten, eller det å kjenne verden, åpner for en uklarhet mellom å være og vite – eller: å kjenne, som å vite og å føle (både emosjonelt og taktilt), blir det samme.

Med dette blir det også uklart hva som befinner seg utenfor og innenfor; mellom innside og utside, mellom det en ellers ville skille mellom som subjekt og objekt. Her, hevder Bal (2011, s. 189, min oversettelse) gjennom sitatet under, er vi ved det barokke synspunktet: at subjektet og objektet, sansning og tenkning, blir gjensidig avhengige og påvirker hverandre, foldet i hverandre.

Det primære kjennetegn ved et barokk synspunkt er at subjektet blir sårbart for påvirkningen av objektet. ... Barokkens synspunkt etablerer et forhold mellom subjekt og objekt, og går så tilbake til subjektet igjen, et subjekt som er endret av denne bevegelsen. ... Subjektivitet og objektet blir medavhengige, foldet inn i hverandre, og setter dermed subjektet på spill. ... subjektet mister sin beherskelse over objektet.

På denne måten settes både subjektet og objektet i spill og blir porøse i møte med hverandre.

Når Deleuze, i boken *The Fold, Leibniz and the baroque* (1993), skriver om det barokke som filosofisk konsept, er det nettopp dette han viser til: at verken subjekt eller objekt er konstante størrelser, men befinner seg i en stadig prosess av gjensidig innvirkning og samvirkning. Denne operasjonen av folding, eller implisering, gjør noe med både subjektets og objektets uttrykk, og kompliserer det hele. Ikke at det blir komplisert i betydningen vanskelig, men heller at det blir mangfoldig, og kanskje også uklart og mindre sikkert. Deleuze hevder at slike prosesser gjør at vi i mindre grad kan oppfatte noe, som hva pedagogikk er, som noe entydig og enhetlig. Heller blir han opptatt av hva disse prosessene av gjensidig innvirkning eller innfolding gjør, hva som utvikles gjennom dem, og hva de skaper av uttrykk og perspektiv. Slik det kommer til uttrykk i den praktiske operasjonen av å brette fugler, som jeg gjorde som del av doktorgradsarbeidet, som en øvelse for å få kjennskapelig tilgang til Deleuze sitt foldingskonsept (Westgaard Bjelkerud, 2022, s. 101).

Jeg har satt meg ned med et papirark. Jeg vil å prøve ut foldings operative funksjon, å produsere folder. Jeg legger et hvitt ark foran meg på bordet og søker «origami bird» på nettet. Det hadde ikke trengt å være en figur, jeg vet ikke hvorfor jeg søkte etter en figur. Det er mulig det er Deleuzes henvisning til Leibniz' utsagn som papiret som foldes i mindre folder som drar meg i den retningen, eller vanen av at brette av papir gjøres for å lage en figur. Jeg begynner bretteingen. Og jeg bestemmer meg for at for hver brett skal jeg ta et bilde. Kanskje er det dokumentasjonens trang som har kommet over meg. Men jeg er også nysgjerrig på å se, og kunne gjense, hva bretteingen gjør med papiret. For hver brett får papiret et nytt merke. En ny markering gjennom en ytre påvirkning. Noen ganger faller ikke bretteingen slik jeg ønsker det og jeg kjenner igjen hvor irriterende vanskelig det noen ganger kan være å brette papir sånn at endene på arket møtes og treffer hverandre helt. Det er akkurat som at papirets sammenfiltrete fibre gir meg motstand. Jeg har først funnet fram til et bilde med en oppskrift av hvordan brette en fugl, en todimensjonal beskrivelse. Men beskrivelsen gir meg ikke nok informasjon til å forstå hvordan jeg tredimensjonalt skal gjennomføre bretteingen som må til for å komme fram til fuglen. Jeg leter opp en video istedenfor. Etter hvert som prosessen av bretteing og fotografering løper blir det flere markeringer i arket og jeg merker at arket forandrer kvalitet, det blir mykere av at jeg holder på med det, samtidig som at alle bretteingene, også der jeg brette feil eller skjevt første gang, setter spor i arket på en sånn måte at det preger bretteingen videre og kompliserer den. Jeg merker også at arket oppfører seg, eller snarere okkuperer rommet forskjellig, når jeg holder i det og bretter i det, og når det ligger for seg selv og jeg fotograferer det.

Egne notater, mars, 2022



Bilde 7.1

Bilder fra papirbretting

Kjennskapet som blir til, er ikke mulig å forutsi. Hvordan jeg blir påvirket av brettingen, hvilke innvirkninger eller implikasjoner den kan gi, og hva den setter i sving av sanselige oppfatninger og tanker, er ikke gitt. Gjennom prosessene av gjensidig innvirkning forstyrres objektet, papiret og kroppen som bretter, sine strukturer og formasjoner. Dette gir, ifølge Deleuze (1993), objektet en ny status: Det blir porøst og manieristisk. Deleuze (1993, s. 20, min oversettelse) beskriver denne prosessen slik:

Objektets nye status refererer ikke lenger dets tilstand til en romlig form – med andre ord til en relasjon mellom form-materie – men til en tidsmessig modulasjon som innebærer like mye begynnelsen på en kontinuerlig variasjon av materie som en kontinuerlig utvikling av form.

Ifølge Deleuze skjer det altså en endring i hvordan vi tenker om objektet. Objektet er ikke noe som er, men noe som virker som midlertidige modulasjoner, der både materien og formen settes i kontinuerlig variasjon. Med andre ord viser det seg ikke bare formmessig i rom og tid, men også med modulerbare kvaliteter – kvaliteter som kan framstå ulikt eller skape ulike perspektiv. Med denne endringen i objektets status følger også endringer for subjektet (Deleuze, 1993, s. 21). Det vil si, endringen i objektets status skaper en nødvendig *perspektivering* for subjektet.

I endringsprosessen framstår objektet med det Deleuze (1993), etter Whitehead, kaller *prehensjoner*. *Prehensions* kan oversettes til oppfatninger, eller det å ta noe i betraktning (Stengers, 2011, s. 147). I Deleuzes konseptualisering av det barokke forstås oppfatninger som noe mer enn kognisjon eller bevissthet, og er knyttet til de kvaliteter jeg var inne på over – kvaliteter som får en til å respondere på spesifikke måter uten at en nødvendigvis har et bevisst forhold til det. I deleuzisk tankegang går prehensjonens, eller oppfatningenes, vektor fra verden til subjektet. Det er altså ikke subjektets betraktning av verden som skaper prehensjonen eller oppfatningen, og som følge av det et synspunkt. Synspunktet skapes av de singulariteter med tilhørende prehensjoner som aktualiseres i subjektet. Som i papirbrettingen over, der papirets endringer av kvaliteter skaper prehensjoner som papirbretteren responderer på. Synspunktet på en variasjon erstatter senteret av en figur, sier Deleuze (1993, s. 22). Subjektivitet situeres ikke som en enhetlig og sentrert figur eller formasjon. Synspunktet skapes ikke av subjektet og er slik sett ikke relativt etter subjektet, men omvendt: Sammensettingen av prehensjoner gir vilkår for hvordan en variert verden blir synlig for subjektet. Ifølge Stengers (2011, s. 146) er oppfattede hendelser i møter mellom subjekt og objekt knyttet til dette med synspunkt, og det å kjenne på et «her» som produksjon av virkelighet.

Som dette avsnittet viser, forstås folden, eller det å folde og foldes, som en måte å tenke om virkelighet og verden på, der alt helt konkret skapes gjennom å inn-, ut- og gjenfolde seg (Lærke, 2001). Slik gjør folden seg gjeldende i en skapelsesprosess, eller det Deleuze kaller prosesser av individualisjon (jf. «heret» jeg viste til over), og kan derfor virke som en innfallsvinkel for konseptualisering av hvordan pedagogisk tenkning og handling kan bli til. Det franske ordet *le pli* (folden eller bretten), som også er den originale franske tittelen på boka *Le pli: Leibniz et le Baroque* (Deleuze, 1988), henger sammen med verbet *plier*, som både kan oversettes med å folde eller brette, og som virkninger av å bøyes, gi etter for eller merkes av noe. Ved å introdusere folden, *le pli*, settes dermed det barokke inn i et nettverk av termer der -pli- inngår i implikasjon, eksplikasjon, komplikasjon og multiplisitet. Disse termene er også det som skjer i det jeg har gjengitt over av Deleuzes barokke foldingsprosesser. De barokke foldingene gis derigjennom ikke som formål å forenes, forsones eller samles inn i nye enhetlige synteser, men snarere å utvide og proliferere nye former og formasjoner, videre væren og viten.

Metodologiske utviklinger med og av barokke drag

I doktorgradsarbeidet artikkelen springer ut fra, ble det barokke utviklet som metodologisk inngang for prosjektet, i tillegg til å virke som en teoretisk inngang. Med det barokkes foldinger, slik jeg har gjort rede for over, la jeg til side tanken om en planlagt forskningsrute tegnet opp av meg på forhånd. I stedet våget jeg meg, som Deleuze & Guattari (2004, s. 344) formulerer det, ut på en skjør tråd til en melodi ved å hekte meg inn på det som skjedde, det som etter hvert som det utspilte seg, ble av betydning. En forskningsprosess beveger seg sjelden langs en rett linje fra a til å, men utvikles gjennom sløyfer, knuter, hastigheter, bevegelser og sonoriteter – gjennom skriving, tenkning, samtale, lytting, papirbretting og så videre. I en mer ordnet og konkret form kan jeg allikevel si at utforskningen utviklet seg gjennom: 1) møter med tre barnehagelærere og besøk i deres barnehager, 2) mine gjenlyttinger og egne notater fra møtene og lydopptakene som ble tatt i møtene, og 3) utvikling av det jeg kalte profesjonalitetsdrag. Gjennom det hele har intensitet og intensivering vært noe jeg har jaktet på – hvor er det noe blir, kjennes og gir et uttrykk for å være viktig?

De ustrukturerte samtaler jeg gjennomførte sammen med barnehagelærerne fant sted på forskjellige steder: ute på kafé, hjemme hos deltakerne eller meg, og i barnehagen. De ulike stedene bidro på ulike måter i samproduksjonen av samtaler, noe jeg vil komme tilbake til om litt. Influert av Youngblood Jackson (2017) begynte jeg etter hvert å tenke om møtene i barnehagene og samtaler som en strategi utviklet i henhold til oppgaven som stod foran oss. I samtaler grep vi fatt i noe jeg eller barnehagelærerne var blitt opptatt av siden sist vi møttes: et *noe*, en fornemmelse, en nysgjerrighet, en hendelse.

Å gjøre det barokke som metodologisk inngang gjorde meg imidlertid usikker på hva jeg kunne kalle det vi gjorde. Hos Johansson (2014; 2016) fant jeg de samme spørsmålene som jeg hadde stilt meg, og fikk støtte i å tenke om samtaler som *medskapende samtaler*. Videre er det ikke gitt at vi vet hva det vil si å samtale. Om det å samtale skriver Deleuze og Parnet (2015, s. 77) at det hverken handler om å identifisere eller distansere seg, eller om å tale på vegne av, men at det handler om å tale *med*, som konspirasjon og ikke konversasjon. Å tenke om samtaler både som å skape et ritual for å konspirere med barnehagelærerne og deres uttalelser ga ytterligere en kraft i tenkningen om samtaler og hvordan de kunne virke som datamateriale. Som del av avhand-

lingens empiriske materiale finnes derfor en rekke lydopptak fra samtale med barnehagelærerne. Opptakene ble gjort med en diktafon liggende på bordet mellom oss under samtale. Diktafonen registrerte alt som auditivt oppstod og inntraff i løpet av samtale, innen en rimelig geografisk og desibels rekkevidde. Som jeg nevnte over, ble samtale med barnehagelærerne gjort på ulike steder. I tillegg til våre stemmer inneholder derfor opptakene mange andre lyder og auditive avtrykk fra det pulserende livet vi var en del av i samtale.

Underveis i transkripsjonsarbeidet med å lytte til lydopptakene opplevde jeg at å gå inn i opptakene via diktafonen ikke bare åpnet for å hente fram igjen samtale mellom barnehagelærerne og meg, men også for livet. Jeg ble grepet av ulike saker som dukket opp. Like ofte som jeg lyttet til materialet for å transkribere det som ble sagt, ble jeg sittende og lytte til og kjenne på lydene fra livet som strømmet ut via diktafonen – som soniske affekter i lydlige landskap og komposisjoner (Gallagher, 2015; Moxnes mfl., 2021). I Deleuzes barokke formuleringer skapte diktafonen en overgang, en fold, som åpnet for en bevegelse fra et «noe» til et «dette», til en verden (Deleuze, 1993). Noe skjedde i og med meg som lytter og tenker, noe som med det barokke kan kalles aktualiseringer i sjelen og realiseringer i kroppen (jf. papirbrettingen over).

Ifølge Sandvik (2010, s. 30) kan det å inkludere Deleuzes tenkning i utdanningsforskning endre hvordan en som forsker forholder seg til data, ved at forskeren relaterer *inn* i datamaterialet heller enn å relatere *til* det. Reinertsen og Otterstad (2017) er inne på noe av det samme når de, med Deleuze, skriver at data aktualiseres av det levende. Dette resonerte med det jeg underveis i forskningsprosessen, og i gjenlyttingene av lydopptakene, hadde kjent på. Enten det var utsagn fra opptakene, noe barnehagelærerne hadde sagt, stemninger jeg hadde plukket opp gjennom lyder i opptakene, noe jeg hadde tenkt eller notert meg underveis i mine besøk i barnehagene, eller noe jeg hadde lest, hørt eller sett helt andre steder enn i spesifikk relasjon til studiens tematikk, kjente jeg at disse skapte noe – de levde og fikk noe til å skje. Dette utvidet hva det som kunne bidra i det medskapende, kunne være. Med den barokke modusen for vitenskapelig arbeid begynte jeg å ta på alvor det som skjedde og ble til. Jeg har tenkt om dette som *virkelig/viktig-hets-foldinger*, altså produksjon av noe virkelig/viktig.

Med utgangspunkt i den praktiske operasjonen av folding, altså prosesser av individuasjon der tenkning og sansning gjensidig innvirkes og visker

ut skillene mellom dem, vil jeg i det videre fortsette framskrivningen av et forslag for hvordan det kan bli mulig å tenke om barnehagelæreres arbeid og pedagogikk når dette tenkes sammen med det barokke. Dette gjøres ved å transduere elementer fra 1) *utdrag fra samtalene vi hadde*, 2) egne notater fra besøk i barnehagene og 3) egne notater fra gjenlyttinger av lydopptakene. Forslaget, som kun utgjør et eksempel og er hentet fra doktorgradsarbeidet (Westgaard Bjelkerud, 2022), viser kroppens og materialiteters virksomheter i pedagogisk arbeid. Med den barokke folden kan en kanskje si at det som utfolder seg gjennom sammenstillingene av disse tekstutdragene, er mangfoldiggjøring av pedagogisk arbeid og det som muliggjør å tenke pedagogikk barokt.

Pedagogiske foldinger: det sitter i ryggmargen

Meg: En annen ting som jeg synes var litt spennende og som vi kanskje kunne snakke litt om. Ehm. Det var da dere kom inn igjen etter å ha vært ute ... men, det som slo meg da, asså, jeg har jo vært borti sånne arbeidskrakker i barnehagen før, men kanskje ikke sett en så aktiv bruk av den som det du gjorde

Barnehagelærer: nei

Meg: ... det jeg synes var spennende var hvordan det gjorde at du ... – du bevegde deg liksom så smidig ut i gangen og var liksom på høyde med ungene hele tida, både ut i grovgarderoben og så inn igjen tilbake og så litt inn på avdelinga ... for da var det noe som skjedde der inne og så liksom – den oversikten kanskje som den stolen, asså, det var en sånn mobilitet i det. ... Også slo det meg også litt sånn, alle de tingene som på en måte, men det er jo bare min – det er ikke sikkert det var sånn hos deg, men alle de tingene som kanskje foregår sånn parallelt i hodet samtidig som du på en måte beveger deg fordi så plutselig, det er jo en grunn til at du går fra grovgarderoben og inn, til at det er noen ting du husker på at du kanskje skulle følge opp eller at du, ja, jeg vet ikke – ... gir det noe gjenklang hos deg?

Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017

Alle på avdelingen er på vei inn etter noen timer ute. Det er lyd i garderoben, barn som kler av seg yttertøy, støvler som kippes av, beskjeder som gis, latter, småprat, og gjennom det hele lyden av hjul som ruller over linoleumen på gulvet og føtter som flytter seg sammen med hjulene. Hjulene sitter på en lav arbeidskrakk, og på arbeidskrakken sitter en barnehagelærer.

Garderoben er delt. Når en går inn ytterdøra, kommer en først inn en grovgarderobe for yttertøy, så følger en fingarderober med benker og hylleplasser til hvert barn og videre fra denne kan en komme seg inn på avdelingen. Dørene til grovgarderoben og avdelingen er plassert ved siden av hverandre.

Her sitter barnehagelæreren midt i det som skjer når alle er i ferd med å komme sigende inn og forflytter seg mellom de tre rommene. En vanlig barnehage med en barnehagelærer som sitter på et kjent barnehagemøbel.

Det er allikevel noe med måten hun sitter på arbeidskrakken som vekker noe i meg og får meg til å tenke.

Hun sitter stille på krakken, men er allikevel i full bevegelse. Krakken og barnehagelæreren flyter sidelengs, og fram og tilbake, som én sammenkoblet kropp. Inn i døråpningen inn mot avdelingen, så og ut i grovgarderoben og videre tilbake til fingarderober. Og videre og videre.

Barnehagelæreren har plassert kroppen på en rullende arbeidskrakk, og det virker som at arbeidskrakken muliggjør å ta inn viktige ting som skjer i flere rom, nesten samtidig. Lyden av hjulene og føttene blir av og til brutt, det skjer de gangene hun blir opptatt av noe. Barn som vil fortelle, vise eller ha hjelp til noe; nødvendigheten av å stoppe opp litt og se på det som skjer inne på avdelingen; behovet for å plukke opp en lue eller vott og legge den opp på en hylle slik at den ikke blir borte til neste tur ut, henge en våt genser til tørk på en knagg, eller for å snakke litt og avtale med de andre ansatte på avdelingen hvordan de nå skal fordele seg og arbeidsoppgavene som ligger foran.

Egne notater etter besøk i barnehagene, april 2017

Eller som hun selv sier når vi snakker sammen om arbeidskrakken senere:

Barnehagelærer: ja og det tenker jeg kanskje er det som på en måte er litt av nøkkelen da til en god atmosfære og til å få ting til å flyte, at man må følge med mange steder sånn at man kan ta ting før en begynner å bli frustrert fordi han ikke har fått lagt opp lua si eller at man kan, eh, to som begynner å knuffe litt på

hverandre, at en kan løse opp i ting på en smidig måte, da. Og være, og liksom, man må ha øyne i nakken og da må man kjenne barna godt sånn at man vet bevegelsesmønstre, man vet hvem som, og nå gikk hun inn for å skifte sokker og så er hun ikke der da er hun gått inn på avdelingen ...

Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017

Nødvendigheten av å stoppe ser ut til både å komme fra en ytre påvirkning, men også gjennom noe inne i barnehagelæreren, det som det ytre setter i gang i krakkekroppen, og som settes i sving sammen i det dunkle, i det som skapes av midlertidige sammenfiltringer eller foldinger mellom det kroppslige, sansbare og det tenkbare og som til sammen skaper en vurdering av hva som blir viktig. Som en empirisk konseptualisering av profesjonalitet gjennom å lese det som skjer gjennom det synspunktet sammenfiltringen skaper?

Men hvordan kan barnehagelæreren vite hva som blir viktig å følge med på, og følge opp? Hvordan får noe betydning? Hvordan kan fornemmelsen av at det er dette som betyr noe, bli til? Som et «Her! Nå!» eller et «Det er dette!»?

Her, sier Annemarie Mol (2016, s. 258), er vi ved noe som kanskje ikke kan ordsettes, noe som unnslipper artikulasjon?

Egne notater fra gjenlytting av lydopptak, september 2019

Behovet for å stoppe ser i første omgang ut til å komme både fra ytre påvirkninger eller implikasjon, fra det utsiden setter i gang av sansninger i og gjennom barnehagelærer-krakkekroppen. I en barnehagefaglig sammenheng vil det pedagogiske arbeidet alltid være uttrykt av noen eller gjennom noe og i relasjon til eller med noe. I et deleuzisk barokk perspektiv er en kropp en midlertidig sammensetting av deler og er ikke begrenset til menneskekroppen. Fordi en kropp i denne sammenheng er en midlertidig sammensetting, er den ikke definert av dens deler. Det vil si, det er ikke barnehagelærere, arbeidskrakken og de enkelte bestanddelene som definerer kroppen. Snarere er det relasjonene mellom delene og av deres aksjoner og reaksjoner (Borum, 2016). Gjennom det Deleuze kan kalle inn- og utfoldelsesprosesser viser han hvordan livet, det uendelige og uforutsigbare, brettes inn i kroppen gjennom hendelser, gjennom sansning, prosesser av mikroøyeblikk, når det som er på utsiden, i våre omgivelser, er innhyllet i kroppene våre.

Dette er noe av det Deleuze (1993) diskuterer når han, som en del av det barokke, fremsetter behovet for å ha en kropp. I *Le Pli* introduserer han to måter å tenke om kropp på. Den ene måten er å tenke at vi må ha en kropp fordi vi har noe dunkelt i oss. Vi har altså ikke en mørk, dunkel innside fordi vi har en kropp, som om det er kroppen som produserer eller skaper en dunkel innside. Jeg forstår det slik at Deleuze her leker med tanken om det motsatte: Fordi jeg har en dunkel innside, eller sinn om du vil, kreves det en kropp. Det dunkle jeg ikke ser når jeg betrakter barnehagelæreren på arbeidskrakken, er den sansemessige tenkningen påvirket av det som skjer rundt, og som får henne til å bevege seg – samvirkningene i relasjonene mellom subjekt og objekt. Den andre måten er at vi må ha en kropp fordi vårt sinn opptar og bevarer en klar og distinkt uttrykkssone. Her er det denne klare sonen som stiller kravet om å ha en kropp. Slik jeg ser det, er dette knyttet til uttrykket, og til barnehagelærerens behov for å ha en kropp for å kunne uttrykke og gjøre det pedagogiske arbeidet. Disse to kan fremstå som motsetninger. Har vi en kropp fordi vi har et dunkelt sinn i oss, eller fordi vi har en opplyst og klar uttrykkssone? Begge deler, vil Deleuze si. I dette ligger det ikke en kontrast, men en kontinuitet.

Gjennom prosessen av foldinger viser Deleuze (1993) hvordan det uendelige og uforutsette foldes inn i legemet gjennom hendelser og infleksjoner. Gjennom prehensjoner, sansbare oppfatninger av kvaliteter, foldes det som er på utsiden, i våre omgivelser, inn. Dette er noe Grosz (2019, s. 133) er inne på når hun sier at sansning virker som:

den ubestemte sonen mellom subjekt og objekt, magmaen som bryter fram mellom de to. Sansningen virker inn på kroppen, ikke gjennom hjernen, ikke gjennom representasjoner, men virker direkte på kroppens indre krefter, på celler, organer og nervesystemet ... Vi er i sansningen når vi sanser, og det bringer oss til stedet der sansningen skjer.

Kanskje er det nettopp dette som skjer når barnehagelæreren og arbeidskrakken omskapes til en sammenhengende pedagogikk-kropp i bevegelse mellom sansning og handling:

I en samtale med barnehagelæreren på arbeidskrakken, på et tidligere tidspunkt, har hun snakket om arbeidet som barnehagelærer som noe som sitter i ryggmargen, og at det barnehagelærerryggmargen består av, er ting hun har med fra utdannelsen sin, men også erfaringer fra tidligere barnehager hun har arbeidet i. Det er så i ryggmargen min av hvordan jeg har jobbet hele tiden, har hun sagt.

Barnehagelæreren: Nå kjenner jeg mye at, for nå er det veldig mye snakk om mobbing og vi jobber mye i forhold til hvordan en kan forebygge, det er jo litt i dagen og vi snakker endel om det i barnehagen, også har jeg i ryggmargen sånn fra da jeg tok utdannelsen og fra da jeg jobbet i en annen barnehage tidligere, det med at det er greit å avvise i lek bare du gjør det på en ålreit måte og at det ikke er de samme som gjør det mot den samme hver gang. Det er så i ryggmargen min av hvordan jeg har jobbet hele tiden, at jeg heller kan snakke med den som er blitt avvist om den følelsen og være litt i den følelsen, og så etter hvert finne på noe annet gøy med det barnet.

Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017

Denne kroppslige referansen til ryggmargen, til noe vi vet er der, men ikke ser, og som er nødvendig for at informasjon skal transformeres fra vårt ytre nervesystem og sanseapparat til vårt indre, til hjernen – til der vi har en forestilling om at tenkning foregår – får meg til å tenke på Deleuzes litt omvendte tanke om legemets betydning, om at vi har et legeme fordi vi har noe dunkelt i oss.

Egne notater fra gjenlytting av lydopptak, september 2019

At noe sitter i ryggmargen brukes ofte i dagligtale som en metafor for noe som er automatisert, eller for det som bare gjøres uten at det vies videre oppmerksomhet og er koblet til en bevissthet. Likevel er ryggmargen noe fysisk, materielt og substansielt. Den er en del av kroppen vi ikke ser, men som strekker seg gjennom ryggvirvlene i øvre del av kroppen, og er en konkret del av vårt indre nervesystem. Ryggmargen består av nervevev og fungerer som kommunikasjonsbane mellom det ytre nervesystemet og det indre. Ryggmargen beholdes av ryggraden, og i sin bok om den tenkende kroppen skriver Todd

(1937/2017, s. 17) at ryggraden forblir den fundamentale basisen for støtte og bevegelse.

I stedet for å tenke om ryggmargen og ryggraden i metaforiske termer, vil jeg heller anse det som skjer her i kroppen som faktisk tenkning, en sansetenkning. Dette er en tenkning som handler om møter – sanselige møter med omgivelsene som utløser noe som ellers ikke ville blitt utløst, som foldingsprosessenes produksjon av realiseringer i materien, i kroppen, og aktualiseringer i sjelen: Som *noe* som gjøres om til *dette* for barnehagelæreren idet hun skal utøve sitt pedagogiske arbeid i garderoben når alle barna kommer inn. Dette *noe* ses her i sammenheng med de prehensjoner jeg har skrevet om tidligere. Ifølge Deleuze (1993) er prehensjoner kvaliteter ved et objekt, eller det som befinner seg i barnehagelærers omgivelser og som oppfattes av barnehagelæreren. Mindre små endringer i kvaliteter som visker ut skillet og grensene mellom barnehagelæreren og omgivelsene, og skaper en ny sammensatt individuasjon av pedagogisk praksis i møtet mellom barnehagelæreren, arbeidskrakken og det som foregår inne på avdelingen – lydene fra barna, deres bevegelser.

I en kort liten setning i *Le Pli* antyder Deleuze (1993, s. 3, min oversettelse) at det som kanskje trengs i en slik barokk tekning er en kryptograf:

Det trengs en «kryptograf», en som med en gang kan gjøre rede for naturen og tyde sjelen, som kan kikke inn i materiens kroker og lese sjelens folder.

Men hva kan kryptografi være i en deleuzisk barokk virkelighetskrivelse? Når en forsøker å bevege seg ut av representasjonens tankegang, kan ikke en kryptografers arbeid lenger dreie seg om en dekodning gjennom å gjenkjenne og oversette en tings, en saks eller et uttrykks mening eller logikk. Det må være noe annet og mer enn å tolke barnets uttrykk gjennom allerede tilgjengelige forståelser.

Med Deleuze og det barokke må kryptografens arbeid være en form for lesning gjennom å dykke inn i materiens porer og sprekker og inn i sjelens folder etter potensielle eksistensmuligheter. Dette er en tenkning som for Deleuze innebærer en interesse for heterogenitet i måter å leve og tenke på (Zourabichvili, 2019, s. 52). I en slik sammenheng forvandles mening, eller tenkningens problem, fra å være *en ting* til å bli *en vilje*, eller det som har kraf-

ten til å leve og produsere (Spindler, 2013, s. 181). Dette er en forvandling der mening går fra å være *betydningen* av noe, over til å være en vurdering av hva som blir viktig og hva som ikke blir det (Deleuze, 1994, s. 189; Zourabichvili, 2019). Vurdering i denne sammenheng handler ikke om vurderinger og dømmekraft gjort av et rasjonelt menneskelig subjekt, men til de aktualiseringer som blir til.

Det kan være utfordrende å få tak på hva som er forskjellen mellom betydning og viktighet. Kan en ikke si at det som betyr noe også blir viktig? Det som betyr noe kan bli viktig, men det som kjennes viktig kan også være noe en ikke vet hva betyr. Det som blir viktig kan være noe som kommer til en i øyeblikket eller oppstår i møte med omgivelsene. En slik tilnærming underordner, i deleuzisk tankegang, subjektets intensjonalitet og væren til fordel for en åpen, før-individuell og ytre relasjon der noe kan gripe en før det tenkes eller «leses». Kanskje er også dette noe av det som skjer der barnehagelæreren sitter på arbeidskrakken og møter barna og livet i barnehagen, der det *å foldes med* sansning og tenkning, er barnehagelærerkryptografens arbeid.

Forslag for en barokk pedagogikk: bøyninger mot det som blir av betydning

Hvilke implikasjoner kan det å tenke i og med folder gi for hvordan en kan tenke om pedagogikk? En barokk pedagogikk åpner en bevegelse fra at noe *har* betydning, til det som blir viktig. Eller for å si det på en annen måte: Når *noe* får betydning, er det et *noe* som begynner å gjøre seg gjeldende. *Hva* som blir av betydning i barnehagelæreres pedagogiske arbeid, tar jeg et forbehold om, og vil fra en barokk synsvinkel henge sammen med virkelighetsoppfatningene som skapes i foldingsprosessene der noe og noen møtes. Ut fra de filosofiske perspektivene jeg har satt i arbeid i denne artikkelen, vil det altså ikke være mulig å gi et klart svar på dette, og heller ikke forhåndsberegne. Men jeg har forsøkt å peke på noen momenter som, tatt det barokke synet i betraktning, *kan få* betydning for barnehagelærere – som det å vise til at kunnskap utvikles i og gjennom en sansemessig åpenhet, der tenkning anses som sammenbundet med sansningen, som kunnskaping i praksis gjennom

kjennskap. Dette innebærer at pedagogisk arbeid ikke kan følge en mal eller et sett med kriterier, men blir til i de relasjonelle og kvalitative møtene, mens det utvikles og utfolder seg. Slik tilbyr en barokk synsvinkel en tenkning i møte med pedagogisk arbeid som tar på alvor det uforutsigbare og underlige, gjennom oppmerksomheten mot at det som blir av betydning henger sammen med viktighet.

I likhet med foldens prehensjoner påpeker Debaise (2017, s. 89, min oversettelse) at det å kjenne på viktighet løper forut for bevissthet og må ses i sammenheng med kraften av at noe blir til:

En følelse av viktigheten av hendelser, en måte å oppleve og føle det som betyr noe (det som er viktig), er forut for enhver bevissthet. Denne følelsen av betydning indikerer en bredere dimensjon enn den som uttrykkes av bevissthet; det kan finnes i aktiviteten med å leve.

Her fremmer han en måte å tenke om det å kjenne på at noe blir av betydning, som strekker seg utover det en med bevissthet kan adressere som viktig – at det som blir av betydning rett og slett finnes i det å leve, i det som skjer og blir til, i det øyeblikket av fremtiden hele tiden bringer. Kunnskap blir en form for sanselig vurdering, eller en skjelning av hvordan livet og verden impliserer og animerer, og derigjennom skaper ulike uttrykk.

Ved å dvele ved sansningen, eller kroppslige og materielle, koplinger til tenkning – hva som skjer i foldinger av tenkning og sansning – bidrar artikkelen med konseptualiseringer i pedagogikkens uforutsigbarheter og dunklere sider. Det er nettopp det å utvikle et vokabular for hva som kan komme i spill i pedagogikkens vurderingsøyeblikk jeg oppfatter at Deleuzes barokke filosofi bidrar med. Artikkelens spekulative forslag, fremmer pedagogiske vurderinger som kompliserte og sammensatte, og sjelden lar seg uttrykke helt klart. Videre utfordrer det spørsmålet om kvalitet i pedagogisk arbeid er noe som enkelt kan iverksettes, planlegges og forutsies. Snarere handler det om hvordan kvaliteter ved pedagogisk arbeid trer fram når barnehagelærere forfølger det som produseres av viktighet. Kompleksiteten en slik pedagogisk innstilling medfører for barnehagelærere, kan kreve en aktiv, kreativ og kritisk tenkning, sansning og gjøring – som en kontinuerlig og dynamisk, ja kanskje barokk, vurdering av hva som blir av betydning, og sammen med det, hva som trengs og kreves.

Referanser

- Bal, M. (2011). Baroque matters. I H. Hills (Red.) *Rethinking the baroque* (s. 183–202). Ashgate Publishing.
- Bergstedt, B. (2017, Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik*. Gleerups.
- Borum, P. (2016). Efterskrift. I G. Deleuze, *Folden: Leibniz og barokken* (P. Borum, Overs.) (s. 233–259). Billedkunstskolernes forlag.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Clark, A. (2022). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Taylor & Francis Group.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge-Falmer.
- Daston, L. & Park, K. (1998). *Wonders and the order of nature. 1150-1750*. Zone Books.
- Debaise, D. (2017). *Nature as event. The lure of the possible* (M. Halewood, Overs.). Duke University Press.
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli: Leibniz et le baroque*. Les Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the baroque* (T. Conley, Overs.). Continuum.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2015). *Dialoger* (K. Mouritzen, Overs.). Basilisk.
- Gallagher, M. (2015). Sound as affect. Difference, power and spaciality. *Emotion, Space and Society*, 20, 42–48.
- Grosz, E. (2019). *Kaos, territorium, kunst: Deleuze og Jordens innramming* (A. Dunker, Overs.). H//O//F Forlag.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk barnehageforskning*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.7577/nbf.592>
- Johansson, L. (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19(2-3), 110–131.
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: a methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 445–466.
- Johansson, L. (2017). Rörelsens pedagogik: Att tillvarata lärandets kraft. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 133–149). Gleerups.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lafton, T. (2018). Etisk kunnskaping – fabulering som verktøy i barnehagelæreren utforskning av handlingsmuligheter. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 87–105). Fagbokforlaget.
- Lafton, T. & Hauge, H. (2023). Har «øyeblikkets pedagogikk» fortsatt en plass i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 19(4), 86–102. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.247>
- Lafton, T. & Otterstad, A. M. (2018). Edderkoppens linjer og sammenkoblende spinn. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 13–25). Fagbokforlaget.

- Law, J. (2016). Modes of knowing: resources from the Baroque. I J. Law & E. Ruppert (Red.) *Modes of knowledge: Resources from the Baroque* (s. 17–56). Mattering Press.
- Law, J. & Ruppert, E. (Red.) (2016). *Modes of knowledge: Resources from the Baroque*. Mattering Press.
- Lenz Taguchi, H. (2009). *Going beyond the theory/practice divide: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lerbak, K., Skoglund, T. & Otterstad, A. M. (2023). Å gjøre «hørestyrke» til en mindre fortelling om barns språk. *Nordisk barnehageforskning*, 19(4), 29–44. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.246>
- Lærke, M. (2001). Foldens begreb. Gilles Deleuzes barokke Leibniz. I M. S. Carlsen, K. G. Nielsen & K. S. Rasmussen (Red.), *Flugtlinier: Om Deleuzes filosofi* (s. 169–189). Museum Tusulanums Forlag.
- Løvlie, L. (2021). Politisering og pedagogisk motstand: veien til en barneorientert praksis.
- MacLure, M. (2006). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 729–745.
- MacLure, M. (2013). The wonder of data. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(4), 228–232.
- MacLure, M. (2021). Inquiry as divination. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 502–511.
- Manning, E. (2008). Creative propositions for thought in motion. *Inflexions* 1(1).
- Manning, E. (2014). Wondering the world directly – or, how movement outruns the subject. *Body & Society*, 20(3–4), 162–188.
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the act. Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2019). Storying diffractive pedagogy: Reconfiguring groupwork in early childhood teacher education. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.3240>
- Moxnes, A. R., Westgaard Bjelkerud, A., Gulpinar, T., Lafton, T., Myrvold, H. B. & Odegard, N. (2021). Lydkomposisjoner fra en småbarnsavdeling. I Ø. Elle & M. Røe Nyhus (Red.) *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)* (s. 81–98). Fagbokforlaget.
- Osgood, J. (2019). Materialising professionalism in the nursery: Exploring the intimate connection between critique and creation. I M. Robb, H. Montgomery & R. Thomson (Red.) *Critical practice with children & young people* (2. utg., s. 199–217). Policy Press.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreanunet & N. Winger (Red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117–130). Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. (2016). Hva er det med Irma? På veg mot immanente kritikk praksiser og rettfærdige utdanningsøyeblikk. *Nordisk barnehageforskning*, 12(6), 1–12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>
- Reinertsen, A. B. & Otterstad, A. M. (2017). Immanence and our live data apology. I M. Koro-Ljungberg, T. Lötönen & M. Tesar (Red.) *Disrupting data in qualitative inquiry* (s. 161–171). Peter Lang.
- Roberts-Holmes, G. & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and early childhood education: Markets, imaginaries and governance*. Routledge.

- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: Assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29–40. <https://doi.org/10.7577/term.169>
- Sandvik, N. (2020). 'When the whole sky falls down': Minor gestures towards play out of place/time in toddler groups. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 33–45. <https://doi.org/10.1177/1463949118799917>
- Sandvik, N. (Red.), Johannesen, N., Larsen, A. S., Røe Nyhus, M. & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Savransky, M., Wilkie, A. & Rosengarten, M. (2017). The lure of possible futures: On speculative research. I M. Savransky, A. Wilkie & M. Rosengarten (Red.) *Speculative research: The lure of possible futures* (s. 1–17). Routledge.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Glänta Produktion.
- Springgay, S. (2016). Meditating with bees: Weather bodies and a pedagogy of movement. I N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman & Z. Zaliwska (Red.) *Pedagogical matters: New materialisms and curriculum studies* (s. 59–73). Peter Lang.
- Stengers, I. (2011). *Thinking with Whitehead: A free and wild creation of concepts* (M. Chase, Overs.). Harvard University Press.
- Stengers, I. (2018). *Another science is possible: A manifesto for slow science* (S. Muecke, Overs.). Polity Press.
- Stengers, I. (2022). *En aktiv sunn fornuft? Lesning av Whitehead i oppløsningens tid* (G. Berge, Overs.). H//O//F Forlag.
- Todd, M. E. (2017). *The thinking body: A study of balancing forces of dynamic man*. Martino Fine Books.
- Westgaard Bjelkerud, A. (2022). *Konseptualiseringer av profesjonalitet: En Deleuze-inspirert utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke* [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Youngblood Jackson, A. (2017). Thinking without method. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 666–674.
- Zamora, L. P. & Kaup, M. (2010). Baroque, new world baroque, neobaroque. Categories and concepts. I L. P. Zamora & M. Kaup (Red.) *Baroque new worlds: Representation, transculturation, counterconquest* (s. 1–36). Duke University Press.
- Zourabichvili, F. (1994/2019). *Deleuze: En hendelsens filosofi* (G. Berge, Overs.). H//O//F Forlag.

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 mening. Denne dobbeltydinga er sentral i Barad si forståing av at verda materialiserer seg og får mening 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 mening. *Ting* viser til ei rekke fenomen som på ulike måtar er knytte til *materialitet* og mening, 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 mogleheitene feministiske og posthumanistiske teoriar skapar for framtidig kunstpedagogisk forskning og for korleis vi kan ta ansvar for verda vi er ein del av.

Forsking 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 forsking er humanistiske filosofiar og kvalitative tilnærmingar til forsking vanlege, og kunnskap vert hovudsakleg forstått som sosialt konstruert (Matsunobu & Bresler, 2014). Desse tankane er også vanlege i kulturskolerelatert forsking (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 forsking 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 forsking knytt til kulturskolen. Hauen og Klungland (2023) utforskar korleis ei performativ tilnærming til forsking 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 grunnleggjande 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 hørte 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 hørte 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 forventar 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 teorian 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*. CálliidLágáduš.
- 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).

Odegard, N. (2026). Å trøble med enchantment. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.)
Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk
(s. 221–244). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660909>

9

Å trøble med enchantment

Nina Odegard

Sammendrag: I dette kapittelet utforskes og problematiseres (trøbles¹) ideen om gode pedagogiske miljøer med begrepet og fenomenet *enchantment* slik det trer fram gjennom Jane Bennetts tenkning (2001). *Enchantment* kan forstås som begeistring, fascinasjon, tiltrekningskraft eller fortryllelse. Det er også et begrep som åpner og distanserer oss fra verden – en dualitet av nærvær og fravær (Bennett, 2001). Fenomenet beskriver det affektive, det som kan oppstå i barnehagelæreres kropp i materielle møter med fascinerende og attraktive pedagogiske rom. Å bli begeistret (enchanted) kan dermed både inspirere og gi en følelse av avmakt. *Enchantment* manifesterte seg i Rommets kraft-nettverket, som består av barnehageansatte som utforsker rom og materialer i et bærekraftig perspektiv. Gjennom diffraktiv lesning gjør jeg en teoretisk diskusjon om fenomenet *enchantment*. I tillegg gjennomførte jeg en samtale med ledere i Rommets kraft-nettverket om begrepet *enchantment*, hvor pedagogiske miljøer for barnehagebarn ble utforsket. Teksten argumenterer for å trøble med *enchantment* for å produsere en motkraft mot avmakt og ta oss andre steder, til flere spørsmål og færre standardiserte svar.

Nøkkelord: affekt, diffraksjon, *enchantment*, pedagogiske miljøer, trøble

1 Å trøble viser til Donna Haraways arbeid «Staying with trouble» (2016) hvor hun utforsker og problematiserer ulike måter å stå i den verdens og -miljøsituasjonen vi lever med i dag. I denne sammenhengen handler det å *trøble* om å se kompleksiteten i arbeid med pedagogiske rom og materialer gjennom begrepet *enchantment*. Ifølge Ann Merete Otterstad (2018) kan det å stå i trøbbelet også bidra til å sette ord på dilemmaer forskere kan finne seg i når de forstyrrer og utforsker andre måter å gjøre forskning på enn det som vanligvis kan oppfattes som tradisjonell barnehageforskning.

Abstract: In this chapter, the concept of pedagogical environments is explored and problematised through the lens of enchantment as articulated in Bennett's thinking (2001). Enchantment can be understood as enthusiasm, fascination, and attraction. It is also a concept that both opens and distances us from the world – a duality of presence and absence (Bennett, 2001). The phenomenon describes the affective aspect, which can arise in early childhood educators' bodies during material encounters with fascinating and attractive educational spaces. To become enchanted can thus both inspire and evoke a sense of powerlessness. Enchantment manifested itself in the 'Power of Space' network, composed of kindergarten staff exploring space and materials from a sustainable perspective. Through diffractive reading, I conduct a theoretical discussion on the phenomenon of enchantment. Additionally, I engaged in a conversation with leaders in the 'Power of Space' network about the concept of enchantment, where educational environments for kindergarten children were explored. The text argues for struggling with enchantment to produce a counterforce to powerlessness and take us elsewhere, to more questions and fewer standardised answers.

Keywords: affect, diffraction, enchantment, educational environments, trouble

Begrepet enchantment gjør seg gjeldende

Det er en egen form for stillhet når vi entrer barnehagerommet – et vakert pedagogisk rom, ryddig og organisert, med materialer som trekker på vår oppmerksomhet. Vi er fanget i øyeblikket av begeistring og fortryllelse, kreativitet, invitasjoner og de endeløse mulighetene med de åpne materialene. Men også, kanskje noe mer, en avstand, en følelse av å være overveldet og – sammenligning. Vi er midt i rotet av enchantment ...

Enchantment: the act or art of enchancing] (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchanting>)

The quality or state of being enchanted] (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchanted>)

: something that enchants]{.underline} to attract and move deeply

: a magic spell

(Enchantement, u.å.)

Bennet (2001) beskriver *enchantment* som et plutselig øyeblikk av undring over verden, en inspirerende hendelse og det å bli beveget av noe. Hun beskriver det også som et overraskende møte. Selv om *enchantment* ofte forbindes med glede, kan det også innebære tilstander preget av problemer, frykt og frakopling. Fascinasjonen består av en blandet kroppslig tilstand av glede og forstyrrelser, som en forbigående sanselig opplevelse så intens at den kan stoppe deg i sporene og kaste deg ut i nytt terreng. Denne tilstanden kan flytte deg fra den faktiske verden til dens virtuelle muligheter (Bennett, 2001, s. 112).

Videre uttrykker Bennet (2001) at «enchantment» kan åpne og distansere oss fra verden ved å kaste oss ut i og fange oss inn i en situasjon som affekterer oss – altså på samme tid bli kastet ut i og fanget inn av en situasjon som virker på deg.

I en norsk oversettelse vil *enchantment* kunne oversettes til begreper som fortryllelse, fascinasjon, trylleri, attraktivitet og lignende. Et annet norsk begrep for *enchantment* er ordet bergta. I norsk ordbok blir «å bergta» beskrevet som et verb, og betydningen i folketroen er å bli lokket inn i berget (Bergta, u.å.),

eller i overført betydning å bli forhekset og fortryllet, slik oversettelser også bekrefter. Å *bergta* kan også være å bli lokket av sang, hvilket kanskje knytter seg mer direkte til *enchantment*.

Som Bennet (2001) skriver, stammer begrepet *enchantment* fra det franske verbet «å synge» (*chant*). Bokstavelig talt er *enchantment* å bli stillet av sang. Å *chante* derimot, er et yogisk begrep for vibrerende tone man bruker for å innlede en yogatime, for å finne fellesskap og ro. I det å *chante* ligger det noe samlende, mer enn noe lokkende. Å bli stillet av sang, som «*enchantment*» er hentet fra, kan gjenkjennes i dette begrepet. Det er utfordrende å finne det eksakte ordet som virkelig rommer eller fanger *enchantment*'s innhold og potensiale, slik Bennet forstår begrepet, og jeg har derfor ikke gjort en direkte oversettelse.

Ved å trøble med eller utforske *enchantment*, er jeg i samtale med flere forskere og tenkere, først og fremst Bennett, men også andre, som Noora Pyyry, som har forsket videre med Bennetts ideer. Pyyry (2017, s. 1392) utdyper begrepet *enchantment* som en sammensmelting av selvet og verden, hvor tilstedeværelse og fravær eksisterer samtidig. Louisa Allen (2021) skriver at begrepet kan tilby noe overraskende, som setter spørsmål ved hverdagslige praksiser, objekter og måter å være i verden på. Hun beskriver også at *enchantment* knytter oss til verden på en annerledes måte, preget av forskjellighet.

Gjennom dette fenomenet kan vi oppnå en dypere forbindelse med omgivelsene våre, noe som kan berike våre perspektiver på verden. Undring og engasjement kan føre til nye refleksjoner og en mer nyansert og dypere forståelse av noe vi kanskje tidligere har tatt for gitt.

Bennetts utforskning av *enchantment* løfter også frem den kollektive dimensjonen av det å være, eller det å åpne opp for andre, det mer-enn-menneskelige. I den kollektive dimensjonen beskrives en ny etisk orientering mot noe mer og noe annet sammen med mennesker og mer-enn-menneskelige entiteter (Bennett, 2001; King & Page, 2017). Dette er også relevant for begrepet pedagogisk miljø, som omtales nedenfor. Den etiske dimensjonen kommer til uttrykk fra kjærlighet til verden eller *enchantment*, en felles følelse og sympati med noen eller noe som lider (Bennett, 2004).

Å bli sporet til å tenke gjennom ting belyses av Jody Thomson og Sheridan Linnell (2020), som kombinerer begrepet *enchantment* fra Bennet (2001) med Gilles Deleuzes idé om hvordan affektive møter med noe i verden kan tvinge tanken inn i nye baner (Deleuze & Guattari, 1994). Affekt betegner det

som oppstår i deg før du har ord til å beskrive det, og før følelser blir uttrykt (Deleuze & Guattari, 1988/2004). Affekt kan tolkes som vitale krefter som oppstår i sammenvevinger mellom mennesker og mer-enn-mennesker, noe umiddelbart, og kan bidra til å danne forbindelser til andre arter (Braidotti, 2013).

Fra *enchantment* kan det oppstå produktive sammensetninger, assemblager, av ulike ting, eller tanker, teorier, ideer og agentskap hos ting (Bennett, 2001, 2004), eller ulike agentiske deler med produktive potensialer for endring og bevegelse (Otterstad, 2018). Hanne Berit Myrvold beskriver at affekt kan treffe en med «intensitet, kraft og energi» (2023, s. 214), og samtidig knyttes dette kanskje til tidligere erfaringer og opplevelser, slik fenomenet *enchantment* gjør gjennom affekt.

Pedagogiske miljøer, et didaktisk begrep i Sverige, beskriver det fysiske tilrettelagte miljøet i barnehagen – altså hva som finnes av materialer, leker, innredning, lys og lyd. Jeg tenker videre at det pedagogiske miljøet også inkluderer den sammenhengen det er en del av. I denne sammenhengen inngår alle menneskene (barn, personale, foreldre og andre) og mer-enn-menneskene som bebor rommet, avdelingen, basen, plassen eller stedet. Her er jeg i selskap med Linda Linder, forfatteren og redaktøren av boka «Pedagogisk miljø i tanke og handling» (2016). Det pedagogiske miljøet utformes ikke i et vakuum, men er en kollektiv handling, og åpner opp for hvordan andre aktører bidrar til utformingen. Barnehagepersonalet skaper det pedagogiske miljøet sammen med alle de overnevnte aktørene. Begrepet *enchantment* sin manifestasjon utforskes gjennom kapitlet og problematiseres på bakgrunn av møter med barnehagelærere og deres pedagogiske miljøer. Kompleksiteten og dilemmaene begrepet tilbyr, utforskes i lys av Bennets tenkning (2001). *Enchantment* skrives fram som svært affektivt og en disrupsjon (omveltning) som kan åpne for nye refleksjoner og utdype ens engasjement gjennom å dvele ved det som oppstår (Pyyry, 2017, s. 1391).

Rommets kraft – et nettverk for bærekraftige steder og materialer

I prosjektet «Rommets kraft» er 21 barnehager representert med et par pedagoger hver, samt at styrerne er i en styringsgruppe. Nettverket er delt i tre mindre nettverk som jobber for bærekraftige pedagogiske rom og materialer, sammen med de ansatte ved et kreativt gjenbrukssenter i Oslo, MUV

(Mulighetenes verksted), og tre ansatte fra universitetet i en regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling. I prosjektet arbeider vi med ulike metoder: å bygge og utforske materialer i ulike verksteder, nettverksbesøk i hverandres barnehager, utvikle kollektive pedagogiske dokumentasjoner, utfordre hverandres ideer og verdier, faglige seminarer og bygger kompetanse intra-aktivt² mellom mennesker og mer-enn-mennesker.

Alle barnehagene har blitt med i nettverkene frivillig. De er interessert i å utvikle sin kunnskap om bærekraftige pedagogiske miljøer og hva det betyr for deres daglige arbeid med barn, materialer og rom, både på mikronivå og for organisasjonen som helhet. De 21 barnehagene er svært forskjellige, men har nettverket og interessen felles. Noen av barnehagene har jobbet Reggio Emilia-inspirert i svært lang tid og har ideen om materialer og det å bygge pedagogiske miljøer kroppsliggjort og bevisst. Andre har en økende interesse for disse ideene.

Å bygge nettverk og utforske det å *nettverke* (Odegard, 2025a) kan være utfordrende for barnehageansatte. En del av det å nettverke, eller selve nettverksbyggingen, er å besøke andre nettverksbarnehager. Under besøkene ser vi at barnehagelærerne blir både inspirert og utfordret, men også at man sammenligner hverandres pedagogiske miljøer. Det var under et av disse besøkene en barnehagelærer kommenterte (med et sukk): «Vi kommer aldri så langt». Uttalelsen og sukket affekterte meg, som noe gjenkjennbart og samhörig, noe jeg har hørt mange ganger, i flere situasjoner, på ulike måter. Videre tenkning med uttalelsen bidro til at jeg begynte å reflektere over at det å bli fascinert, fortryllet og begeistret – å bli enchanted – har mer enn én side, at det er komplekst. I setningen og det etterfølgende sukket henviser barnehagelæreren til et møte med en av de andre nettverksbarnehagene og deres estetiske pedagogiske miljø med åpne materialer.

I arbeidet med nettverksbarnehagene inviteres man inn til å tenke med, gjøre og utforske forholdet mellom mennesker og mer-enn-menneskelige møter med rom og materialer. I stedet for å sammenligne, oppfordrer vi til å utvikle kunnskap om å skape pedagogiske miljøer. Slik kunnskap kan utvikles gjennom

2 Intra-aktiv viser jeg til Barads (2007) teori som beskriver når noe helt spesifikt er materialisert, som når vitale krefter fra mennesker og mer-enn-mennesker gjensidig påvirker hverandre. Barad bruker dette begrepet for å vise at mennesket ikke kan se seg selv som separert fra alle andre materialiseringer som foregår.

bruk av pedagogisk dokumentasjon, kritiske spørsmål og tenkning med bærekraftige materialer sammen med barna og personalet i den enkelte barnehage. Vårt kunnskapssyn er forankret i at det er avgjørende å kjenne til både mulighetene og begrensningene som ligger i de pedagogiske miljøene vi skaper for og med barn.

Postkvalitativ forskning kjennetegnes av å utforske det «gjemte, glemte og forbigåtte, og er lekne, eksperimenterende og performativt inspirerte» (Myhre & Waterhouse, 2023). Dette er også min tilnærming i denne artikkelen. Posthumane perspektiver åpner for å utfordre det antroposentriske, altså det menneskesentrerte synet, ved å problematisere tradisjonelle forståelser. Som forsker beveger jeg meg i det mer prosessuelle og performative, noe som kan gi rom for andre uttrykk enn det rent språklige eller skriftlige, som dans, poesi, fotografi med mer. I denne artikkelen eksperimenterer jeg med begreper, ord og bilder, blant annet ved hjelp av Chatgpt sin bildegenerator DALL-E.

Postkvalitative ideer gir rom for å trøble, utfordre og problematisere det menneskesentrerte, som her innebærer å utforske hvilken rolle materialer kan ha, hva de gjør, og hva de kan bevege.

Ved å trøble med *enchantment* forsøker jeg å forstyrre forestillingen om å sammenligne og kopiere, og heller utforske og problematisere hvordan barnehagepersonalet kan skape sine unike pedagogiske miljøer med utgangspunkt i barna i den barnehagen de jobber i. Gjennom praktisk utforskning med materialer og påfølgende dialoger om de ulike barnehagenes pedagogiske miljøer, bringes diskurser til overflaten om menneskers, og særlig barns, muligheter og begrensninger i arbeid med rom og materialer. Som Erin Manning (2016, s. 72, min oversettelse) påpeker: «Det avgjørende er ikke hva et objekt representerer, men hva det er i stand til å utføre». Hvordan materialer initierer handling og inviterer til respons, kan kanskje bidra til å skape en motkraft mot avmakt og ta oss andre steder.

Å bli stillet og stoppe opp

Kommentaren fra en barnehagelærer om at de aldri kommer så langt, med henvisning til et inspirerende og estetisk rom, virker i meg over tid og blander seg med andre lignende kommentarer, kroppsspråk og refleksjoner i nettverket jeg har vært en del av i dette prosjektet. Jeg tenker at det må skje noe mer og noe annet for å komme videre. Jeg velger å invitere de to lederne for

Rommets kraft, Åse Bakken og Tine Selinger, til en samtale hvor vi sammen utforsker kompleksiteten i begrepet *enchantment*.

Innledningsvis i samtalen gjør jeg rede for begrepet, og vi snakker sammen om det, før samtalen utvides til å utforske fenomenet *enchantment*. Vi forsøker å komme nærmere fenomenet ved først å identifisere om og når *enchantment* skjer. Videre samtaler vi om hvordan vi kan utfordre og utforske hva *enchantment* gjør med oss i kroppslige materielle møter, og hvordan vi kan bidra til å produsere motkraft. Hva vil det si å bli forstyrret og fortryllet av pedagogiske miljøer, og hva betyr det å bli «enchanted» av materialitet? (Thomson & Linnell, 2020). Samtalen beveger seg i mange retninger og inneholder mange ord og begreper som kan illustrere, utvide og trøble ideen om gode pedagogiske miljøer. Ordene, det affektive og forstyrrelsene som oppsto i samtalen, ble det empiriske materialet jeg valgte å jobbe videre med. Samtalen har en form hvor det ikke er hver enkel deltagers utsagn som kartlegges, men vi har heller et fokus på bevegelsene som oppstår mellom oss, og hva vi skaper sammen (Johansson, 2023).

Enchantment som fenomen kan på ulike måter illustrere de to første årene i det treårige prosjektet USN har med Rommets kraft. Fenomenet forstyrrer og bølger gjennom de erfaringene vi har gjort oss. Gjennom samtalen produseres det mange ord og begreper, affekter og forstyrrelser som kobles til fenomenet *enchantment*, og som på sett og vis også kategoriserer det vi er en del av. For å bryte med dette og unngå stereotype og dikotomiske oppdelinger, tar jeg i bruk diffraksjon som analytisk inngang.

Diffraktiv tenkning, lesning, skriving, gjøring og trøbling med og gjennom begrepet *enchantment* utgjør dermed tekstens empiri, sammen med teoretiseringer av selve begrepet. Diffraktivt, i denne sammenhengen, er hentet fra både Donna Haraway (1988) og Karen Barads (2007) innganger som noe mer enn refleksjon. For å finne nye måter å tenke om forskjellighet, eller det Barad (2007, s. 73) kaller «nature of differents», utforskes kompleksiteten i begrepet og fenomenet *enchantment*. Jeg leser ordene gjennom hverandre for å skape kreative og uventede resultater, eller mønstre, som i Chatgpt-illustrasjonen (van der Tuin & Geerts, 2021).

Barad (2007) beskriver bølger av diffraksjon som kan oppstå i alle typer bølger: i vann, i lyd og i lys. Diffraksjon beskriver hvordan bølger som støter på hindringer, bøyer av, endrer form og finner nye retninger i møte med noe (Lafton, 2015). Diffraksjon blir dermed et analyseverktøy (Otterstad, 2018)

hvor forskjellighet kan uttrykkes. Ulikhet og kompleksitet bekreftes og åpnes gjennom diffraksjon som metodologi (Østern mfl., 2024). Gjennom en mer skapende og kollektiv tilnærming til læring og forskning inviteres kropp og affekter inn i kunnskapingen, sammen med tenkning og teori, som i denne artikkelen (Dahl mfl., 2024, s. 40). Men diffraksjon er også en ontologi, da verden kan sies å være oppbygget av forskjeller (Dahl mfl., 2024).

I øyeblikk av materialitet – når vi blir beveget eller affektet av et møte med noe eller noen – og med materialer, finner vi at også erfarne barnehagelærere kan ha tatt-for-gitte ideer om hva barn (mennesker) kan gjøre eller ikke gjøre, og hva materialer (mer-enn-mennesker) kan bidra eller ikke bidra med i intra-aktive møter mellom mennesker, materialer og pedagogiske miljøer. For å unngå stereotype framstillinger benytter jeg meg av diffraksjon i DALL-E. Jeg mater ordene inn i AI-verktøyet og ber om en visuell diffraktering med begrepene fra samtalen. Når jeg ber om en diffraktiv illustrasjon, velger Chatgpt å gjøre om begrepene til abstrakte symboler og farger, som kan uttrykke ulike komplekse deler av det å være *enchanted* eller bergtatt av rommet. Chatgpt valgte et kaleidoskopisk uttrykk; i dette transformeres forskerprosessen og åpner for affekt, minner, frustrasjon (Otterstad, 2018) og komplekse problemstillinger. Å diffraktere kan dermed bidra til forskjellighet i lesninger med begreper. En lesning av begreper gjennom hverandre, de situasjonene som ligger til grunn for utforskningen, gjennom *enchantment*, gjennom digital diffraksjon, og mer.

Illustrasjonen berører meg affektivt. Jeg opplever den samtidig som kitsch og vakker, og blir både *enchanted* og frustrert i mine gjentakende møter med den. Etisk er det problematisk med DALL-E, som sies å kopiere kunstneriske uttrykk og generere det som om det er unikt. Samtidig er det problematisk og et stort dilemma generelt, og for meg, at AI verktøyet bruker en uforholdsmessig stor mengde energi, vann og setter langt større klimafotavtrykk, enn vanlige søk (Knudsen, 2024). Dette var kunnskap jeg ikke hadde når jeg startet arbeidet med denne artikkelen. Samtidig frembringer illustrasjonen kroppslige minner fra barndommen, når jeg kunne sitte i timevis med kaleidoskopet. På sett og vis diffrakterte jeg verden rundt meg gjennom en heksagon, de seks speilene som lager en seksformet stjerne, som ofte finnes i mindre kaleidoskop. Men så oppdager jeg at det ikke heller er kaleidoskop på grunn av mangel på symmetri. *Illustrasjonen bare later som.*



Bilde 9.1

Generert fra DALL-E 20.03.24

Delene i den digitale illustrasjonen er ikke like; de har ulike farger, symboler og uttrykk. Fra å tenke det som et kaleidoskopisk uttrykk, en speiling av ordene til symboler, representerer illustrasjonen forskjellighet i uttrykket, ikke gjentakelser og kopiering. Illustrasjonen diffrakterer. På samme måte virker *enchantment* som diffraksjon inn i fokusgruppesamtalene. Illustrasjonen viser kompleksiteten og det mangesidige barnehagelærerne møter i andre barnehagers pedagogiske miljøer, og virker affektivt også som et uttrykk i seg selv, selv om den ikke røper sitt innhold.

Jeg begynner å utforske med uttrykket, klipper ut ordene, roter og rydder, hauger og kaster det tilfeldig ut for å se hvordan det virker med, i og på meg. Diffraksjonene av ord fra fokusgruppesamtalen, den digitale framstillingen fra DALL-E, samt tidligere affektive møter med pedagogiske miljøer, virker inn som produktive assemblager og løfter tankefigurer om hvordan materialitet kan bidra som motkraft mot likhet, speiling og standardiserte rom.



Bilde 9.2

Utforskninger. Generert fra DALL-E 20.03.24

Samtalen med lederne av nettverket om fenomenet *enchantement* viser at nettverksarbeidet ikke helt har tatt oss dit vi skulle ønsket. Endring av de pedagogiske miljøene, samt åpne materialer og rom, har ennå ikke fått den betydningen for barnas lek, muligheter og opplevelser i et bærekraftig perspektiv som vi hadde håpet på. Potensialet ved å jobbe med åpne materialer er i noen av barnehagene fortsatt på idéstadiet, ikke så kroppsliggjort, materielt og synlig som vi kunne ønske. Kanskje bør vi finne nye innganger sammen med barnehagelærerne, slik at denne arbeidsmåten innlemmes i deres daglige praksis?

Ord og illustrasjonen fra samtalen med de to lederne om *enchantement* i Rommets kraft treffer affektivt og setter i gang nye tanker om nødvendigheten av å artikulere, men også kroppsliggjøre kompleksiteten, samt fordype oss i hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vi gjør. Det er ikke ordene i seg selv som begynner å virke, men det affektive, samt kompleksiteten og motsetningene, som kommer til uttrykk.

Bennet (2001) hevder at det er den materielle dimensjonen vi får øye på, eller som blir vekket i oss gjennom *enchantment*, som er det vitale i tidligere tenkte døde materialer. Hun beskriver at vi skaper forbindelser gjennom *enchantment*, og *enchantment* skaper forbindelser i oss. Kommersielle krefter i vårt forbrukssamfunn kan se ut til å ha benyttet seg av det samme grepet, som en metode for å få oss til å stoppe opp eller stilnet. Vi blir enchanted av noe vi ser, hører og opplever, som vi gjerne vil bli en del av, for eksempel gjennom å kjøpe ting (Bennett, 2001, s. 113). Slik kan vi også bli forført eller bergtatt av andre barnehagers eller kommersielle aktørers pedagogiske miljøer, da disse med sine kvaliteter og egenskaper virker som affekt i oss. De får oss til å føle både at noe mangler, og at vi trenger dette, og kanskje også vil forsøke eller ønske å kopiere det vi ser.

Noe av det som presenteres i sosiale medier kan virke som et slags program eller en oppskrift på hvordan barnehagerom skal se ut, samt hvilke materialer som virker. Begrepet *uniformerte rom* materialiserte seg i en diffraktiv samtale med rekompteamet i Rommets kraft. Hege Hansson, Solveig Nordtømme, Åse Bakken, Tine Selinger og jeg satt og diskuterte de kommersielle aktørene som utvikler seg på linje med andre pedagogiske programmer og konsepter i barnehagefeltet. I dette kan det virke som om det ligger en reduksjonistisk idé om at alle barn foretrekker det samme og kan tilbys det samme, fordi materialene og rommene får noe til å skje.

Det som videre forstyrrer i de diffraktive løsningene av de overnevnte aktørene i sosiale medier, er mangel på bærekraftige perspektiver og barns medvirkning slik vi finner det i FN's barnekonvensjon (FN, 2003) og i dagens Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er svært lite fokus på bærekraftige materialer, da de fysiske miljøene har store mengder ny plast og begrenset med naturmaterialer. Med denne tilnærmingen kan de utallige aktørene i sosiale medier bli bærere av en form for programmering eller uniformering av de barnehagene som velger å lene seg på disse kriteriene eller å bli veiledet (eller vill-ledet) av disse aktørene. Rom og materialer kan både gi muligheter og begrense (Odegard, 2025b), som jeg skriver tidligere. Ved å fremstille barnehagerom som en «reklamekatalog» hvor plastmaterialer fremheves framfor naturmaterialer, plastbaljer framfor kurver i naturmaterialer, plastballer foran åpne materialer, begrenses barnas mulighet til å gjøre tidlige erfaringer og økoestetiske utforskninger (Odegard, 2021, 2025b) med mer bærekraftige materialer. Bruken av materialer og leker

fra et enkelt varehus er iøynefallende, hvor det gjennom fargerike, inviterende bilder stimuleres til mer forbruk, i stedet for gjenbruk av allerede eksisterende innredning og materialer.

Rommene, slik de fremstår hos de mer kommersielle aktørene, virker heller ikke som de tar utgangspunkt i barns interesser og hva barn er opptatt av i den lokale konteksten. I stedet for å støtte og bidra til at barn skal få estetisk utforske, leke og lære med utgangspunkt i hva de selv vil gjøre, fremstår rom og materialer som standardiserte. Det kan virke som de tar utgangspunkt i noe som fungerer eller noe som har fungert i en eller flere barnehagesammenhenger. Rommene som vi ser barnehager kopierer, fremstår som like, med gjenkjennbare materialer, leker og innredning – som et barnerom i en møbelkatalog eller lekekatalog.

Med dette som bakteppe kan det spekuleres i om dette er noe av grunnen til det som skjer når barnehageansatte i Rommets kraft blir enchanted av de pedagogiske miljøene de ser på nettverksbesøk. De pedagogiske miljøene i nettverket har helt andre kvaliteter, og er unike, samt ofte langt mer bærekraftige enn de overnevnte aktørene. Men den samme affektive forbindelsen oppstår kanskje? De ser og blir forført (enchanted) av det vakre, transparente, inviterende som er skapt, blir overveldet eller inspirert, og tenker kanskje at de ikke har det samme å tilby sine barn. Men skal de det?

Materialitet – en motkraft?

Ifølge Anna Barsotti mfl. (1998, s. 106) skal barnet «få nytte et godt av et miljø som er aksepterende, hyggelig og kompetent, der det kan leve, lære, og som det gjerne vil komme tilbake». Dette utsagnet inneholder en oppfordring og et ansvar vi har som pedagoger: å skape velkomne og inkluderende miljøer. I stedet for å utforske muligheten til å motarbeide tatt-for-gitte ideer om det å se og vite, slik Manning foreslår med, «hver gang på nytt» (2017, s. 105, min oversettelse), ser vi at noen av barnehagelærerne lett går til «å definere verdien på forhånd» (Manning, 2017, s. 105, min oversettelse).

Hvordan kan vi utfordre og oppmuntre barnehagelærere til å være i dette øyeblikket av *enchantment* uten å evaluere og devaluere sine egne praksiser,

samt unngå sammenligning eller kopiering? Kan det komplekse begrepet *enchantment* bidra til at barnehagelærere ser muligheter og potensialer i det intra-aktive og affektive som oppstår i mennesker og materialer? Bennet (2001) beskriver sin inngang til *enchantment* som en utforskning av magiske hverdagsøyeblikk, som allerede er her. Det er kraftfulle øyeblikk du blir kapret av, som er mer følte enn verbale (Pyry, 2017), og som intra-agerer med alt rundt deg. Dette innebærer en invitasjon til å ta utgangspunkt i det vi allerede har, lokalt, mennesker og materialer, og bygge videre fra dette. Dualiteten i Bennets tolkning av begrepet *enchantment* viser at det kan inspirere, men også føre til avmakt og motløshet – og kanskje noe mer? Hvordan kan vi jobbe med disse ideene og følelsene av å mangle kompetanse eller kapasitet til å lage inspirerende pedagogiske miljøer? Er dette noe vi hittil har oversett i prosjektet?

Som følge av disse diffraksjonene vil vi forsøke å gå tilbake til materialene og stille våre spørsmål med dem. For hva mer kan komme til syne ved å holde oss ved, med og i materialene? Dette er spørsmål av betydning når man estetisk utforsker (Odegard, 2021, 2025b). Øyeblikk og hendelser av materialitet gjennom estetiske utforskninger kan hjelpe barnehagelærere til å møte rom og materialer på måter som kan bringe dem inn i nye tankefigurer. Gjennom Bennets begrep vibrant matter (2010) har tingenes agentskap, og hva ting kan gjøre, blitt belyst. Jeg tenker videre med henne om hvordan tanker kan vekkes gjennom møte med materialene. Estetiske utforskninger involverer aktive prosesser for å leke og utforske med alle sansene. Haraway (2016) uttrykker at de man kjenner seg i slektenskap med (kin), knytter bånd gjennom lek med materie/materialer. Å estetisk utforske med materialer krever en dybde og et engasjement som strekker seg utover det som er sett, til å inkludere det som sanses, og hvor man anerkjenner at materialene bidrar i den pedagogiske sammenhengen (Odegard, 2021).

Spørsmålene tar oss til nye terreng der «materie handler, utfører, har forskjellige egenskaper, kapasiteter og har et arbeid å utføre» (Thomson & Linnell, 2020, s. 2, min oversettelse). Ved å trøble med det kan vi gjennom affektive møter med ting oppdage at følelser, ønsker og erfaring ikke er singulære egenskaper eller kapasiteter av kun menneskelig bevissthet, slik som Barad (2012) beskriver det. Materie føler, samtaler, lider, ønsker, lengter og husker, hevder Barad. Kan tenkning med materialene tvinge frem tanker på forskjellige, uventede måter og kanskje også ta oss til nye og andre steder?

En steins egenskaper kan engasjere barn og andre mennesker i estetiske utforskinger med fenomenene overflate, temperatur, vekt og farge. En stein har også en historie, består av egenskaper som materie sand, stein, mineraler og kalk. En stein kan bidra, kan sette i gang ideer, bistå i ulike oppgaver, føles varm mot hånden hvis den har vært der en stund, eller kjølig på en varm sommerdag. En stein er ikke bare en stein. Det er ikke et objekt, men den spesielle steinen fra den aktuelle tiden, formet av den omkringliggende naturen, plassert i sand, vann, andre steiner, planter eller barnets hånd. Kan man lytte til en stein? Kan forholdet til stein være en pedagogisk holdning? Kan stein ha rettigheter og være et juridisk subjekt? Hva kan en stein fortelle? Har stein noe å lære oss? Kan stein være en venn?



Bilde 9.4

Hva kan en stein fortelle?

Verden stiller spørsmål. Materialer stiller også spørsmål hvis vi virkelig lytter ved å dvele ved materialene (Pyyry, 2017), som blir til med forskjellige menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter, her vevd inn i rotete, transformative øyeblikk. For å jobbe med hendelsene av tenkning og estetisk utforskning med materialer, kan vi endre fokus fra hva et rom var, eller hvordan det påvirket oss, til hva det gjør og kan få oss til å gjøre. Oppmuntret og provosert av setningen «vi kommer aldri så langt», prøver jeg å avdekke hvordan det performative – ved å gjøre, eksperimentere, estetisk utforske – sammenfiltres med materiens kraft og skaper motkraft og forskjellighet.

Å lære å gjøre, være og velge åpne materialer kan involvere barnehagelærere midt i det som kan oppleves rotete, i dekonstruksjon og utforskninger som i seg selv blir verdifulle. Alle materialer er fylt med historier om hva de har vært, hva de er, hva de kan være, og også hva de gjør, som i historien om steinen ovenfor. Ved å diffraktere utsagn og egne observasjoner bringes materialitet med mennesker og mer-enn-mennesker til overflaten, for eksempel med materialer og rom. Når vi gir oppmerksomhet til den materielle kunnskapen som har blitt usett, savnet og oversett, kommer denne kunnskapen til overflaten gjennom å trøble med *enchantment*. Denne kunnskapen om materialitet er i våre møter, vår levde praksis og virker med.

Manning (2017) skriver at når vi snakker om kunst, er det umulig å komme utenom at noe tar form. Erfaring ville ikke være kjent uten dette. At noe tar form, må imidlertid ikke falle inn under kategorien forhåndsvurdering. Det som tar form, behøver ikke vite på forhånd hva det kan gjøre (Manning, 2017, s. 105). Å forvente hva som vil skje når barn møter ulike åpne materialer, kan også falle inn i en kategori av tatt-for-gitte måter å se hva det er som barn kan gjøre. Av den grunn kan det være grunn til å uttrykke skepsis når barns pedagogiske miljøer blir presentert som oppskrifter eller uniformerte på linje med andre programmer som tilbys barnehagene. Likeså når møter med andre barnehagers pedagogiske miljøer fører til at man devaluerer det man har i egne barnehager.

De magiske hverdagsøyeblikkene med utgangspunkt i det som allerede er der, som Bennet skriver (2001), kan trøble og skape en motkraft for barnehagelærere. Og det er i dette skjæringspunktet, i denne kompleksiteten hvor barnehagelærerne blir overveldet og beveget av de pedagogiske miljøene de møter, at de også beveger seg i tid – både i øyeblikket og når de planlegger

fremover – både inspirert og litt motløse. Dette kan igjen bidra til å stille andre spørsmål enn før, relatert til deres egne pedagogiske miljøer.

I det å dvele ved ting, slik vi gjør når vi i nettverket arbeider med åpne materialer og rom, bindes kunnskap og væren sammen gjennom våre handlinger, for eksempel i estetisk utforskning og lek. Erfaringen deres med det pedagogiske rommet er både en behagelig følelse og en sterk affektiv kraft. Dette er øyeblikk hvor man blir fengslet eller trollbundet av den materielle verden, og hvor man kan komme i en tilstand der man ønsker å gjøre noe, å prøve ut noe i sin egen pedagogiske sammenheng. Ved å utforske hverdagslige praksiser gjennom fenomenet *enchantment*, trer noe annet frem – en annen måte å være i verden på (Allen, 2021).

Enchantment som det affektive oppstår i barnehagelærere i møte med fascinerende og attraktive pedagogiske omgivelser. I dette kapittelet har jeg fulgt denne tanken videre ved å trøble med *enchantment*, der andre barnehagers pedagogiske miljøer både inspirerer og gir en følelse av avmakt – og kanskje noe mer, slik noen av dataene som ligger til grunn for dette kapittelet viser.

Utforskningen av dette begrepet tok utgangspunkt i hvordan estetiske og fascinerende barnehagerom og deres pedagogiske miljøer lett blir definert som noe uoppnåelig av dem som er på studie- eller nettverksbesøk. Gjennom re-tenkninger med *enchantment* og estetisk utforskning med materialer kan barnehagelærere utfordres til å flytte oppmerksomheten bort fra tanker om sine egne pedagogiske miljøer – som de eventuelt ikke er fornøyd med, eller hvor de ønsker endring – til hva møtet med andre barnehagers rom og materialer kan tilby av nye innsikter.

Barns pedagogiske miljø og barnehagepedagogikk kan ikke forenkles eller standardiseres; hvert barn og hver barnegruppe er unik, og hver pedagogisk sammenheng likeså.

Ikke hva materialitet er, men hva den gjør.

Ikke hva materialer er, men hva de gjør.

Ikke hva *enchantment* er, men hva fenomenet gjør.

Referanser

- Allen, L. (2021). Cultivating 'Dwelling With' and 'Enchantment' in sexuality education. I L. Allen (Red.), *Breathing life into sexuality education* (s. 145–165). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82602-4_7
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barsotti, A., Vecchi, V. & Eide, J. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk forum.
- Bennett, J. (2001). *The enchantment of modern life: attachments, crossings, and ethics: attachments, crossings, and ethics*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400884537>
- Bennett, J. (2004). The force of things. *Political Theory*, 32(3), 347–372. <https://doi.org/10.1177/0090591703260853>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bergta (u.å.). *Bokmålsordboka*. Hentet 19. mars 2019 fra <https://ordbokene.no/bm/5387>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Dahl, T., Golovatina-Mora, P. & Østern, T. P. (2024). Diffraksjon i performativ læring I T. P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy, S. S. Hovde, P. Golovatina-Mora & R. Martin (Red.), *Performativ læring for performativ utdanning* (s. 32–44). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988/2004). *A thousand plateaus* (B. Massumi, Trans.). The Athlone Press Ltd.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Enchantment (u.å.). *Merriam-Webster.com Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchantment>
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke transformativ muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek* (s. 47–63). Universitetsforlaget.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2023). Much more than refurbishing! How leadership matters when transforming physical environments for play. *Nordisk Barnehageforskning*, 20, 1–24. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.317>
- FN. (2003). *Barnekonvensjonen*. Barne- og familiedepartementet.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Johansson, L. (2023). Forsknings-bliven og metodologisk slette rom. Art-ikulasjoner av konfabulative konversasjoner, minorrhizoming og affektorium I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 57–72). Fagbokforlaget.

- King, E. & Page, J. (2017). Modernity and the (re)enchantment of the world. I *Posthumanism and the graphic novel in Latin America* (s. 45–83). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1rfzxd.6>
- Knudsen, T. M. M. (2024) KI kan bruke like mye energi som hele Sverige. Nå har danske forskere en løsning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*
- Linder, L. (2016). *Pedagogisk miljø i tanke och handling*. (Vol. 1). Lärerforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Manning, E. (2017). For a pragmatics of the useless, or the value of the infrathin. *Political Theory*, 45(1), 97–115. <https://doi.org/10.1177/0090591715625877>
- Myhre, C. O., & Waterhouse, A.-H. L. (2023). Metodologiske ut-viklinger i en mindre forskning. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 15–30). Fagbokforlaget.
- Myrvold, H. B. (2023). Fabulerende eksperimenteringer og utvidelser akademisk skrivning. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 201–222). Fagbokforlaget.
- Odegard, N. (2021). *Aesthetic explorations with recycled materials. Ideas, concepts and phenomena that matter*. [Doktorgradsavhandling, Faculty of Education and International Studies]. OsloMet – Oslo Metropolitan University.
- Odegard, N. (2025a). Å nettverke bærekraftspraksiser – en kompost av juletrær, gjenbruksmaterialer og små ting. *Nordisk Barnehageforskning*.
- Odegard, N. (2025b). *Eстетisk utforskning med materialer. En barnehagepedagogisk kraft*. Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger*. [Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet]. Universitetet i Oslo.
- Pyyry, N. (2017). Thinking with broken glass: making pedagogical spaces of enchantment in the city. *Environmental Education Research*, 23(10), 1391–1401. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325448>
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Thomson, J., & Linnell, S. (2020). Enchanted encounters with the liveliness of matter and art forcing thought. *Emotion, Space and Society*, 35, 100656. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100656>
- van der Tuin, I., & Geerts, E. (2021). Diffraction & reading diffractively.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Universitetet i Sør-Øst Norge]. Notodden.
- Østern, T. P., Dahl, T., Bjørkøy, I., Hovde, S. S., Golovatina-Mora, P., & Martin, R. (2024). Performativ læring for performativ utdanning I T. P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy, S. S. Hovde, P. Golovatina-Mora, & R. Martin (Red.), *Performativ læring: skapende og samskapende utdanning* (s. 11–19). Universitetsforlaget.

Ordliste

Affekt

Affekt står for det som oppstår i deg før du har ord til å beskrive det, og det som oppstår før følelser blir uttrykt (Deleuze & Guattari, 1988/2004). Affekt kan også sees som vitale krefter som oppstår i sammenvevinger mellom mennesker og mer-enn-mennesker.

Assemblage

Sammensetninger av ulike ting, eller tanker, teorier, ideer og agentskap hos ting (Bennett, 2001, 2004), eller ulike agentiske deler med produktive potensialer for endring og bevegelse (Otterstad, 2018).

Diffraksjon

Diffraksjon er hentet fra både Haraway (1988) og Barads (2007) innganger som noe mer enn refleksjon. Å finne nye måter å tenke om forskjellighet, eller det Barad (2007, s. 73) kaller «nature of differents». Barad (2007) beskriver bølger av diffraksjon som kan oppstå i alle typer bølger, i vann, i lyd og lys. Diffraksjon beskriver hvordan bølger som støter på hindringer, bøyer av, endrer form og finner nye retninger i møte med noe (Lafton, 2015). Diffraksjon blir dermed et analyseverktøy (Otterstad, 2018) hvor forskjellighet kan uttrykkes.

Enchantment

Bennet (2001) beskriver *enchantment* som et plutselig øyeblikk av undring over verden, en inspirerende hendelse og det å bli beveget av noe. Videre beskriver hun det også som et overraskende møte. Selv om *enchantment* ofte er relatert til glede, kan det også være en tilstand av problemer, frykt og frakopling.

Estetisk utforske

Estetiske utforskninger involverer aktive prosesser for å arbeide, leke og utforske med alle sansene. Haraway (2016) uttrykker at de man kjenner seg i slektskap med (kin) knytter bånd gjennom lek med materie/materialer. Å estetisk utforske med materialer krever en dybde og engasjement som strekker seg utover det som er sett, til å inkludere det som sanses, og hvor man anerkjenner at materialene bidrar i den pedagogiske sammenhengen (Odegard, 2021).

Intra-aktiv

Intra-aktiv viser til Barads (2007) teori som beskriver når noe helt spesifikt er materialisert, som når vitale krefter fra mennesker og mer-enn-mennesker gjensidig påvirker hverandre. Barad bruker dette begrepet for å vise at mennesket ikke kan se seg selv som separert fra alle andre materialiseringer som foregår.

Å trøble

Å trøble viser til Donna Haraways arbeid «Staying with trouble» (2016) hvor hun utforsker og problematiserer ulike måter å stå i den verdens og -miljøsituasjonen vi lever med i dag. Ifølge Otterstad (2018, s. 1) kan det å stå i trøbbelet også bidra til å sette ord på dilemmaer forskere kan befinne seg i når de forstyrrer og utforsker andre måter å gjøre forskning på, enn det som vanligvis kan oppfattes som tradisjonell barnehageforskning.

Reienes, A.-B. Soma. (2026). Performative og plastiske forgreininger. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 245–266). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6609010>

10

Performative og plastiske forgreininger

Anne-Brit Soma Reienes



Bilde 10.1

Leirelinjer over gulvet. Gruppeoppgave for barnehagelærerstudentene.

Sammendrag: I dette kapitlet skriver jeg om materialbaserte artikulasjoner, posisjonert som A/R/Tograf: kunstner, forsker og lærer. Jeg har valgt et sitat av Ursula Le Guin og bruker det som en diffraktiv linse gjennom teksten. Denne diffraktive metoden lar meg skrive fram koblinger mellom det å artikulere ord gjennom håndens skrift på taster og med blyant og papir – og å artikulere form gjennom leire. Bakteppet for teksten er performative studentoppgaver i leire ved barnehagelærerutdanningen, samt egne keramiske verk og poetiske tekster. Teoretisk finner jeg tilknytning blant annet til Barad, Ingold og Malafouris. Ved å dele opp og koble sammen det å formulere seg gjennom ord og leire, forsøker jeg å skrive fram sammenhengen mellom kropp og material.

Nøkkelord: A/R/Tografi, leire, skrift, materialitet, performativ

Abstract: In this chapter, I discuss material-based articulations, positioned as an A/R/Tographer: artist, researcher and teacher. I have chosen a quote by Ursula Le Guin and use it as a diffractive lens throughout the text. This diffractive method allows me to reveal connections between articulating words through the hand's writing on keys and with pencil and paper—and articulating form through clay. The backdrop of the text includes performative student assignments in clay within early childhood teacher education, as well as my own ceramic works and poetic texts. Theoretically, I draw connections with scholars such as Barad, Ingold, and Malafouris. By dissecting and merging the processes of formulating through words and clay, I attempt to illustrate the relationship between body and material.

Keywords: A/R/Tography, clay, writing, materiality, performative

Intro

Nothing we do is better than the work of handmind. When mind uses itself without the hands it runs the circle and may go too fast; even speech using the voice only may go too fast. The hand that shapes the mind into clay or written word slows thought to the gait of things and lets it be subject to accident and time (Le Guin, 1985).

Sitatet fra Ursula Le Guin beskriver forbindelsen mellom hånden og sinnet. Hun gir koblingen navnet *The handmind* (Le Guin, 1985). Hennes science fiction-romaner har ofte et urfolksperspektiv som bakteppe, og retter et krasst blikk mot vår vestlige samfunnsstruktur med stadige krav til vekst. Le Guin minner oss om at vi av og til trenger å gjøre for å tenke saktere og dypere, og retter blikket mot hånden og verdens rike håndverks- og kulturarv. Hendenes handlinger binder sinn, sanser og kropp sammen med omgivelsene gjennom materialene. Le Guin inspirerer meg til å bruke sitatet som linse for å dele opp, sortere og formidle egen praksis som skrivende, keramisk kunstner og underviser.

På samme måte som leire kan være en fortsettelse av kroppen (Malafouris, 2013), er også ordet kroppslig. Den skrivende hånden holder pennen, og alle fingrene løper over tastaturet. De materialbaserte artikulasjonene er handlinger – de er performative (Javling, 2017). Materialer som leire, papir, pinner og tastatur er i dette prosjektet performative agenter satt i spill gjennom skapende prosesser (Barad, 2007). Slik det å skrive kan være utforskende, kan arbeid med leire være en måte å engasjere seg i, undersøke og komme en forståelse av verden i møte.

Denne teksten prøver å avdekke bindeledd og berøringer, sammenfiltringer og gjensidige påvirkninger mellom ideer, fenomener, materie og mening (Barad, 2007). De engelske ordene fra sitatet blir overskrifter som aktiverer og formgir den diffraktive linsen som både praksis og teori skrives ut gjennom. På den måten deler begrepene sammenfiltrede erfaringer opp i avsnitt og setter dem i bevegelse – noe Tone Pernille Østern kaller propellering. Hun påpeker videre at å forske med kunsten er et felt som vekker stor interesse og er i sterk utvikling (Østern, 2017). Det finnes et vidt spekter av definisjoner av forskningsformer som denne teksten ikke går inn på.

Som kunstbasert forsker plasserer jeg meg i denne teksten som A/R/ Tograf (heretter artograf), en posisjon som springer ut fra en lang erfaring

som kunstner flettet sammen med forskerblikket i en undervisningskontekst. Disse tre rollene – kunstner, forsker og lærer – virker til enhver tid sammen som en overgripende identitet. Fra denne metodologiske posisjonen bruker jeg en diffraktiv linse som metode for å se på egen praksis. Forskerdelen av å være artograf innebærer å arbeide med tekst, å skrive fram kunnskap om egen praksis. «To be engaged in the practice of artography (Irwin, 2024, s. 40) means to inquire into the world through a process of art making and writing.» Endelsen -grafi betyr å skrive eller nedtegne (Nordbø, 2024). Den diffraktive linsen – disse spesifikke overskriftene jeg ser min praksis gjennom – er da metoden jeg bruker som artograf. Selve skrivingen bølger mellom å være konstituerende og beskrivende, og gjør det analytiske synlig. I teksten skriver jeg fram hvordan mulige, materialbaserte artikuleringer kan bidra inn i forståelser av hvordan materialer danner mening og setter erfaringer i bevegelse. Det åpnes for at begreper bytter plass og inntar nye rom. Teksten tar form gjennom plastiske utskrivninger og lar leirelinjer artikulere selvstendige, visuelle utsagn.



Bilde 10.2

Del av eget keramisk verk; The Journey, steingodsleire. Foto: Stig Andresen

Mitt keramiske verk «The Journey», som består av 33 modellerte fliser fra 2015–2017, er et eksempel på hvordan jeg undersøker materialbaserte artikulasjoner gjennom intuitivt modellerte, repeterende linjer. Relieffet på hver flis er modellert langsomt og drodlende, innenfor flisens ramme – linje for linje. På samme måte som tett håndskrift over et dagbokblad til slutt danner et større bilde av det levde, møtes relieffet over flisene når de settes inntil hverandre. Bevegelsene fortsetter utenfor rammen og kobler flisene sammen. Nye perspektiv oppstår – planlagte tilfeldigheter og sammenhenger. Et kontinuum, uten begynnelse eller slutt (Borgen, 2012).

I møte med verket har betraktere fått assosiasjoner både til fingeravtrykk og topografiske kart over landskap, der det første er en identitetsmarkør og det andre beskrivelser av høydekurvene i terrengformasjoner. Flisene er glasert med en hvit, matt glasur som på enkelte områder slipper gjennom selve godsets røde glød. I den tettpakkede poesien leter øyet etter forbindelser, og linjene kobler seg sammen. Blikket vandrer og gir rom til mer langsomme lesninger av det hånden former ut fra sammenkoblingen mellom sinn og material.

The handmind

På samme måte som hånden og grepet kan gi veier til forståelse av plastisitet, material, form og rom for voksne (Heimer, 2020), begriper de yngste barna verden gjennom å gripe (Fredriksen, 2013). Grepet og de taktile sansenes betydning for menneskets lesninger av verden understreker alvoret i ansvaret vi har for at de yngste barna både møter et bredt utvalg av materialer, men også får oppleve muligheten til å fordype seg over tid i enkelte. Det finnes ulike innganger til barns materialmøter i forskning, undervisning og praksis, gjennom blant annet sanselaboratorier og *Messy play* (Gascoyne, 2019). Hvilken status har leire som material i barnehagen?

Gjennom utdanningsløpet mister kunstfagene rom og arenaer på flere måter. I lærerutdanningene er det kun hos barnehagelærerne at kunstfagene er obligatoriske. Rammeplanen for barnehagen har kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet som førende arbeidsform, og her skal den ansatte blant annet legge til rette for at barna skal bli kjent med ulike materialer som til-

hører kunst og håndverk. Rapporter fra studenter i praksis viser at keramisk leire ikke er mye i bruk, til tross for at den er mer plastisk enn plastelina. Som naturmateriale er den i tillegg bærekraftig og har rike kulturelle røtter fra store deler av vår lille blå klode (Kvalbein & Reienes, 2024).

Barnehagelærerens materialkunnskap, erfaring og kjennskap til ulike diskurser omkring hvordan en kan arbeide med leire og barn, påvirker mulighetsrommet i barnehagen. En barnehagelærer som arbeider med og har kjennskap til kunstuttrykk og estetiske læringsprosesser, kan tilrettelegge for barns lekende materialmøter. En kunstfagdidaktikk bør ifølge professor i kunstfagdidaktikk, Aslaug Nyrnes, ta utgangspunkt i det konkrete. Kunstfagene har en rik, historisk praksis å øse inspirasjon fra. Kunnskap om fag, tradisjoner, håndverk og arbeidsmåter ligger til grunn for skapende aktivitet med kunstbaserte prosesser i barnehagen. Slik jeg leser Nyrnes, kan vi si at barns skapende lek med materialer åpner for videre utforskning av rike håndverks- og materialtradisjoner (Nyrnes & Lehman, 2008).

Ifølge Nina Scott Frisch avdekker konkretiseringer av føringene for fagområdet i Rammeplanen at håndverket har sin plass i barnehagen. Grunnleggende teknikker og håndverkstradisjoner kan flettes sammen med materialundersøkelser (Frisch, 2023). En øvelse i å arbeide prosessbasert og performativt med leire tar utgangspunkt i nettopp dette: å rulle leirepølser, koble dem sammen og legge dem utover gulvet. Hva utfolder seg i leirelinjespillet mellom kroppen og gulvet når du drodler intuitivt med leire, og hvilken betydning gis the handmind i de performative forgreiningene? Handlinger som sprer seg som nye praksiser kan inspireres av performative arbeidsmåter. I kunstfagene defineres disse som arbeidsmåter der selve tilblivelsen kan være av like stor betydning som det ferdige resultatet. Leirelinjeformuleringene kan sees som performative handlinger, på samme måte som performativ tegning, der prosessen med å tegne er like viktig som det endelige produktet. Det performative er handling, prosess og dialog med materialer (Javling, 2011).

Leirelinjeoppgaven er justert og endret over flere år. Gruppestørrelsene varierer, og alt fra 5 til 22 deltagere har arbeidet sammen på en definert gulvflate. Leiretyper med forskjellig farge og chamotteinnhold/grovhet er brukt, og tykk byggeplast eller malepapp har dekket gulvet. Inngangen til oppgaven er noen ganger fingertegning i lys sand over sorte ark. Andre ganger kan performativ tegning med sort kritt i begge hender i bevegelse over gråbrunt papir være oppaktet. Studenter blir oppfordret til å gå inn i en intuitiv og

drodlende tilstand, og være påkoblet øyeblikket. Musikk fra Spotify-spillelisten *lofi hip hop beats* fyller rommet. De skal ikke snakke sammen, men være oppmerksomme på hva som skjer og koble seg på hverandres leirelinjer, som ved vennlige intervensjoner.

Å tegne performativt med begge hender samtidig synes å aktivere hele kroppen, og det virker som om studentene ikke kjenner på prestasjonsangst. Den «flinke» hånden er ikke lenger dominant og alene. Det samme skjer når nevegrep, gester og bevegelser aktiveres. I denne oppgaven blir deltagerne mer eksplisitt kjent med leiretype og eget håndlag (Kvalbein og Reienes, 2024). Måten hver og en klemmer, ruller, knar og drar i leira, varierer. Kontakten mellom leiretype, fingerputer og håndflater intensiveres, og berøringskvaliteter blir tydelige. Alltid akkurat her finner noen studenter en ro de selv beskriver som meditativ. Like ofte sitter en eller to av studentene og ser taust mot egne, oppvendte håndflater. Der stivner leira, sprekker opp og gjør huden tørr, irritert og rød.

På dokumentasjonsbildene fra oppgaven varierer tykkelsen på leirepølsene. Teksturen preges av trilling mellom hender, klemming i grep eller rulling mot gulv. Overflaten er glatt og tett, eller oppsprukken og ruglete. Linjene gror plutselige pigger, går opp i rom og blir buer eller portaler. Det dukker opp spiraler og virvler. Linjene flokker og floker seg, blir slappe og svinner ut i en stump ende.

Spennet mellom det abstrakte og konkrete linjespillet blir tydelig. Noen abstrakte og organiske, dansende ornament er går over i konkrete og kjente former, symboler eller figurer. Buede linjer blir til hjerter, ansikt og bokstaver. Når økten er over, er linjene over gulvflaten preget av personlighetene som har bebodd rommet. Dynamikken i gruppesammensetningen har også virket inn. Jeg kaller disse formuleringene i leire for materialbaserte artikuleringer. Med Le Guin kan vi si de er formet av en fabulerende handmind.



Bilde 10.3

Dokumentasjonsfoto fra workshop med barnehagelærere. De har tegnet i sand og med kritt og brukt begge hender samtidig, før de møter leira

Performative og plastiske forgreininger er ordene jeg velger for å verbalisere dette som spiller seg ut i og fra undervisningen gjennom leirelinjeoppgaven. Forgreiningerne i øyeblikket er både formale og endringsutløsende. De visuelle virkemidlene trer i kraft gjennom leira og er virksomme gjennom studentenes utforming av linjene. Hånden og sinnet spiller seg ut gjennom the handmind. Linjene tar ofte form som et intrikat nettverk med små konkrete og figurative «pop-ups» langs linjene og ligner et nett av røtter. Når studenter eller barnehageansatte befinner seg i linjespillet som kontinuerlig vokser og utvider seg, observerer jeg som underviser at konsentrasjonen øker. Det estetiske nærværet er aktivert gjennom sansene. The handmind får spillerom gjennom material, flater og plass. Det visuelle uttrykket ligner et nettverk av røtter der handlinger farer langs linjene, mellom og over.



Bilde 10.4

Del av eget verk; Forsnakkelser. Serie på 13 intuitivt modellerte former i steingodsleire, 2022.

Den intuitive drodlingen, det planløse satt i regi, blir gjerne utgangspunktet for eller fortsettelsen på en skapende prosess som kan videreføres inn i arbeidet med barna i barnehagen. Sett i relasjon til det performative inviterer leirens plastisitet til estetisk nærvær, til å gjøre strømmer av under/bevissthet synlig. Flater og rom gir the handmind plass.

En direkte oversettelse av the handmind vil være litt mindre poetisk, nemlig *håndsinnet*. Ifølge Ulrik Malt er sinn «... et begrep for menneskelige egenskaper som tanke, fornuft og andre intellektuelle funksjoner, ofte brukt som norsk oversettelse av engelske 'mind'.» Etymologisk stammer sinn fra det latinske ordet *sentire*, som betyr å kjenne, føle og oppfatte (Malt, 2023).

Det er mer-enn-tanken som kommer til uttrykk i Le Guins handmind; hendenes utforming av menneskets indre gjennom det skrevne ord eller arbeid med leire. Kanskje er den utøvende sammenhengen mellom sinn og hånd fremmed for noen. For andre er hendenes trang til å gjøre mer kjent. Å tenke gjennom å gjøre skaper kunnskap i handling (Molander, 1996).

Written words

Skriftkulturen oppstod nettopp som repetitive hakk og fordypninger i overflaten på leirtavler. Tette små tegn presset ned i en myk leireplate (Reienes og Kvalbein, 2024). Men nå beveger jeg meg langsomt videre, bort over arket, gjennom tastetrykk. Bokstaver dukker opp på skjermen. Innhold, mening av ord. Du leser, men ser meg ikke. Når du leser dette, er jeg et annet sted. Snøen ligger akkurat nå lag på lag, tettpakket opp mot husveggen og vinduet. Vinden rykker snøføyken over jordet, i en vilter dans. Jeg sitter ved kontorpulten. Ved siden av den bærbare datamaskinen vet jeg om en varmgul HB-blyant og markeringstusjer i skarp rosa. Jeg griper etter blyanten og skriver. Notatblokken har linjerte, fulltegnede ark. Markeringer, snirkler og sirkler. Linjer som dras fra et ord til et annet. Jeg trekker hånden til meg, trykker tastene lett ned og skriver med begge hender. Ordene jeg former møter ulik klangbunn hos leseren. Og før ordene lander mot denne bunnen, vikles de sammen av leserens tolkning og forståelse. Mellomrommet mellom tekst

og leser skaper nye mellomrom og nye tekster (Molander, 1996). Kan tekst utløse en etterklang av handling?

«I write to discover what I know» formulerer forfatteren Flannery O'Connor (O'Connor, 79). Dette er gjenkjennbart for den som skriver dagbok og lar tanker tømmes utover sidene i boka. I blindsonen, i skyggen av pennen, står det fremmede som likevel er ditt. Å finne en egen vei gjennom et mylder av ord kan øves opp gjennom spontanskraft (Reienes, 2019), en øvelse innen kreativ skriving. Denne avdekkingen av sinnets irrganger gjennom å tenke-skrive – eller rettere sagt: ikke-tenke-skrive – kan ligne en organisk, plastisk prosess. Strømmen av bevissthet tar form og blir synlig. Ord blir innhold en kan anerkjenne eller ta avstand fra, forsterke eller tone ned, beholde eller forkaste. Det er som arbeid med leire og form, der en prøver og feiler, skisser og leter etter anslag i retning av uttrykket en søker. Og noen ganger bare *gjør*, har en formal dialog gående, helt intuitivt. I denne skapende fasen kan fortellingene, skyggene og de ukjente konseptene realiseres gjennom det skrivende sinnet. Tim Ingold (2017) understreker også at den taktile og kroppslige delen av å skrive er en dynamisk prosess der den skrivende er forbundet med den materielle verden.

In writing, every letter is a waypoint in a field of forces, a vortex of tensions between the pull of the pen and the resistance of the paper. It is here, and not in the heads of people, that stories begin to be unspooled. (Ingold, 2017, s. 17)

Gjennom arbeid med hånden bremses tankens fart, og sinnet finner sin form i en langsommere takt. Det som skjer underveis av tilfældigheter og feilskjær får tid til å virke. Skrivningen forsterker selvutfoldelse, utfordrer følelsenes struktur og legger til rette for bevegelser og plassbytter i alt vi er en del av. Sagt på en annen måte: Denne villskriften hjelper å formulere ideer som ennå ikke er beskrevet med ord. Det usynlige blir synlig. Og kanskje er den formende prosessen viktigere enn selve formen?

Jeg arbeider fram en form der ordene slutter. Holder en formal dialog gående med materialet. Lytter. Forflytninger skjer gjennom tid og rom, der sansehukommelsen renner gjennom fingrene. Arbeidet er å lete og avdekke. Linjespillet i arbeidene mine er en del av kon-

struksjonen, et organisk gjenkjennbart og bærende språk. Materialet er villig og prosessen gjenstridig, grensene tydelige. Idé, erfaring og utgangspunkt retningsgivende. Omgivelsene, en forutsetning. ... (Egen katalogtekst, Linjer, 2005)

Clay

Funnet av Venus fra Dolní Věstonice i Tsjekkia viser at mennesket har formet i leire siden 30 000–25 000 før Kristus (Hoffecker, 2015). Leiren kjennetegnes ved at materialet er svært plastisk. Vi kan si at innenfor en fase, periode eller tidsvindu vil leiren være plastisk. For å holde vedlike plastisiteten tilfører man vann eller pakker leira inn i plast, slik at luft ikke slipper til (Kvalbein & Reienes, 2024). Å ta vare på leiren i dette stadiet krever materialkunnskap, nøyaktighet og erfaring. Med denne typen praktisk omsorg for prosessen kan den som skaper holde den plastiske fasen åpen, som et *plastisk vindu* mot mulighetene.

Den plastiske fasen er den mest formbare fasen. Leiren er da transformativ (Reienes & Kampmann-Jensen, 2022). For kunstneren er arbeid med medier i atelieret en pågående, skapende prosess som kan sies å være konstant. Selv når konsepter, objekter eller utstillinger er publisert – eller kanskje nettopp da – er allerede nye ideer utviklet. Ved å være i kontakt med materialet, arbeide fram skisser, prosjekt og utkast, kommer verk til verden. Å tenke med eller gjennom materialer er kjent for den som arbeider med materialbasert kunst. Tanke/ide og handling henger sammen, men handling beveger ideen videre og gir rom for nye refleksjoner. Nærheten til materialet i det øyeblikket du modellerer i leire veksler med betraktningen av formen på avstand. Verdien av at studenter blir introdusert til hva som er mulig med materialet leire, er stor. Kunnskap om leirens plastiske vindu og hvordan holde det åpent blir tydelig gjennom erfaring.

Det sensomotoriske har sin plass i en kroppslig tilnærming til materialet. Utforskning er en kilde til materialkunnskap. Å spre leire utover gulvet med hender eller føtter setter oss i forbindelse med svært gamle teknikker for bearbeiding av leire. Sammen med litt vann vil en prosessuell, sensomotorisk

tilnærming (Kvalbein og Reienes, 2024) utgjøre en arena for *messy play* i barnehagen, slik Sue Gascoyne argumenterer for (Gascoyne, 2019).

For barnehagelærerstudenter og barnehageansatte kan performativ, prosessorientert praksis med kroppen i bevegelse vise seg å åpne opp for et førspråklig nærvær (Montarou, 2018). I dette estetiske nærværet endrer samtalene om leirepraksis i barnehagen seg, og flere studenter og barnehageansatte uttrykker ønsket om å bruke materialet sammen med barn uten å ha et resultat eller produkt som mål. Leirens plastisitet er en rik erfaring i seg selv.

Gait of things

Kunnskap om hva leire kan gjøre, kommer gjennom erfaring og bygger opp materialfølelsen. Le Guins *gait of things*, tingenes ganglag, handler for meg om å finne en rytme – en rytme som utspiller seg i samspillet mellom intensjon og intuisjon, og som utfordrer møtene mellom teknikk og temperament. Fornemmelsen for den rette pennen og skriveboksiden, eller leiras potensiale, springer ut fra persepsjonen. Uten at vi tenker over det, inviterer flater, linjer og strukturer til berøring. Det vi har berørt og tatt på, legger seg i kroppsmindet og utløser våre handlinger. Gjennom arbeid med leire danner vi kroppslig kunnskap. Som når du lærer å sykle: Har du funnet balansen og beveger deg over avstander med sykkelen som transportmiddel, da sitter erfaringen i kroppen.

Leiras egenvekt og tyngde kommer ulikt fram i materialets mange stadier. Stadiene er kjemiske endringer, prosesser der jord, ild, luft og vann spiller ulike roller. Den keramiske prosessen kan ses som en metamorfose, en fysisk og kjemisk forandring (Kvalbein og Reienes, 2024, s. 77).

Leira kan være tørr og hard, eller flytende og bløt. Tilførsel av enten luft eller vann styrer overgangene materialet gjennomgår, og leira kan resirkuleres i det uendelige på enkle måter. Tørr leire kan knuses i mindre biter og legges i vann, slik at leira blir flytende. For at den skal bli plastisk og klar for bruk igjen, må en del av vannet forlate leira. Men når leira er brent, er sirkelen brutt. Da har leira blitt til keramikk og kan knuses, men ikke resirkuleres. Den kan riktignok gjenbrukes, for eksempel ved å bruke mindre biter til å utforme mosaikk.

I leirelinjeoppgaven er det å være i samspill med plastisiteten et mål i seg selv. Du former og blir selv formet av materialets muligheter. Det engelske begrepet *affordance* kan brukes til å beskrive at leiren kommer med en invitasjon (Gibson, 1986). Hva skjer mellom deg og leiren? Hva vil du gjøre med den, og hvilke muligheter gir den deg? Agens-begrepet og det engelske *material-agency* er ofte brukt for å beskrive hvordan de spesifikke egenskapene til et materiale påvirker arbeidsmåtene (Malafouris, 2016). Malcolm Ross fremhevet at leirens potensiale er å gi ekspressive gjensvar (Ross, 1978). Disse mulighetene fanger barn raskt opp gjennom sin utforskende væremåte. Leirens egenskaper og utallige muligheter er en del av ganglaget. Du må følge rytmen i prosessene og forstå metamorfosen. På samme måte kan vekslingen mellom å skrive og tenke, mellom å skrive spontant eller planlagt, også finne en rytme. Kanskje rytmen kommer i flyt ved at du bruker en favorittpenn som glir med passe motstand over arket, eller at pulsen fra skrivetrangen blir så intens at du kaster deg over servietten på kafeen og skriver med en halvspist blyant du finner i veska?

It runs the circle

Le Guin peker på at uten det konkrete og formgivende snurrer sinnet for fort i sine sirkler. Tanker og teorier uten forankring i det konkrete er noen ganger vanskelige. I møte med teorier fra det postkvalitative feltet kan en gjerne oppleve nettopp det: Begreper snurrer for fort, konsepter er utilgjengelige. Men slik jeg ser det, finnes det i nettopp dette kunnskapslandskapet eller teorifeltet nye praksiser med åpninger for å skrive ut fra et større vingspenn, uten den strenge akademiske strukturen. Så jeg hiver meg inn i sirkelen som snurrer og forsøker å pakke ut noen tanker.

For å bruke et eget begrep ser jeg denne teksten som et plastisk vindu (Reienes og Heimer, 2024), der mulige tolkningsrammer formes gjennom Le Guins sitat som en diffraktiv linse. Ved å kombinere begrepet plastisk vindu med propellering (Østern, 2017), forestiller jeg meg at tekst om leire, i møte med en definert teoretisk plattform av konsepter, kan frembringe nytt, konkret innhold eller utvidede forståelser. Propelleringens inngripen deler opp og set-

ter i bevegelse. Disse nye forståelsene kan springe ut både fra den materielle og den performative vendingen, som ser verden som noe som *er i bevegelse* og kan minne om en kunstnerisk skapende prosess (Ellinggard og Øfsti, 2023).

Jeg prøver å lene meg inntil aksene i de teoretiske begrepene som handler om tilblivelser, slik som Ingolds *wayfaring/mesh*. *The mesh* er en metafor han bruker for å illustrere hvordan historier, stier, steder og gjenstander er sammenvevd, og hvordan mennesker intra-agerer med denne sammenvevde verdenen gjennom sine handlinger og bevegelser (Ingold, 2011). I møte med disse teoriene blir det plastiske en resonans, eller en klangbunn, for de materialbaserte artikulasjonene. Når jeg skriver om disse, søker jeg etter en plass for erfaringen jeg har fra kunstbaserte prosesser.

De plastiske rammene i dette kapitlet er i bevegelse mot en ontologi der kunstfag og skapende prosesser fremstår som tydelige artikulasjoner, med forgreininger som naturlig kobler seg til poststrukturelle tankeformer. De poststrukturelle teoriene beskriver i stor grad måter kunstfagene alltid har arbeidet på (Carlsen, 2015), men rommer samtidig nye forståelser som kanskje åpner for en tydelig plass for kunstfagene i en akademisk kontekst. Sammenhenger trer klarere frem enn motsetningene. Etter runden i sirkelen lander kanskje kunsten som en premissleverandør for veien videre.

Men hva er kunstens språk, om ikke sitt eget? Er det slik: å tenke med kunst gjennom å skrive om, gjennom og ut fra den – kan virke som en propell av begreper som setter fart i tenkningen, får den til å akselerere og komme videre? (Waterhouse og Myhre, 2023). De visuelle og materialbaserte kunstfagene har vært bærere av en diskurs om taus kunnskap eller ferdighetskunnskap (Polanyi, 2000). Denne tause kunnskapen forstås ofte som taus fordi den er ikke-verbal og dermed kroppslig. Diskursen omhandler derfor også at kunsten er et eget språk.

Kunstneren skriver ikke alltid om sine arbeid. Forholdet mellom å sette spor ved å gjøre og så å skrive om det, er komplekst og sammenvevd. Noen kan til og med beskrive det som at å sette ord på egne prosesser eller verk kan sammenlignes med å stikke hull på den ballongen som løfter dem. Det finnes en uttalt motstand mot det akademiserende ved å forklare alt verbalt. Kunsten taler i mangfoldige former for materialer og uttrykk. Her ligger en utfordring for den skrivende kunstneren. Kunstner og forfatter Edmund De Waal kaller seg selv en keramiker som skriver. Han trekker særlig fram keramikerens mysteriebelagte og tause autensitet og mener at leirekunstnere må «Speak for

yourself». Å finne et presist språk for å skrive om skapende prosesser i leire, og ikke bare om teknisk fagsnakk, mener han er nødvendig. På den måten unngår leirekunstnerne at andre definerer deres arbeid for dem (De Waal, 2017).

Performativ forskning innebærer at funn ikke bare presenteres gjennom tekst. Her i kapittelet er fotodokumentasjon av performative oppgaver en talende del. Forholdet mellom tekst og kunst belyses av Østern og Dahle, og kan gjerne ses som en produktiv ambivalens. De mener at noe kan gå tapt når en kunstform oversettes til tekst, samtidig som det åpner nye rom. Gjennom ... å bøye, tøye og temme skriftspråket i en mer kunstnerisk retning kan kunstnere/forskere ... bidra til ny begrepsutvikling og ulike multimodale måter å tenke skriftspråk på. (Østern og Letnes, 2018). Sirkelen er ikke sluttet, men denne lille runden viser at kunstens innfiltring i akademiske kontekster – og omvendt – kan være fruktbare for begge felt.

Lets it be

Sett i sammenheng med hvordan barn uttrykker seg, øves barnehagelærerstudenten i å forstå barns forhandling om mening gjennom materialer før de uttrykker seg gjennom verbalspråket (Fredriksen, 2013). Ved å koble seg på egen førspråklig, eller preverbal dimensjon (Montarou, 2018), kan fenomener bakenfor ordene bli tydelige. Det er i denne dimensjonen at affektene har sitt utspring.

Egne observasjoner fra workshops, undervisning og kurs for barnehageansatte har gitt meg eksempler på hvordan deltakere opplever å leke med leire på måter som leirelinjeoppgaven inviterer til. Ofte uttrykkes det lettelse over å få forme og utforske leiren uten å ha et spesifikt resultat som mål, og likevel lære materialet å kjenne gjennom et tilrettelagt og åpent materialmøte. Under besøk i barnehager, der vi som universitetsansatte kommer på besøk som en del av et utvekslingssamarbeid kalt Regional Kompetanseheving, er ofte responsen at det var fint å få *gjøre* noe, *være* i det, og ikke bare være passiv tilhører foran en PP-presentasjon.

Å gjøre er kjernen i det performative. Men performative arbeidsmåter setter også spor. Prosesser som ikke har søkelys på resultat, finner veien ut til leseren lenge etter at de er gjennomført. Fotodokumentasjoner lar linjene

snakke lenge etter at leira er pakket ned. Men når det skjer, i selve handlingsøyeblikket, når leiren beveger material og kropp, er rommet åpent for at noe nytt kan ta plass – et mulighetsrom der noe blir til.

Accident and time

Dersom tilfeldigheter, feil og tid er performative agenter i leiremøter med studenter, blir leirens agens eller *gait* en komponent. Material agency, hva materialet inviterer til, leder gjerne mot en forestilling om *dialogen* med materialet. Leira svarer på våre handlinger. Men gjør den det? Den svarer kanskje ikke på noen annen måte enn ved å ta imot vår fart og bevegelse, og vise spor etter kraften den er møtt med. Når leirelinjene rulles sammen til store, sammenfiltrede knuter, ber jeg studentene løfte leira opp over hodet og kaste den hardt i gulvet. Denne handlingen utløser en fascinerende munterhet, og nye materialforståelser finner sted – forståelser som avdekker hvordan kropp og material henger sammen.

Tilfeldighetene i leiremøtene og den avgrensede tiden studentene har, er avgjørende for opplevelsen. Leirens ekspressive gjensvar (Ross, 1978) og affekten det kan vekke i kropp og sinn, kan forføre den som observerer og underviser. Studenten påtvinges eller tillegges et estetisk nærvær (Reienes og Heimer, 2024) det ikke alltid er grunnlag for. Motivasjon og forforståelse av overførbarhet til en kontekst der barn deltar, varierer. Barnehageansatte som erfarer leirelinjeoppgaven, ser gjerne straks for seg hvilke barn som ville engasjeres av denne formen for leirelek, tett som de er på praksisfeltet. For studenter kan arbeidsmåten være et fremmed møte med leken og intuisjonen. At det ikke finnes en fasit, kan være nytt og krevende.

Med ulike forforståelser tilknyttet egen og barns væren i verden møter studentene leiren. Noen ganger lar jeg workshop-deltagere skrive ned sine erfaringer og assosiasjoner like etter en performativ oppgave, for å forankre og bringe fram de kroppslige minnene. Dette kan lede til upolerte, poetiske og underfundige tekster – små skatter som viser seg fram til overraskelse for den som skriver. Som leireleken kan denne spontane skrivemåten være et verktøy eller en måte å se inn i andre deler av seg selv.

Noe er *gjort* med leira og noe er skrevet ned. Leiren lar seg artikulere, kommer med forslag til tolkninger gjennom avtrykk, manipulering, kraft og fart. Den kan til og med framstå som en materiell påstand (Veiteberg mfl., 2022). Ordene i denne teksten har funnet veien ut, fra min rytme, fra min formidlingstrang. Og kanskje, mellom leser, bilder og tekst, åpnes nye formuleringer som kan sette ord i handling i andre rom – handling som skaper ny kunnskap for barn i nye samtaler om leiremøter.

Outro

I denne teksten er sitatet fra Le Guin både ramme og diffraktiv linse. Gjennom analytiske bevegelser vandrer jeg gjennom beskrivelser, dokumentasjoner og undringer, og ser etter betydninger og diskurser som omhandler det performative og prosessbaserte. De ulike delene av sitatet skaper nye bølger og nye mønstre i min A/R/Tografiske identitet. Ved å dele opp og arbeide med teksten, går jeg i dialog med innholdet, endrer og ser etter nye forgreininger.

Bølger speiler ikke hverandre, men fletter seg sammen til nye bølger
(Østern mfl., 2024, s. 37.)

Egne kunstverk og studenters arbeid er dokumentert gjennom beskrivelser og fotodokumentasjoner. Slik presenteres leireformuleringene som artikuleringer.

Sammenhenger, prosess og materialitet utgjør sentrale komponenter når jeg fasiliterer materialundersøkelser for studenter, arbeider med egen kunst og utvikler forskning i en akademisk kontekst. Jeg posisjonerer meg innenfor Irwins A/R/Tografi, der tre sammenfiltrede roller er virksomme: kunstneren, forskeren og læreren (Irwin, 2017). Sammenflettingen av disse tre identitetene finner gjenklang både i Karen Barads ideer om at alt henger sammen med alt (Barad, 2007) og Tim Ingolds teorier om det kontinuerlige og sammenvevde i verden (Ingold, 2011). Mine kunstfaglige uttrykksformer og hovedanliggende – leire og ord – utgjør et aktivt omdreiningspunkt. Dette omdreiningspunktet vektlegger skrivingens og leireformings materielle aspekt, og ligger tett på Ingolds forståelse av at både materialer og ord former våre tanker og historier (Ingold, 2013).

I denne teksten har jeg forsøkt å peke på at materialbaserte artikuleringer er performative og skaper plastiske forgreininger utover øyeblikket. Ifølge Østern og Dahl (2024) kan performativ rett og slett bety å skape gjennom å forme. Lineære og ikke-lineære bevegelser, flytende abstrakte linjer med forgreininger i ord og leire, kan kanskje bidra til nye samtaler om-og-i leire, i barnehagen. Ved å bruke Le Guins sitat som diffraktiv linse, har jeg funnet at det skrivende har skapt nye bølger mellom mine to hovedfelt, leiren og ordet. Dette kan også trekkes ut til å omhandle fruktbare sammenfiltringer mellom det akademiske og det kunstfaglige feltet.

Ved å aktualisere begrepet *det plastiske vinduet* har jeg beholdt en åpen assosiasjonsrekke for hva som dukker opp mens jeg skriver og er skrivende. Den plastiske tilnærmingen har beveget dynamikken rundt leirelinjeoppgaven og det den tilbyr av både estetisk materialpoesi (Waterhouse, 2022), kunstfaglige og ekspressive gjensvar (Ross, 1978), og ikke minst grunnleggende materialkunnskap gjennom håndverkserfaringer (Frisch, 2022).

Om denne dynamikken har tilstrekkelig kraft til å bli en erfaring med performative forgreininger ut i barnehagebarnas liv, må jeg ut i barnehagene for å se spor av. En prosessbasert leirepraksis foreslås både av den Reggio Emilia-inspirerte filosofien og av egne undersøkelser sammen med barnehagebarn (Reienes, 2019).

Ingenting av dette kan foregå uten at mennesket er påkoblet sine sanser. Persepsjonen binder oss til omverdenen. Artefakter og objekt blir nettopp dette gjennom bruk og handlinger, iverksatt innenfor en tolkningsramme. Som materiale kan leire synliggjøre både tid og tilblivelser gjennom prosesens spor. Leire og ord filtreres sammen i de performative forgreiningene, der begge leses som materialbaserte artikuleringer.

Kanskje handler alt om overganger og koblinger. Sammenfletninger av kropp, persepsjon, material, tegning og ord. Å lete etter skrift og tegn, en glemt semiotikk, mens fingrene formulerer i leire. Å skrive fram former der ordene slutter. Å pakke ut fornemmelser. Å modellere flater. Å formulere leirelyriske ensembler. Materialbaserte artikuleringer mellom atomer og kosmos. Keramiske forsnakkelser. Linjer. Røtter. Som å gå i skogen, under månen, og aldri komme fram. (Reienes, 2022, Utstillingstekst fra separatutstillingen, Under Månen)

Referanser

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.
- Borgen, T. (2012). Dekorative kunstnere. Om kunsthåndverkets særlige følelse for form og material. Anmeldelse av utstilling. *Stavanger Aftenblad*.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* [PhD, Åbo Akademi].
- de Waal, E. (2017). Speak for yourself. I A. Livingstone & K. Petrie (red.), *The Ceramic Reader* (s. 394–413). Bloomsbury Academics.
- Ellinggard, S. N. & Øfsti, S. B. N. (2023). Performativ, estetisk klasseledelse. I G. B. Bjørnsstad & S. N. Ellinggard (red.), *Performative innganger til undervisning – Perspektiver på skapende læring med tverrfaglig tema*. Universitetsforlaget.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen*. Universitetsforlaget.
- Gascoyne, S. (2019). *Messy play in the early years. Supporting learning through material engagements*. Routledge.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum.
- Heimer, A. M. (2020). *Å gripe form for å begripe form. Konkret og abstrakt formforståelse*. Universitetet i Sørøst-Norge/Universitetet i Sørøst-Noreg.
- Hoffecker, J. F. (2015). Migration and innovation in Palaeolithic Europe. I C. David (Red.), *The Cambridge World History Volume I* (s. 394–413). Cambridge University Press.
- Ingold, T. (2007). *Lines: A brief history*. Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.
- Irwin, R. L., Lasczik, A., Triggs, V., Irwin, R. & Sinner, A. (red.). (2024). *A/r/tography. Essential readings and conversations*. Intellect Books.
- Javling, C. (2011). *Værk som handling: performativitet, kunst og metode*. Museum Tusulanum Press.
- Kvalbein, Å. & Reienes, A.-B. S. (2024). *Leire og keramikk. En håndbok for studenter og lærere*. Fagbokforlaget.
- Le Guin, U. K. (1985). *Always coming home*. Harper and Row.
- Malafouris, L. & Renfrew, C. (2016). *How things shape the mind: A theory of material engagement*. MIT Press.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Montarou, C. (2018). Hvordan øke bevissheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning? *Tegning. Temanummer*, 11(3). <https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/2829>
- Nyrnes, A. & Lehman, N. (red.). (2008). *Ut frå det konkrete: Bidrag til en retorisk kunsthøgskoledaktikk*. Universitetsforlaget.
- O'Connor, F. (1979). *The habit of being*. Farrar, Straus and Giroux.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1966)

- Reienes, A.-B. S. (2019). *Leire som levende materiale i barnehagen. Hvordan kan embodied art som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møter med leire?* Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Reienes, A.-B. S. & Heimer, A. (2024). *Verk-stedet som estetisk handlingsrom*. Paper presented at the UHKH, Bodø, Norway.
- Reienes, A. B. & Kampmann-Jensen, T. (2022). Uro som kunstfaglig drivkraft. I B. Isaksen & A. Eriksen (red.), *Kunsten å være urolig*. Universitetsforlaget.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational Books.
- Veiteberg, J., Ylvisaker, A. B. & Adamson, G. (2022). *Materielle påstander*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A. H. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [PhD, USN].
- Waterhouse, A. H. L. & Myhre, O. M. (red.). (2023). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: Å forske med kunsten*, 1(2017), 2–27. <https://jased.net/index.php/jased/issue/view/90>
- Østern, T. P. & Dahl, T. (2024). *Per-form – å forstå og forsterke læring som performativ*. I T. P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy, P. Golovatina-Mora & R. Martin (Red.) *Performativ læring – skapende og samskapende utdanning*. Universitetsforlaget.

Gulpinar, T. & Lafton, T. (2026). Måltidet som metode – sanselige møter gjennom fire retter. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 267–286). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6609011>

11

Måltidet som metode – sanselige møter gjennom fire retter

Tona Gulpinar og Tove Lafton

Sammendrag: I denne artikkelen utforskes måltidssamtalen som metode i forskning. Basert på relasjonell kunst, relasjonell ontologi og performansenkning utforskes sanselige samtaler som metode. Inspirert av Rancières idé om at sanselighet er en del av logikken, aktiveres Latours «matters of concern» og Haraways situerte kunnskap for å forstå hvilke innsikter en sanselig forskningsmetode kan bringe med seg. Empirien er hentet fra en film av et felles måltid. I takt med måltidets ulike retter drøfter deltagerne felles temaer, hvor maten fungerer som intervjuguide. I likhet med Haraway anser vi historiefortellingen som en del av vitenskapen, og artikkelen tar for seg ulike sider ved forskerrollen og analysearbeidet i et kunst- og posthumant inspirert prosjekt.

Nøkkelord: metodeutforskning, sanselighet, situert kunnskap, måltid som metode

Abstract: In this article, meal conversations are explored as a method in research. Based on relational art, relational ontology, and performance thinking, sensory conversations are examined as a method. Inspired by Rancière's idea that sensibility is part of logic, Latour's 'matters of concern' and Haraway's situated knowledge are activated to understand what insights a sensory research method can bring. The empirical data is drawn from a film of a staged meal. As the meal progresses through various courses, participants discuss common themes, where the food serves as an interview guide. Similar to Haraway, we consider storytelling as part of science, and the article addresses various aspects of the researcher's role and analytical work in an art- and posthuman-inspired project.

Keywords: method exploration, sensory sensibility, situated knowledge, meal as method

Introduksjon

Ideen om å samles rundt et felles måltid står sterkt i mange kulturer. I boka *Babettes gjestebud* beskriver Karen Blixen hvordan måltidets sanselighet, i form av smak, lukt, tekstur og sammensetning av maten, åpner for samtaler som tidligere ikke kunne finne sted. Rancièr åpner i *Sanselighetens politikk* for fellesskap som en serie av spenninger hvor sanselighet er en del av logikken (Rancièr, 2006). Med utgangspunkt i ideene om at et måltid kan binde deltagerne sammen og stimulere til deling av erfaringer og erindringer, utforsker vi i denne artikkelen måltidets muligheter som metode i et forskningsprosjekt. Vi løfter først og fremst frem hvordan selve metoden åpner for affekter som kunnskapsgenerator i det Taylor og Fullager (2022, s. 8) betegner som mindbody. Affektene materialiseres gjennom hverdagslige hendelser. I denne artikkelen er det måltidet som er hendelsen, og vi undersøker hvordan maten bidrar inn i affektive møter som en kraft. Studien bidrar til det postkvalitative forskningsfeltet ved å koble sammen det kroppslige og affektive i et måltid, og synliggjøre hvordan kraft og affekt kan inngå i kunnskapsproduksjon.

Empirien er hentet fra et prosjekt hvor vi inviterte tidligere barnehagelærerutdannere til en samtale om hva som er den viktigste kunnskapen framtidens barnehagelærere utvikler gjennom studiet. Deltagerne ble invitert til et felles måltid, hvor maten fungerte som intervjuguide. I likhet med Haraway (2016) anser vi historiefortellingen som en del av vitenskapen. I historiene ligger det implisitte forståelser av hvordan verden ser ut og hva som ansees å være «sant» innenfor en gitt gruppe. Sannhet er satt i hermetegn fordi, som Haraway (2004) påpeker, så er fortellingen en sammenveving av flere lag som er i stadig endring, og sannhet, kunnskap og vitenskap kan tre fram samtidig. Ut fra en slik tanke om flertydighet vil fortellingene som produseres under måltidet være versjoner av virkeligheter. De gir oss ingen utfyllende svar på hva en barnehagelærer må kunne, men de inneholder brokker og biter som inngår i hva som er viktige deler av barnehagelærerkunnskapen.

Tona har tidligere kunstprosjekter som har handlet om måltider, inspirert av den franske kunstneren Sophie Calle (Gulpinar, 2016). I denne artikkelen videreutvikler vi ideen om måltid som arena for kunnskapsutveksling. Vi leser hendelsen som en situert performance, en engangshendelse som fanges opp av kameralinsene. Hendelsen inviterer oss til å utforske filmene gjennom nettverkssporinger (Latour, 2004) og tentakulær tenkning (Haraway, 2016).

I arbeidet med å spore deltageres utsagn og fortellinger om utdanningskvalitet lar vi oss inspirere av hvordan måltidet som estetisk opplevelse appellerer til sansene og tilveiebringer nye måter å se, høre, sanse, fornemme og tenke på.

Artikkelen innledes videre med en kort redegjørelse for vårt teoretiske landskap før vi situerer metodologien i en relasjonell ontologi. Deretter beskrives mer inngående hvordan prosjektet ble gjennomført og hvilke muligheter som ligger i analysearbeidet. Rancières (2006) spørsmål om hva vi kan få tilgang til gjennom en film tematiseres gjennom alle delene. Artikkelen avsluttes med en diskusjon av hvilke kunnskapsformer framtidens barnehagelærerutdanning kan komme til å behøve.

Vårt teoretiske landskap

Vi som skriver artikkelen er begge utdannet barnehagelærere fra 1990-tallet, har arbeidet flere år i barnehage og har de siste 15 årene undervist i barnehagelærerutdanningen. Tonas bakgrunn som kunstner og kunstnerisk utforskning som metode, og Toves interesser i pedagogikk og posthumane filosofier, veves sammen når vi i artikkelen kobler Haraway, Latour og Rancière for å utforske sanselighetens betydning. I selve gjennomføringen av prosjektet drøftet og utviklet vi ideene i samarbeid med en større forskningsgruppe, hvor flere av medlemmene også deltok i å arrangere lunsjen. I artikkelen finnes det derfor spor av fortellinger fra en utdannet kokk, flere barnehagelærere, musikere og en forsker med særlig interesse for barnehagens historie.

Gjennom fortellingene får vi innblikk i hva deltagerne betegner som «matters of concern» (Latour, 2004). Begrepet springer ut fra aktør-nettverketenkingen og Latours beskrivelse av at vi har to store narrativer om hva som er kunnskap. Det ene er matters of fact, som inneholder søken etter faktabasert kunnskap, kjennetegnet av klare grenser, etterprøvbarhet og objektiv kunnskap. Den andre gruppen er matters of concern, som omfatter problemstillinger som springer ut fra omsorg for menneskelige og ikke-menneskelige deltagere, sammenvevinger mellom humane og noen-humane deltagere og levde liv. Ifølge Latour er kunnskapen vi kan finne innenfor matters of concern av stor betydning, fordi fortellingene som produseres der har betydning for

menneskets væren i verden. Vi kan ikke stille oss utenfor og ta et meta-blikk på de hendelsene vi selv inngår i; dermed må vi også finne former for kunnskap som kan skape mening som en del av verden (Latour, 2008).

En slik måte å forstå kunnskap på er i tråd med Haraways (1988) beskrivelse av situert kunnskap og hennes kritikk av *the Godtrick*, altså kritikken av at det finnes en objektiv kunnskap som kan hentes inn fra en posisjon utenfor hendelsen.

Med inspirasjon fra Saracenos verk, som vi så på Venezia Biennalen 2009, lar vi oss, sammen med Latour (2011), begeistre over trådene som er festet i tak, gulv og vegger – et spinn som møtes og danner runde former som svever blant trådene midt i rommet. Trådene spenner i alle retninger, som en mulighet for utspring eller et møte. De ser skjøre ut, tynne sorte tråder i kontrast til det hvite rommet. Som om de nettopp har oppstått – og det har de jo også, ettersom Biennalen kun står i et halvt år, og disse trådene er stedspesifikke, altså det er i dette rommet verket har oppstått. Trådene står og dirrer, og når vi som publikum beveger oss rundt i rommet, oppstår uendelige vinkler og sammenstillinger, og med dette uendelige tanker. Rommet står stille, materialene i rommet gir ingen lyd; det er kun lyden av de som entrer rommet og suset av vinden og menneskene utenfor vi kan høre. Verket står ikke alene – det puster og beveger seg, endrer seg i samspill med publikum.

Verket til Saraceno gir oss en inngang til den teorien vi vil løfte frem i denne artikkelen, og kan kobles til Ranciére som skriver fram iscenesettelse (Ranciére, 2013).

Nettverksmetaforen hos Latour viser til en transformasjon av hvordan handling re-distribueres i møter. Hver og en kommer til møtet med en tilsynelatende identitet, men straks de kobler seg sammen, begynner de å flette nettverket. Det som oppstår mellom deltagerne er ikke a priori definert, og det er heller ikke grensene for hva en deltager aktiverer i møtene. Latour (2011) åpner for at vi kan utforske deltagerens inskripsjoner, men for å gjøre det må vi ha tilgang til deltageren som nettverk, som kan koble seg på andre deltageres nettverk. Inskripsjonene ligger i både mennesker og ikke-mennesker og bidrar til deres agentskap. Inskripsjonene kan, men behøver ikke, være initiert av mennesker, og gjør at tingen utøver agentskap eller spesifikke handlinger i nettverket (Latour, 1979).



Bilde 11.1

Tomás Saraceno, *Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider's web*, 2009, La Biennale di Venezia, 2009. Courtesy the artist and *Arachnophilia*. © Photography by Studio Tomás Saraceno.

I Saracenos verk blir deltageren som nettverk tydelig når trådene fletter seg sammen til tredimensjonale figurer. Figurene er på samme tid en lukning av en form og en mulighet for å åpne og re-gjøre formen når den støter på andre tråder og trekkes i av deltagerne (Latour, 2011). Latour introduserer termen *what else* er i bevegelse. Rancières (2013) forståelse av det sanselige som en del av kunnskapsapparatet blir til i *what else*, som en stadig pågående bevegelse som ikke kan fanges eller avgrenses som en bestemt form.

Vi kobler vår teoretiske tenkning til det tentakulære (Haraway, 2016, s. 31), som også fungerer som et bilde på sammenkoblinger. I sin framskrivning av «the elsewhere» lar Haraway (2016, s. 31) seg floke inn i hva hun betegner som String Figures og skapingen av mulige tilkoblinger og frakoblinger som skaper forskjeller. Gjennom kutt og knuter åpner Haraway for mulige fortellinger i «sympoietic1 threading, felting, tangling, tracking and sorting». Det tentakulære er også nett og nettverk; det kobles til liv som leves langs linjer på stier som filtres sammen (Haraway, 2016, s. 32).

Både Haraway, Rancière og Latour oppfordrer til å engasjere seg med det vi ikke på forhånd vet, og til å være nysgjerrige på hva som oppstår i sammenvevingen. Latour uttrykker dette slik: «We can learn how to feed off uncertainties, instead of deciding in advance what the furniture of the world should look like» (Latour 2005, s. 115). Med dette understreker Latour ideen om flertydighet og muligheten for å gjøre uventede koblinger. Haraway (2016, s. 34) beskriver en slik hendelse som en situert kunnskap og en gjøren, som oppstår gjennom kollektive praksiser. Ordet *becoming* rommer mer enn tilblivelse; det må gjøres om til *becoming-with* fordi ingen kan skape fortellinger alene – vi er en del av et fellesskap som består av både mennesker og annet-enn-mennesker. Slik kan vi utforske det Latour (2005) benevner som «matters of concern». Haraway (2016) kobler seg på Latour når hun argumenterer for å koble sammen matters of fact, matters of concern og matters of care i SFen String Figure. String Figure har form som Latours nettverk og åpner for å tenke *what else* i form av Spekulative Fabuleringer (Haraway 2016, s. 41).

Situering av metoden

Metodisk la vi til rette for et møte der formen skulle ha en åpenhet vi ikke kjente utfallet av. Kunstkurator Nicolas Bourriaud (2007) arrangerer middagsselskaper hvor det ikke bare er selve rommet eller det estetiske møtet med bordet og maten som betyr noe, men der samtalene som oppstår mellom de som deler måltidet i det iscenesatte rommet blir en del av skapingen. Bourriaud kaller dette relasjonell kunst, basert på Richard Schechners (2002) ideer om at relasjonellitet handler om betrakterens deltakelse i selve verket, der kunsten oppstår i rommet mellom verket og betrakteren – det han kaller romlig kunst.

Isenesettelsen av et rom kan forstås på mange måter. I vårt prosjekt brukte vi tid på å finne frem til gjenstander, farger, mat og dekketøy som inneholder spor av barnehagen, men som også består av åpne former. Innholdet oppstår i mellomrommet mellom de menneskelige deltagerne, maten, bordet, interiøret, kameraet og andre aktører i rommet, og kunne ikke blitt til uten nettopp dette øyeblikket. Vi ønsket å legge til rette for et møte hvor formen

skaper en åpenhet vi ikke kjenner utfallet av. Filmkameraet, rommet, maten og tiden er deltagere i hendelsen. Samtalene vil med et slikt premiss gi oss deltagernes fortellinger om hva som har betydning i utdanning av framtidens barnehagelærere. Ideen om at deltakerne er «av verden» og ikke kan stille seg utenfor verden er bærende i prosjektet.

Artikkelen undersøker hvilke spor måltidet setter i erindringer og erfaringer som vekkes og aktiveres i en samtale. Når vi inviterer fire mennesker som har det til felles at de har vært undervisere på barnehagelærerutdanningen i barnehagelærerutdanningens lokaler, skaper vi rammer for samtalen, men hva som vil oppstå innenfor rammene kan vi kun forestille oss. Det overordnede spørsmålet for samtalen var: «Hva er det viktig at barnehagelærerutdanningen legger vekt på, hva trenger vi å ha med oss fra tidligere og hvordan kan vi tenke fremover?». Invitasjonen fortalte også at hver og en av dem etter tur, én til hver rett, ville få ansvar for å drive samtalen fremover. Til «sin» rett kunne de ha med seg et tema eller en fortelling. Det er altså ikke en forsker som er til stede som en del av samtalen, men som forskere har vi regi på rammene samtalen finner sted i. Forskerne er heller ikke anonyme i denne sammenhengen; de involverte kjenner forskerne, og det vil ligge noen forventninger knyttet til dette.

Mens selve samtalen foregikk, var vi som forskergruppe ikke til stede i rommet. I forkant diskuterte vi hvilke konsekvenser dette ville ha. I store deler av forskningslitteraturen om gruppeintervjuer er det vanlig at forskeren fungerer som moderator i samtalen, og formålet er i de fleste tilfeller knyttet til å få omfattende informasjon om hvordan noen opplever eller kritisk reflekterer over gitte tema. Forskerposisjonen fremstilles på et kontinuum, fra et ideal om å hente inn empiri fra de som er til stede i samtalen til en forsker som tar del i innholdskonstruksjonen gjennom sin deltagelse (Thagaard 2018). I drøftingene undret vi oss sammen over hvilken posisjon vi kunne innta i et prosjekt inspirert av relasjonell kunst (Bourriaud 2007) og relasjonell ontologi (Lafton 2025; Latour 2005).

Når den menneskelige forskeren ikke lenger betraktes som samtalsleder, åpner det seg et utall muligheter (Ulmer, 2017). Kunnskapen som produseres i samtalen forstås som situert (Haraway, 2016), ettersom fenomenet som undersøkes består av multiple, subjektive og relasjonelle koblinger (Barad, 2007). Bare noen av de mulighetene som finnes i fenomenet blir aktivert i akkurat denne samtalen. Situert kunnskap utfordrer dermed maktbalansen

i forskerrollen (Haraway, 1988) og vever seg inn i et mulighetsrom hvor flere stemmer kan slippe til. Ulmer (2017) beskriver dette som en interaktiv og åpen prosess der mennesker og ikke-mennesker kan koble seg til hverandre.

Rommet samtalen fant sted i, var et formingsrom på Universitetet, med en vask og to hyller fastmontert til veggen. Hyllen over vasken var utstyrt med malingsflasker med primærfargene rød, gul og blå. I en annen hylle og på gulvet ble det satt fram leker fra lekesamlingen på Universitetet. Lekesamlingen inneholder leker fra flere tiår tilbake, og vi hentet fram leker fra ulike epoker og i ulike materialer. Bordet var rundt, dekket med en hvit duk og gammelt porselen med ulike mønstre. Tingene som ble satt inn i rommet kan leses som inskripsjoner. Vi forsøkte å sette inn ting som inneholdt mange mulige handlinger.

Samtalene vil med et slikt premiss kunne aktivere deltagerens fortellinger om hva som har betydning. *Historiene som fortelles konstruerer og aktiverer noe*, dette noe er ikke *sannheten om noe eller fortellingen om noe*. Vi er nysgjerrige på hvilke historier som forteller historier (Haraway, 2016), og hvilke stemmer, tanker og kunnskaper som tar del i samtalen.

Jalving (2011) hevder at det som kjennetegner en performance, er at den plasserer seg mellom nåtid og fortid; det foregår her og nå, i øyeblikket. Når vi tenker med Jalving, vil narrative inneholde deltagerens «matters of concern» (Latour, 2004). En slik inngang til fortellingen åpner for det Rancièr benevner som en iscenesettelse, noe som ikke skal forstås som en representasjon av en idé. Han bruker en scene fra en film som eksempel og forklarer den som «the optical machine that shows us thought busy weaving together perceptions, affects, names and ideas, constituting the sensible community that these links create, and the intellectual community that makes such weaving thinkable. The scene captures concepts at work, in their relation to the new objects they seek to appropriate, old objects that they try to reconsider, and the patterns they build or transform to this end» (Rancièr, 2013, ix). Scenen blir i vår metodologi fanget av to filmkameraer og fungerer som en optisk maskin. Maskinen kan fange begreper eller historier som er i bevegelse når de kobles til nye deltagere, omgivelser og sanser. Samtidig blir kameraet og den som styrer kameraet en aktør i rommet.

Samtalen slik den ble iscenesatt, ble et bidrag til ikke-lineære fortellinger. En idé om hvordan historiefortelling kan være ikke-lineær, finnes i Haraways introduksjon av «sekken». I motsetning til den tradisjonelle kronologiske

rekkefølgen i fortellingen, der en handling følger etter en annen og det er en tydelig begynnelse, midt og slutt, legger hun elementene i historiene i sekken og inviterer oss til å undersøke hva som er der sammen: «ingen eventyrer bør forlate hjemmet uten en sekk. Hvordan kom en slynge, en gryte, en flaske plutselig til syne i historien? Hvordan kan slike vakre ting holde historien i gang?» (Haraway, 2016, vår oversettelse). Spørsmålene er knyttet til det ennå ikke kjente; ting som overrasker oss som viktige; tingene eller møtene eller menneskene som skaper og forholder seg til hverandre og som bidrar i utviklingen av barnehagelærerne. Inspirert av hvordan Le Guin (1986) ser på fortellingen, ser vi på narrative som materialiserer seg i samtalen som mektige historier som holder ting sammen i spesifikke, kraftfulle relasjoner til hverandre og til oss (LeGuin, 1986, s. 169).

Rommet som oppstår mellom verket og deltagerne, er nært knyttet til hvordan deltagerne i samtalen opplever verden i et måltid av pluralitet og gjensidige relasjonelle møter (Sjöholm, 2015; Haraway, 2016). Inspirasjonen til fortellingene og måltidet er hentet fra billedkunstneren Sophie Calle (*Cromatic diet*, 1998), som lager ensfarget mat som hun tar høyglansede portretter av. Dette gir et gjennomtrengende fokus på hvordan fargene på maten får en innvirkning på hvordan vi forholder oss til den. Dette undersøkes videre i performanser med ensfarget mat, hvor den faglige samtalen utforskes og gir en indikasjon på at den påvirkes og endres gjennom fargen på maten som blir servert. Samtalene gjennom den grønne og røde maten er lystige og engasjerte, mens det oppstår stillhet og en saktere samtale under den hvite maten (Gulpinar, 2016; 2022). Da vi inviterte til møtet, ba vi deltagerne dele et matminne med oss i svaret. Inspirert av *Babettes gjestebud* ba vi dem dele en opplevelse av en rett som hadde gitt dem glede, nytelse eller et minne. Staunæs mfl. (2018) beskriver en slik affektiv inngang som en pedagogikk som rører ved kroppene når de tuner seg inn på hverandre, virker på hverandre og affekterer hverandre. Menyen ble utviklet ut fra deltagerens matminner.

Jalving (2011) mener at det som kjennetegner en performanse er at den skjer her og nå, og ikke kan gjenkalles gjennom annet enn et minne eller en erindring av opplevelsen. Når vi som forskere fanger performansen på film, har vi ikke selv tatt del i hendelsen, men vi kan se en erindring av den gjennom materialet. I analysene kobler vi oss på scenene fra filmen og aktiverer egne opplevelser i en samtale om hva som skjer i rommet, i scenen, ut fra spørsmålet om hva som er viktig at en barnehagelærer kan.

Måltidet som performanse – en beskrivelse av gjennomføringen

Måltidet består av fire retter, hvor hver rett tilegnes en av de fire personene som sitter rundt bordet. Gjestene blir ønsket velkommen av forskergruppen, og vi inviterer dem til å henge fra seg klærne og sette seg ved bordet. De får videre forklart at filmskaperen og en assistent blir igjen i rommet og styrer opptaket, mens resten av gruppen befinner seg i et tilstøtende rom og har ansvar for maten. Gjennom performansen er det en servitør som kommer inn i rommet for å introdusere og servere maten. Ved introduksjonen av maten tilkjennegis det hvem retten er dedikert til, og dermed hvem som har introduksjonen til tema for videre samtale. Servitøren er en del av en performanse i kraft av sin tilstedeværelse i rommet. Etter introduksjonen av retten er servitøren stum i sin samhandling med gjestene.

Prosjektet er meldt til sikt, og gjestene har samtykket til deltagelse. De har også samtykket til at opptakene kan brukes til metodeutforskning, analyse med henblikk på oppgitte forskningsspørsmål og at opptakene kan vises til studenter i undervisningsøyemed. Deltagerne har alle jobbet i barnehagelærerutdanningen og har selv erfaring som forskere. Denne erfaringen bidro til at de hadde en særlig oppmerksomhet på at de ikke berørte tredjepersoner som selv ikke har samtykket til å delta i samtalen. Når de viser til andre forskere, navngir de dem på samme måte som de ville gjort i skriftlige publikasjoner. Deltagernes bakgrunn bidro til at vi kunne bruke filmene videre i analysearbeid og studentvisninger uten å klippe i filmen. Dette hadde imidlertid ikke nødvendigvis vært tilfelle hvis samtalen hadde hatt deltagere som ikke selv hadde erfaring med forskning. Vi ville da måttet gå gjennom filmopptakene med henblikk på å klippe ut informasjon som vi ikke har samtykke til å fange opp.

Blikk og etikk

Performansen er en to-kamera-produksjon. Et kamera er stilt opp i front og filmer bordet og de fire deltagerne, samt litt av rommet rundt. Gjestene er plassert slik at alle blir synlige i kameralinsen, to i profil og to forfra. Linsen

står i ro og tar opp samme utsnitt gjennom hele måltidet. Kameraet blir en aktør i rommet og fanger samtidig det som blir forskernes tilgang til materialet gjennom det som fanges av kameralinsen. Bak kameraet står en assistent som sikrer at kameraets opptaksfunksjon går gjennom hele performansen, og at lys- og lydforhold er gode nok. Det andre kameraet er delvis på stativ og delvis håndholdt. Kameraet styres av en profesjonell fotograf som til daglig jobber med dokumentarfilm. Hun gjør utvalg ut fra hvem som snakker, maten som kommer på bordet, og deltageres stadig bevegelige relasjoner. Hun fokuserer på å få med seg de dialogene hun oppfatter rundt bordet og i rommet. Som forskere har vi ikke gitt henne instruksjoner om hva hun skal fokusere på, og vi lar henne gjøre utvalg basert på sitt blikk som dokumentarskaper. Hennes øye i forlengelsen av en linse gjør utvalg og stopper opp ved enkeltindivider, gester, blikk, hendelser, pust, tid ...

Kameraet i rommet forstår vi gjennom Saracenos verk. Slik trådene i verket ser skjøre ut og oppstår i øyeblikket. Trådene står og dirrer, og når deltagerne rundt bordet går i gang med samtalen, vil kameralinsen fange opp små bevegelser som fungerer som pusten som møtes mellom deltagerne. Rommet står stille, men bidrar til hvordan menneskene, materialene, maten og stemmene gir lyd. På denne måten står ikke hendelsen alene; den puster og beveger seg, endrer seg i samspill med deltagerne og kameraene.

I etterarbeidet klippet dokumentarfotografen inn utsnitt fra kamera to i filmen. Filmens kronologi og tid er bevart som en fullendt performanse. Ved å beholde lengden på samtalen vil alt som blir sagt og gjort i løpet av måltidet kunne tre fram som likeverdige deltakere i analysen. Spenningen i analysen ligger mellom ideen om bildet og den avbildede materien (Ranciè, 2006).

Analysens premisser

Jalving (2011) ser på kunstverket som en handling, der hun bruker performativbegrepet til å skille mellom verket som objekt og som handling. Ceal Floyers verk *Auto Focus* (2002) undersøker nettopp verket som både objekt og handling. Forfatterne opplevde verket på Astrup Fearnley Museet i Oslo, og lot seg begeistre av verket som består av et lysbildeapparat på stativ.

Apparatet lyser, med sin hvite firkant på veggen i et stadig forsøk på å stille skarpt, for å oppnå fokus. Men bildet kommer aldri helt i fokus; apparatet blir stående og nærmest dirre. Installasjonen består ikke bare av denne ufokuserte firkanten på veggen, men også av lyden av apparatet som stiller seg inn, stopper opp, for så å stille seg tilbake, i en stadig søken mot et fokus. Apparatet forholder seg til hele rommet, idet det er plassert midt i rommet, hvor lyden og bevegelsene av alle de besøkende til enhver tid blir en del av verket, ettersom folk beveger seg rundt og i installasjonen. Jalving konkluderer i sin beskrivelse av verket med at

Performativitet har at gjøre med, hvordan betydningen kommer i stand, hvordan noget gjør noget. Hvordan et kunstverk kan gjøre.
(Jalving, 2011, s. 11)

Hun slår dermed fast at ettersom verket krever en slags gjøren, ved at betrakteren blir tvunget til også å fokusere gjennom sitt blikk, så blir ikke dette verket kun en gjenstand, men en gjenstand som er forbundet med betrakteren. Altså at verket ikke kun er et objekt, men at det også er en handling idet betrakteren blir tvunget til deltagelse. På samme måte blir vi tvunget til deltakelse når vi ser på filmen i etterkant, når vi jobber med en stadig søken etter fokus, og et spørsmål om hva fokus kan være når det aldri stiller skarpt, som i *matters of fact*, og alltid er i bevegelse, som i *matters of concern*.

Som forskere er vi ikke selv til stede i hendelsen vi analyserer. Dette gjør at vi ikke har direkte tilgang til egne, indre tilstander. Inspirert av Østern mfl. (2024, s. 38) og Jalving (2011) blir filmen kunstverket som gjør noe med oss i lesingen. Som betraktere blir vi tvunget til en gjøren som aktiverer grunnleggende relasjonelle konseptualiseringer av affekt. Dette står i kontrast til hva vi tidligere har skrevet om å være i hendelsen og lese den som en hendelse av verden. Vår analyseprosess er imidlertid en sammenstilling av oss som forskere og iscenesettelsen vi undersøker som en hendelse i det vi møter verket som deltagere. Verket er ikke et objekt som vi ser inn på, men fungerer som en affektiv hendelse som inviterer til samhandling.

Vi viser igjen til hvordan verket til Saraceno kan illustrere analysestrategien, hvor sammenstillinger og møter mellom ordet, maten, menneskene, tiden, rommet og kamera oppstår. De fem ordene gir oss utgangspunkt for hva vi sporer i performansen. Vi følger Latours oppfordring og leter etter hva som

oppstår i sammenkoblingene og sammenfiltreringene underveis i samtalen, og skaper en fortelling som ikke er sannheten om noe, men som er noen mulige spenninger som trer fram gjennom historiene som skapes mellom oss som forskere og hendelsen på lerretet. I analysene er vi opptatt av det ikke-lineære i hendelsen; det er med andre ord ikke viktig hva som kommer først og sist. Det interessante ligger i hvilke koblinger som oppstår i møtene mellom.

Sammenstillinger og møter

Videre presenterer vi analyse og diskusjon som en fortelling som produseres i situerte møter mellom oss og filmopptaket av samtalen. Fenomenet som undersøkes består av multiple, subjektive og relasjonelle koblinger (Barad, 2007). Situert kunnskap utfordrer her ideen om forskerrollen (Haraway, 1988), og forskerens ikke-deltagelse i samtalen vever seg sammen i et mulighetsrom hvor flere stemmer kan slippe til.

Mellom – ordet

Noe av det første vi la merke til da vi så filmen, var hvordan og når samtalen ble aktivert. Servitøren introduserte retten og serverte. Selv om servitøren forble taus etter introduksjonen, preget og fylte han rommet med sin tilstedeværelse. Først når servitøren er ute av rommet, flyter samtalen over på noe annet enn det som omhandler maten. Det er som om deltakerne holder pusten, venter høflig på at bæreren av maten skal forsvinne, på at rommet skal bli «tomt» for inskripsjonene som servitøren produserer. De ser på hverandre og venter på at den som har den dedikerte retten, gir en introduksjon til samtalen. Dette er avtalt i forkant, og de holder spillereglene. De ser lyttende bort på den som innleder, nikker anerkjennende og venter før de setter i gang med spørsmål og innspill. Samtalen, ordene, flyter lett mellom dem. Ordene stopper idet de spiser litt, og gir rom for ordene til en annen rundt bordet.

De har felles ord utviklet i det faglige fellesskapet fra barnehagelærerutdanningen, og de har forskjellige ord som kan spores til ulike faglige ståsteder, interesser og overbevisninger. Alle vender jevnlig tilbake til variasjoner av

ord som beskriver viktigheten av utdanningen og deres genuine interesse for fagområdet pedagogikk og barn. En fortelling som vekker spenning, er hentet fra en busstur. Gjesten forteller at hun satt bak to unge jenter, og den ene forteller at hun tar barnehagelærerutdanning og at utdanningen er ganske lett. Ordet «lett» vekker engasjement og trekker opp spenninger og motsetninger når det gjelder hva som er lett, hvordan lett kan forstås, som igjen beveger seg videre til erfaringer og til hvordan utdanningen kan vekke hele studenten og ikke bare det kognitive. Ikke nødvendigvis mellom deltakerne, men mellom innholdet i fortellingene som skapes og hvordan det møter deltakernes konstruksjoner av ordene.

Mellom – maten

I forkant av møtet har hver enkelt deltaker gitt innspill på rett. Likevel, i det maten bæres inn i rommet, er det ingen av deltakerne som vet helt sikkert hva som blir servert eller som har sett retten. Ingrediensenes sammensetning og hvordan de er plassert på tallerkenen, er ny for alle i rommet. Når maten blir servert, skjer nesten det samme ved alle de fire anledningene. Deltakerne ser ned på tallerkenen, det oppstår en stillhet, som om øynene trenger tid for å ta innover seg hva som er på tallerkenen. Så starter samtalen om maten: Fargene, hvordan de står sammen. Lukten, som løfter frem et minne fra tidligere møter med en lignende rett. Lydene som oppstår idet skjeen treffer kanten av skålen. Smaken, som anerkjennes med lyder mmm..., ååå... så godt.

I gjennomføringen var den andre retten som ble servert en suppe. Det oppstår et øyeblikk mellom deltakerne når de møter de samme smakene, en synkronisert handling idet skjeen løftes fra suppen opp til munnen. Blikkene møtes og den samme koreografien gjentas: ned i suppen med skjeen, opp til munnen for å slurpe den i seg. Så oppstår det et brudd idet en av deltakerne mister en skje på gulvet. Suppen aktiverer samtaler som tar en annen retning, en fortelling om en tidligere suppe, om sopp som ingrediens i mat og som vekst i skogen, om lydene som skapes når de spiser.

Mellom – menneskene

I rommet hvor performansen foregår, er det seks mennesker. To av menneskene er bak hvert sitt kamera, og det er som om menneskene bak kameraene

er transformert til noe mer enn mennesker, noe annet enn mennesker. De fire gjestene er invitert inn til en felles hendelse, og uttrykte i etterkant at de glemte fotografene og kameraet i møtet. Andre ting, som porselenet og lekene som sto tett på dem, ble imidlertid mer synlig. Tingene aktiverte minner som virket inn i samtalen mellom menneskene i rommet.

Latour (2005) beskriver et menneske som et aktør-nettverk når han sier at som deltakere er vi ikke bare aktører, vi er satt sammen av en uendelig rekke nettverk. Mellom-menneskene er derfor ikke møter mellom avgrensede figurer, men impulsene som oppstår i rommet aktiverer handlinger som springer ut fra aktør-nettverkene. I likhet med verket fra Saraceno er det vanskelig å forutsi hvilke strenger som tvinner seg sammen i møtet, men de konstruerer et fellesskap. Panagia (2018, s. 96) beskriver hvordan Rancièr bruker betegnelsen *do-no-thing-ness* når han beskriver mikroøyeblikk som bidrar til å avdekke forskjellighet i fellesskapet. I koblingene som gjøres, avdekkes nok en gang forskjellighet som en produktiv kraft, som i det tidligere nevnte ordet «lett».

Mellom – rommet

Rommet er organisert for en performance som skal filmes. Gjennom kameraet ser det ut som det kun er et bord med fire gjester, men i selve rommet hvor performansen skjer, er det mer. Lyset fra vinduene, fargen på maten, og lukten av den. Stativer med kamera, paraplyer for å fange lys, og lyskastere.

Samtidig er rommet utstyrt med elementer deltagerne kan velge å koble til barnehagen. Tuber med maling i primærfarger står på hyllene, og leker fra ulike tidsepoker er plassert rundt i rommet. En av deltagerne uttaler hvordan tingene bidrar til å vekke assosiasjoner og minner. Disse assosiasjonene flettes inn i samtalen og kobler seg på de andre strengene i nettverket. En annen gjest uttrykker hvordan maten vekker sansene og aktiverer minner hun ikke trodde hun skulle hente fram i selve møtet.

Mellom – tiden

Tiden det tar å ta av seg jakken og henge den på stolen, tiden det tar å trekke ut stolen, tiden det tar å se de andre inn i øynene før en setter seg, tiden det tar å sette seg, dra stolen inntil. Tiden det tar å føre fingrene gjennom håret, rette på brillene, kneppe opp en knapp på ermet. Tiden det tar å se kelneren

helle drikke i glasset, se kelneren komme inn med maten. Tiden det tar å løfte bestikket, tørke seg med servietten. Tiden det tar å spise en rett. Tiden det tar å fortelle, tiden det tar å lytte, reflektere og gi respons. Tiden det tar å diskutere, meningsutveksling. Tiden det tar å anerkjenne, å le. Tiden det tar å gremmes, gledes. Tiden det tar å spise et helt måltid sammen, mens en snakker om barn, barnehage, barnehagelærerutdanning, fag, faglig uenighet, faglig ståsted og faglig innsikt og utsikt.

Hva kan metodene og analysen bidra med?

I det tradisjonelle akademia er øret aktivert, det lyttende øret som tar inn ordene som blir sagt, og øyet som leser ordene andre har skrevet. Ordene settes inn i sammenhenger, stykkes opp, parteres, og forberedes raskt til et svar, et motsvar, en kommentar eller en innsikt. Når måltidet tilføres, vekkes også smaksløkene, nesen lukter, organiserer og systematiserer de ulike luktene fra de mange ingrediensene. Øynene går over tallerkenen, får oversikt over farger, plassering, form, gjenkjenner grønnsaker, undrer seg over sausen. Øynene kobles ikke lenger til hjernen og til avkodingen av ord i en tekst, men til andre sanser og minner. Alle disse sansene som åpnes gjennom måltidet, forstyrrer den logiske tanken, den som går rett frem, hvor ordet og øret er det sentrale. Måltidet, som åpner opp for et større sanseregister, åpner kanskje for det som ligger under den «rette» tanken. I denne sammenkoblingen skapes fortellinger gjennom mulige tilkoblinger og frakoblinger, som kan skape forskjeller i form av andre tanker og diskusjoner (Haraway, 2016, s. 31). Det forrige avsnittet om tiden er et slikt bidrag i vår tekst. For hva er tid? Når vi tenker fortelling som en bag, hvor uventede ting bidrar til fortellingen når vi begynner å stille spørsmål ved hva de gjør der.

I disse kuttene og knutene som oppstår i de nye fortellingene skapt gjennom måltidet, vil nye linjer filteres sammen, og det kan oppstå muligheter for nye utspring, nye retninger, nye møter – som i Saracenos installasjon fra 2009, hvor deltageren som nettverk blir tydelig når trådene fletter seg sammen til tredimensjonale figurer (Latour, 2011). Måltidet åpner opp for å re-gjøre formen av barnehagelærerutdanneres tanker.

Før vi tok i bruk filmen sammen med studenter og ansatte, inviterte vi gjestene til et møte hvor de fikk se gjennom filmen. Alle uttrykte overraskelse over hvordan de hadde koblet seg sammen, og at de i samtalen utfordret hverandre samtidig som de støttet hverandre. En av dem uttalte ved et punkt at «dette har jeg tenkt mange ganger, men jeg kan ikke huske at jeg har sagt det før».

Metoden vi har fremskrevet, handler om å servere et måltid gjennom en performance for å skape avkoblinger som skaper nye fortellinger. Hvilke fortellinger som er nye, er ikke nødvendigvis det viktigste; vel så viktig er deltageres innspill om hvordan maten og opplevelsen av å være en betydningsfull gjest igjen aktiverte en vilje til å dele fortellinger med hverandre og med kamera. Iscenesettelsen av en performance er aktivt med på å bestemme hvilke ting og mennesker i nettverkene som aktiveres, og når sansene utfordres gjennom mat og minner, vet vi ikke hva som møter oss. Rancières (2001) beskrivelse av å gjøre ingenting blir virksom i vår forståelse av hva som produseres i møtet. Deltagerne og omgivelsene gjør noe, men vi som forskere har stilt oss i posisjoner hvor vi gjør ingenting i det hendelsen oppstår. Vi opptretr ikke som moderatorer eller deltagere, vi er ikke til stede i rommet. Samtidig gjør vi likevel ikke-ingenting, fordi vi har lagt igjen spor i rommet som deltagerne kan koble seg på og som kan dra samtalen i ulike retninger.

Rancière kobler det politiske og det estetiske ved å hevde at en iscenesettelse handler om å utforske hvilke temaer som kan debatteres i fellesskap mellom ulike deltagere. I vår utforskning av metoden hadde deltagerne mange fellestrekk når det gjaldt erfaringer, posisjoner og utdanning. Likevel observerte vi spor av temaer som ikke ble fulgt videre, samt samtaler som endret retning. Vi kan ikke vite årsakene til dette, men i fortellingen slik den fremstår gjennom kameralinsen og kan erindres gjennom filmen, oppstår diskusjoner om hvordan deltagerne knytter seg sammen i enighet, og hvordan noen temaer følges opp, mens andre blir forlatt.

Å aktivere rom, ting, tid, kamera og mennesker i et møte, slik vi har beskrevet her, åpner for skapingen av mikroøyeblikk som styres av deltagerne i en relasjonell praksis.

Referanser

- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell kunst*. Pax forlag.
- Calle, S. (1998). *Cromatic diet*. Samtidsmuseet. Oslo
- Floyers, C. (2002). *Auto Focus*. Astrup Fearnley. Oslo
- Gulpinar, T. (2016). *Kunstprosjekt. Flerfarget mat*.
- Gulpinar, T. (2022). *Be present. Når en kunstinstallasjon utvikler seg i møter med barn*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet].
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Makin kin in the chtuluchene*. Duke University Press.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. København Universitet Forlag.
- Lafton, T. (2025) Å få øye på seg selv i fellesskapet. Diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag. I A. Rigmor Moxnes, E. Bjerkholt, T. Dahlskås Krogen, L. Opdal. *Veiledningspraksiser i bevegelse*. Cappelen Damm.
- Latour, B. og Woolgar, S. (1979) *Laboratory Life. The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Latour, B. (2004) *The Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the social: An introduction to actor–network theory*. Oxford University Press.
- Latour; B. (2011). Some Experiments in Art and Politics. *E—flux*, 23, 1–7.
- LeGuin, U. (1986). *The Carrier Bag Theory of Fiction*. Theanarcistlibrary.com.
- Panagia, D. (2018). *Rancière's Sentiments*. Duke University Press.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. Continuum
- Rancière, J. (2006). *Film fables*. Berg. Oxford
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis: Scenes from the Aesthetic Regime of Art*. Translated by Zakir Paul. London: Verso.
- Saraceno, D. (2009). Venezia Biennalen. Venezia.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: En introduksjon*. Routledge.
- Sjöholm, C. (2015). Å gjøre estetikk med Arendt: Hvordan se ting. Columbia University Press.
- Staubæs, D., & Raffnsøe, S. (2018). Affective pedagogies, Equine-assisted experiments and Post-human leadership. *Body & Society*, 25(1), 57–89. <https://doi.org/10.1177/1357034X18817352>
- Taylor, C. og Fullagar, S. (2022). Reason/Emotion. I K. Murris (Red.). *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Ulmer, J. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Østern, T.P., Jusslin, S., Knudsen, H. I. og Holdhus, K. (2024) Kunstfagdidaktikk som performativ undervisningspraksis. I T. P. Østern, H. Illeris, K. N. Knudsen, S. Jusslin & K. Holdhus (red.) *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.

Bergstedt, B. & Jamouchi, S. (2026). Begrepsapparatet – et sanse-skapende landskap. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.) *Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk* (s. 287–306). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6609012>

12

Begrepsapparatet – et sanse-skapende landskap

Bosse Bergstedt og Samira Jamouchi

Når begreper virker på sansing og tenkning

I den Deleuzianske ordbok redigert av Adrian Parr (2010) forklarer Parr at Deleuze sitt konseptapparat fungerer «as an intervention of sorts. Put differently, the ‘definitions’ were not conceived of as a way to order reality; rather, I approached them as destabilising condition» (Parr, 2010, Preface). Parr utdyper at begrepene tar oss videre i bevegelser som kobler oss til noe mer: «A philosopher’s concepts produce connections and style of thinking. Concepts are intensive: they do not gather together an already existing set of things (extension); they allow for movements and connection» (Colebrook i Parr, 2010, s. 1).

Et begrepsapparat, i tradisjonell forstand, er et system av begreper innenfor en vitenskap eller et annet definert kunnskapsområde. Vårt begrepsapparat bygges ikke innenfor et lukket teoretisk system. Begrepsapparatet vi bygger

opp her, skaper en forståelse for hvordan begrepene opererer og avdekker en nyansert bruk av dem. Ved å artikulere dem ser vi at de ofte er forbundet med hverandre og skapes gjennom hverandre. Mange begreper, både i denne antologien og i tidligere bøker, brukes i ulike kontekster. Flere av begrepene har blitt tolket og oversatt fra sine opprinnelige språk, stort sett fra engelsk og fransk. Konsekvensen er at noen av begrepene har gått gjennom en dobbel oversettelse, særlig de som kommer fra Deleuze og Guattaris bøker, som er skrevet på fransk, først oversatt til engelsk og deretter brukt i norsk litteratur med referanse til engelsk faglitteratur.

Andre før oss har forsøkt å introdusere begrepene fra Deleuze og Guattari, og i likhet med dem ser vi hvor intrikat dette kan være. Dette fordi deres begreper ikke er ment å være stabile, nøytrale eller ha samme intensjon i de ulike kontekstene de brukes. Begrepene er ikke plassert i et innelukket tankesystem. I Deleuze og Guattaris arbeid er filosofi en skapelsehandling. Filosofi skaper begreper. I deres bok «What is philosophy?» (1994) anser de at skapelse av nye begreper kan skape bevegelige og fruktbare konstellasjoner bebodd av unnvikende krefter som presser oss til å tenke nytt. Ett og samme begrep kan fungere – eller virke på oss – på ulike måter i ulike kontekster. Den australske kulturteoretikeren Claire Colebrook beskriver dette som en sirkulær bevegelse: «there is an almost circular quality to Deleuze's work: once you understand one term you can understand them all; but you also seem to need to understand all the terms to even begin to understand one» (Colebrook, 2020, xviii-xix).

Dette gjelder, etter vår mening, i stor grad også agential realisme i Barads arbeid. I utviklingen av agential realisme trekker Barad (2007) på en foucauldiansk forestilling om diskurs, men foreslår at ytterligere oppmerksomhet må gis til hvordan mening og materialitet er sammenfiltret. Hun trekker frem materiell-diskurs som en måte å se hvordan materialitet produserer språk samtidig som språk produserer materialitet.

Som redaktører har vi stilt oss spørsmål: Hvilke definisjon(er) skal vi forholde oss til? Skal vi ha flere definisjoner for samme begrep? Skal vi ha både definisjoner fra ordbøker, fra varierte faglitteratur eller vår egen tolkning av det? Skal vi vise til de ulike måtene begrepene brukes hvis de brukes på ulike måter hos forskjellige kapittelforfattere? Hvor lange skal definisjonene være? Vi kom ikke frem til et endelig svar på hvordan vi skal gjøre det for hvert eneste begrep. Vi kom frem til at vi kunne behandle hvert begrep utifra hvordan vi bruker det i teksten vår.

Gjennom samtaler om disse begrepene og hvordan en performativ tilnærming til ulltoving, som eksempel på en performativ kunstpedagogikk, ble møtene våre til repetitive hendelser. Hvert møte vi hadde for å snakke om antologien og dens innhold, ble en invitasjon til kollektive bevegelser – en tankebevegelse mellom kunst, pedagogikk, fibrene og tekstene. Et nytt begrep som dukket opp underveis, er materiell-kropp. Møter som tvang oss til å glemme det vi trodde vi visste, noe som førte til å unngå tankestagnasjon. Eller det Deleuze og Guattari kaller «image de la pensée» (Deleuze & Guattari, 1968), som oversettes til engelsk som «the image of thought». De beskriver «image de la pensée» tanker som er etablerte uten at vi stiller spørsmål ved dem. Likevel mener de at det kan oppstå møter som transformerer oss og tvinger oss til å tenke annerledes.

«Something in the world forces us to think. This something is not an object or recognition, but fundamental encounter» (Deleuze & Guattari, 2020). Hvert møte og hver samtale om teksten vår i antologien var øyeblikk og situasjoner frie fra forsøk på å implementere teori i våre praksiser som pedagog og kunstner-lærer. Snarere var det møter som genererte spekulasjoner rundt betydningen av et konsept. Slik tilnærmer vi oss ikke konsepter bare som teoretiske innganger til utøvende praksiser, men som bevegende krefter i og fra våre praksiser. Vi ser våre praksiser som bevegende krefter som skaper en ikke-stagnerende forståelse for hva et begrep kan bli til. Med andre ord bidrar våre praksiser til å (om)forme et konsept.

A concept is a motor, a push, a lure, a redirection. It comes to life in an ecology, activating the pulse of a field of relation. Never a metaphor, never «like» something else, a concept tentatively explores the how of experience, pushing up against its limit and exposing what else it is doing, what else it can do. Art, for the past several hundred years, has increasingly been trapped by an object. It has become something. What if art were instead someway (Sitat fra Erin Mannings notater på Facebook-profil 6. November 2024 om kurset hennes «Concepts for the End of the World»).

Referanser til begrepene finnes i kapittel 1 «Vibrerende øyeblikk i performative kunstpedagogikk», der vi velger å se på filosofiske konsepter som noe som blir til i møte med sansene og i skrivingen om kunstpedagogikk. Avhengig av hvilke begreper vi skriver med, har vi definert disse på følgende måter:

Affekt

(fr. affect). En affekt er en sterk, uforventet og intens kobling som oppstår mellom kroppen og materialitet, det er noe som oppleves før noe blir tenkt eller bevisst følt (Massumi, 2002). Affekt er altså en påvirkning på kroppen for denne påvirkningen gis en subjektiv bevisst eller emosjonell betydning. Affekt viser at det ikke er kroppen som er sentral, men koblingen som oppstår mellom kropp og material; kunnskapen er mer enn kroppen vi har.

Agencement

Agencement er det franske begrepet hos Deleuze og Guattari som har blitt oversatt til «assemblage» på engelsk. Vi har valgt å beholde agencement på fransk, noe som betegner oppbygginger av komplekse værensformer (Deleuze og Guattari, 1980). Agencement skapes av sammenkoblinger mellom varierte elementer av ulik natur, funksjon og (uttrykks)form. Agencement er å forstå som et verb, en gjøren. Begrepet betegner det som foregår, det vil si prosessen som skjer når vi for eksempel tenker, handler, skriver eller er i et skapende øyeblikk. Agencement er dermed ikke et ferdig bilde eller ferdig tanke, men noe i tilblivelse.

Agentisk snitt

(eng. agential cut). For å utforske hvordan fenomen blir til, foretas det et agentisk snitt i en pågående endring. Det betyr ikke at noe kuttes helt bort uten at det fortsatt gjenstår forbindelser, men for øyeblikket skapes det en posisjon av fenomenets tilblivelse som gjør det mulig å utforske (Barad, 2007). Det er som å forsøke å fryse et øyeblikk for å se hva som skjer. Disse analytiske snittene muliggjør innsikt i hva som skjer når fenomener oppstår, samtidig som de bidrar til at fenomener for et øyeblikk mister sin tilstand av superposisjon gjennom at de observeres og gis posisjoner.

Agentskap

Agentskap er ikke en egenskap som noen eller noe har. Agentskap er en form for respons som oppstår mellom, i og gjennom de ulike møter og momenter som blir til i et sammenfiltret fenomen. For Barad (2003; 2007) er agentisk realisme å forstå som en kunnskapsprosess, det vil si det som oppstår ved å gjøre et agentisk snitt. Snittet er å forstå som sammenfiltret, ikke en absolutt separasjon, men «rather to cut together-apart (one move)»

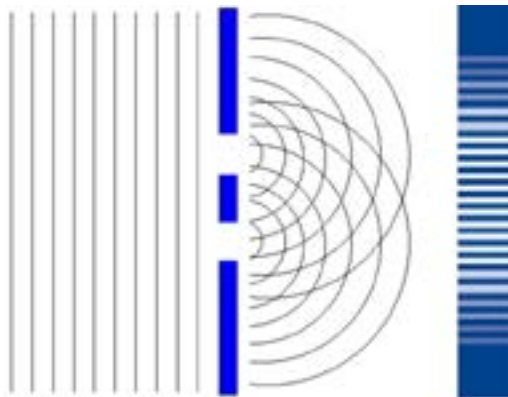
(Barad, 2014, s. 168). Dette markerer en uatskillelig ontologi der møtet mellom menneske og materialitet virker, det vil si at det ikke er individet eller tingene som er agent (eller aktører).

Apparat / apparatus

(eng. apparatus). I følge Barad (2007) er et apparat noe eller noen som settes i gang for å utforske et fenomen, men samtidig påvirker apparatet fenomenet som utforskes. Dette konseptet kan spores tilbake til kvantefysikken. I forskning ble det oppdaget at lys, med visse instrumenter, skapte elektroner og fotoner som partikler. Andre instrumenter gjorde det motsatte og skapte i stedet elektroner og fotoner i bevegelse i form av bølger. Disse to forsøkene viste at det ikke var mulig å observere lys fullstendig; Det var valget av instrumenter som avgjorde hva som ble oppdaget. Den danske fysiker Niels Bohr (2013) er kritisk til ideen om at vi representerer verden, og han mener at det er apparatet som påvirker hvordan vi skaper vår forståelse eller kunnskap om verden. Når mennesket går inn i bevisste forsøk på å påvirke og endre, er mennesket i seg selv et apparat – et apparat som igjen bruker verktøy eller instrumenter.

Diffraksjon

(eng. diffraction). Dette er et begrep som kommer fra fysikk og optikk, og som på latin betyr å bryte ned.



Bilde 12.1

Kilde: <https://larvalsubjects.wordpress.com/2017/03/20/deleuze-what-is-called-thinking/>

Diffraksjon er det mønsteret som oppstår når bølger, som for eksempel i vann eller lys, danner nye mønstre i møte med et annet materiale. Begrepet kan sees som en reaksjon mot begrepet refleksjon. Barad skriver, med henvisning til Haraway, at begge begrepene er optiske fenomener: Refleksjon gjengir eller avspeiler det samme, mens diffraksjon skaper nye mønstre (Barad, 2007, s. 71–72). Se bildet over, der parallelle linjer til venstre som går gjennom en barriere, blir til nye mønstre.

Fenomen

Det vi studerer fra ny materialisme, er ikke et menneske, et objekt eller en idé, men forholdet mellom disse som utgjør et helhetlig fenomen med elementer som blir til sammen gjennom en pågående og gjensidig påvirkning.

«The primary ontological units are not ‘things’ but phenomena – dynamic topological reconfiguration / entanglement / relationalities (re)articulation of the world. And the primary semantic units are not ‘words’ but material-discursive practices through which (ontic and semantic) boundaries are constituted. This dynamism is agency. Agency is not an attribute but the ongoing reconfiguration of the world. The universe is agential intra-activity in its becoming» (Barad, 2007, 141).

Fluktlinjer

Fluktlinjer, oversatt fra «ligne de fuite», er et konsept utviklet av Deleuze og Guattari (1980). «Ligne de fuite» betyr forsvinningspunkt, «fuite» betyr lekkasje (som i vannlekkasje) eller flukt. Fluktlinjer i dette arbeidet beskriver bevegelser mellom, og fra og til, territorier og platåer. Når undring, spørsmål eller et nytt tankesett oppstår, finner man bristepunkter, lekkasjer eller andre typer åpninger som transporterer oss fra et territorium til et annet eller nytt et. Fluktlinjer er et tegn på at vi holder på med bevegelig praksis, endrer tankemønster eller skaper andre arbeidsmåter. Det er som et utbrudd av energi som var stramt innholdt. Man bryter med det kjente og forsøker å finne svar på spørsmål eller undring som tradisjonelle arbeidsmåter eller tradisjonelle tankesett ikke klarer å gi.

Intra-aksjon

Begrepet intra-aksjon skiller seg fra interaksjon. Interaksjon handler stort sett om relasjonelle forhold mellom mennesker, tanker eller kunnskap som autonome enheter med en individuell identitet eller eksistens. Det er altså personer, ideer eller ting som er definert før deres samhandling med konteksten de befinner seg i.

Intra-aksjon utfordrer adskiltheten mellom mennesker, tenkning og ikke-menneskelige som utgjør et fenomen; det vil si en konstant bevegelse som konfigurerer verden. Alt det som konstituerer komponenter av et fenomen, materialiserer seg gjennom intra-aksjon idet de produseres gjensidig i samme tid og rom. Ontologisk sett kan det være vanskelig å avgrense komponentene av et fenomen. «The neologism ‘intra-action’ signifies the mutual constitution of entangled agencies» (Barad, 2007, 33). Barad forklarer videre at agentskap som oppstår, ikke er noe som noen eller noe har, men at agentskap oppstår gjennom intra-aksjon (s. 33).

Kritikk

Vi har som formål å undersøke andre mulige måter å gjøre, tenke og forske på enn det som ofte oppfattes som en tradisjonell praksis. Barad betrakter kritikk som en måte å erkjenne og dekonstruere noe på en etisk måte, med tanke på å ta med oss videre de ideene vi ikke kan overse. Dette skiller seg fra å destruere andre og deres arbeid uten å ha tatt seg tid til å bli kjent med det. Kritikk er derfor også nært knyttet til etikk.

«I am not interested in critique. ... Critique is all too often not a deconstructive practice, that is, a practice of reading for the constitutive exclusions of those ideas we can not do without, but a destructive practice meant to dismiss, to turn aside, to put someone or something down—another scholar, another feminist, a discipline, an approach, et cetera. So this is a practice of negativity that I think is about subtraction, distancing and othering» (Barad in interview with Dolphijn and der Tuin, 2012, p. 49).

Kropp-materiell

Med begrepet kropp-materiell ønsker vi å tydeliggjøre at kroppen er én materialitet blant andre materialiteter. Kroppen har verken en overordnet eller underordnet status, og er ikke sentral i sammenkoblingen med andre materialiteter.

Kropp-materiell er et begrep som har vokst fram gjennom vår utforskning av vibrerende øyeblikk som kan oppstå i undervisningspraksis i lærerutdanningen. Slike øyeblikk bryter inn og skaper, gjennom affekt, et avbrudd i lineære læringsprosesser.

Det som oppstår i midten av studieløpet, mellom kroppens og fibrenes materialitet, er en affektiv kollektivitet (affective togetherness) som ikke fanges av eller reduseres til skriftlige dokumenter eller forskrevne institusjonelle forventninger, men som virker som en levende handling som bebor kroppen.

Kvantesprang

(eng. quantum leap). I kvantefysikk oppstår kvantesprang når elektronene befinner seg i sine stasjonære baner rundt et atom. Da avgir atomet ingen stråling. Men et elektron kan hoppe, ta et sprang fra sin nåværende bane til en bane med lavere energi, og dermed frigjøre overskuddsenergien i form av stråling, et såkalt lyskvante. Bohr mente at emisjonen av lys skjedde gjennom et plutselig og uforklarlig kvantesprang (Bohr, 2013). Det er ikke mulig å forutsi hvor og når elektronet tar et slikt sprang. Heller ikke hva kvantumet hadde vært når det forsvant fra ett sted og dukket opp et annet sted. Elektroner kan være til stede flere steder samtidig. Begrepet kvantesprang kan hjelpe oss å forstå hva som kan skje uforventet i vibrerende øyeblikk i kunstpedagogikk.

Materialitet

I Karen Barads arbeid betyr matter både ting og mening. Hun mener at verken ting eller mening er fastsatt, men at materialitet er samefildred elementer som handler om det som oppstår; det som materialiserer seg.

«The very nature of materiality is an entanglement. Matter itself is always already open to, or rather entangled with, the 'Other'. The intra-actively emergent 'parts' of phenomena are coconstituted. Not

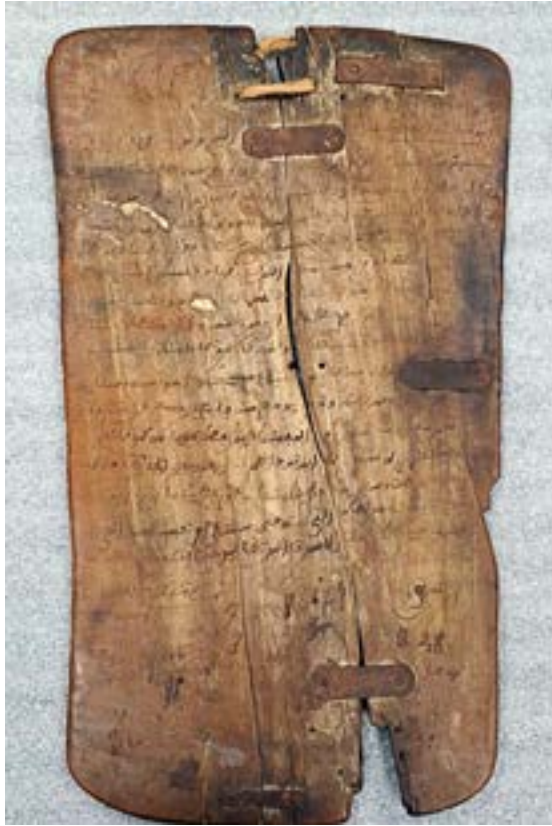
only subjects but also objects are permeated through and through with their entangled kin; the other is not just in one's skin, but in one's bones, in one's belly, in one's heart, in one's nucleus, in one's past and future» (Barad, 2007, s. 392–393).

Ny materialisme

Ny materialisme er ikke et begrep på linje med de andre begrepene vi introduserer her. Det er en filosofisk retning som utforsker materialitet frigjort fra språklig antatt realitet og representasjon (Barad, 2007). Innen ny materialisme undersøker man materialitet utover de ideologiske og diskursive inskripsjonene materialitet ble tildelt i en språklig vending. Ny materialisme endrer fokus fra individer som subjekter og ser mot nettverk av agencement og affekt som oppstår både med levende og ikke-levende ting. Ny materialisme ser på verden og utforskning ved å gi oppmerksomhet til materialitet, inkludert materialisering av tenkning, og understreker en verden i tilblivelse fremfor det å være (forstått som parameter eller gitt og selvstendig enhet). Ny materialisme er kritisk til språklig suverenitet i forskning (språk som både data, representasjon og formidlingsform).

Palimpsest

Palimpsest er en tekst skrevet på pergament der den opprinnelige teksten er fjernet ved nedsliping, slik at materialet kan brukes på nytt for å skrive en ny tekst. Teknikken med å fjerne en tekst for å kunne skrive på nytt brukes også på koranstudietabletter laget av tremateriale. Barn som gikk på koranskolen på 1970-tallet i Marokko, leste håndskrevne suratene (vers) med blekk på et korannettbrett. Suratene ble visket bort når elevene kunne resitere den utenat, og da kunne læreren skrive et nytt vers på korannettbrettet. Noen ganger skinner bruddstykker fra forrige surat gjennom den nye påført lag av tekst.



Bilde 12.2

Koranstudietablet. Blekk på tre. Maghreb eller Afrika sør for Sahara. Kilde:

<https://www.rossini.fr/lot/141958/22326829-tablette-detude-coranique-encre-sur-bois-maghreb-ou-afrique>

I billedkunst kan man formidle noe ved å komponere med lag på lag av tekster, ulike skrifttyper, bilder, tegninger og grafiske former for å kommunisere gjennom mer enn ord. Meningsskaping oppstår i mellomrommene mellom ord, setninger og andre grafiske elementer. Slike mellomrom, enten skriftlige eller billedlige, kan åpne for poetiske innganger, fantasien og stemningsfulle øyeblikk. Dette er en måte å arbeide på som kan utvide sjangeren i vitenskapelige tekster.

«All these components create a palimpsest in motion. Certain parts grow stronger at a certain time, while fading away at another time ...» (Jamouchi, 2023, s. 3).



Bilde 12.3

En palimpsest av gamle plakater i en gate i Puducherry i India.

Kilde: <https://no.wikipedia.org/wiki/Palimpsest>

Performativ

Barad er kritisk til representasjonalisme, som posisjonerer oss over og utenfor verden vi angivelig bare reflekterer over. Hun foreslår en performativ tilnærming der det å tenke, observere og teoretisere er sammenfiltret handlinger i den verden som vi er en del av, og som vi blir til med (Barad, 2007, s. 133).

«A performative understanding of discursive practices challenges the representationalist believe in the power of words to represent preexisting things ...» (Barad, 2007, s. 133).

Performativ forskning anser forskning som kreativ; vi oppdager ikke noe (sannheten eller virkeligheten) som finnes «der ute» uavhengig av den som utforsker et fenomen. Forskeren er, på samme måte som materialitet,

sammenfiltret i det som utforskes. Det er gjennom kroppen, sansene og kognisjon at forskningen foregår, og det innebærer at intra-aksjon (det som oppstår i fenomenet som utforskes) er en gjensidig påvirkning (Barad, 2007). Forskeren berører og berøres av det som utgjør og materialiserer det som utforskes. Performativ forskning rommer onto-epistemologiske tilnærminger, der det ikke skilles mellom subjekt og objekt (Østern mfl., 2021). Performativ forskning er gjørende, handlende og skaper vår forståelse av fenomenet vi er sammenfiltret i med kroppen.

Performance

Performance refererer ofte til performancekunstformer fra samtidskunst. En performance er handlingsbasert; kunstverket er ikke et objekt. Publikum er ikke passive tilskuere, men inntar en aktiv rolle gjennom sine reaksjoner og i et samspill med kunstnerens handlinger (Danbolt, 2014, s. 73–74).

Når samtidskunst introduserer alternative tilnærminger til kunstproduksjon enn å produsere et objekt, og retter oppmerksomheten mot relasjoner til ting og mennesker, kan dette gi faget kunst og håndverk en ny og annerledes retning.

Performance lecture



Bilde 12.4

Fotomontasje med tre bilder fra en performance lecture der Samira bruker ull, eget hår og strimler med håndskrevne tekster. Handlingen materialiseres med, gjennom og i tid, ord, bevegelser, høytlesning og materialitet. Performance lecture ved Universitet i Agder, 8. juni 2023.

Et eksempel på en performance lecture (Bilde 12.4) er hvordan Samira brukte egne håndtegninger, digital projeksjon, høytlesning – delvis sammen med publikum – rytmiske bevegelser, rå ull og dens duft som fylte rommet, egne hår, lange strimler med håndskrevet tekst, og en bevegelig komposisjon mellom talte ord og materialene på gulvet.

En performance lecture (vi beholder navnet på engelsk) har røtter i performance- og konseptkunsten fra 1960-tallet, og balanserer på grensen mellom kunst og akademia. “The performance lecture at its best has varied functions and elements operating on multiple levels. These can form a visual rhetoric or performative actions and artistic non-sequiturs” (Yeoh, n. d.). Formen på en performance lecture vil variere i takt med den som gjennomfører den, da det særlig er utøverens faglige bakgrunn – for eksempel visuell kunst, musikk eller scenekunst – som preger uttrykket. Som i kunstnerisk performance kan man benytte ulike objekter, formater og uttrykksformer.

I en performance lecture kan man sammen med deltakerne undersøke hva en teori, en teknikk eller materialer kan være eller bli til. Disse handlingene korresponderer ikke med gitte formale eller tematiske normer, men har som formål å tune seg inn på det som oppstår i møtet med blant annet rommet, tidspunktet, materialiteter, deltakerne og andre elementer som befinner seg *in situ*.

Platå

(fr. Plateau). Platå er begrepet som brukes i tittelen på boken *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux* som Deleuze og Guattari skrev sammen. De sier at deres bok er rhizomatisk og sammensatt av flere platåer (Deleuze & Guattari, 1980, s. 33). De skriver at det ikke er noen forskjell mellom hva en bok handler om og hvordan den skrives (s. 10).

Vårt kapittel er organisert rundt flere platåer. Disse er ikke hermetiske enheter, men porøse territorier med mer eller mindre intense sammenkoblinger. Vi kaller disse platåene Sammenfiltret platå – Agencement og tentakulære forbindelser, Platå av undring, Vibrerende platå, Affekt platå og Øyeblikket platå.

Rhizom /rhizomatisk

Begrepet rhizom stammer opprinnelig fra biologien og beskriver røtter som vokser i flere retninger og skaper underjordiske nettverk. Eksempler på dette er ingefær og ugress. Dette skjer ved at planten produserer skudd som kobles sammen ved å trenge gjennom stilken og få disse å tilkoble seg videre.

Deleuze og Guattari peker på muligheten for å kartlegge denne tilblivelsen som en kartografisk metodikk (Deleuze & Guattari, 1980). En vanlig måte å se et kart på er som en representasjon, et rutenett lagt over verden. I motsetning til kartet har rhizomet ingen begynnelse eller slutt; hvilket som helst punkt kan brukes som utgangspunkt. Verden og kunnskap skapes alltid i forhold til hverandre.

I artikkelen Rhizomatic review: A materialist minor science approach to research evaluation, beskriver Nick Fox rhizomatisk forskning som følgende: «Research using rhizomatic perspectives is non-linear and open-ended, and emphasises 'connections rather than separations, heterogeneity rather than conformity, fluidity rather than rigidity, and constant evolution and flux'» (Fox, N. J. 2023).

Sammenfiltrering

(eng. entanglement). Begrepet sammenfiltrering kan sees i sammenheng med rhizom (Deleuze & Guattari, 1980) og intra-aksjon (Barad, 2007). Sammenfiltrering er en tilblivende tilstand som kobler sammen det som utgjør et fenomen. Det kan være sammenfiltrering av menneske, ikke-menneske, men også ideer og handlinger. Sammenfiltrering er forbindelser som utfordrer den hverdagslige forståelsen av rom, tid, ting, tanker og praksiser som adskilte fenomener, og forstyrrer også vår generelle forståelse av kausalitet (årsak og virkning). Det vil si at verden og kunnskap om den ikke er enheter, men gjensidig skapende (Barad, 2007, s. 389).



Bilde 12.5

Lag på lag med delvis tovet ullfiber, strimler med håndskrevne tekster som et sammenfiltret bilde. Når disse er sammenfiltret, oppstår det nye mønstre eller nye måter å forstå noe på.

Tekstilteknikken toving er også sammenfiltring av ullfibre som forvandler løse fiber til en sammenhengende gjenstand.

Space-time-mattering

Space-time-mattering viser til at tid og rom materialiseres samtidig. Dette skjer ikke lineært eller parallelt, men oppstår idet de materialiserer hverandre i en uavgrenset prosess. Sted og rom kan ikke skilles fra hverandre.

«Space, time, and matter are mutually constituted through the dynamics of iterative intra-activity. The spacetime manifold is iteratively (re)configured in terms of how material-discursive practices come to matter» (Barad, 2027, s. 181).

Space-time-mattering åpner for en forståelse av kunstpedagogikk i hvilken kroppen, materialitet og tid skapes i en dynamisk, ikke lineær, prosess.

Superposisjon

Fra et kvantefysisk perspektiv kan partikler være sammenflettet i en tilstand av superposisjon (Nørretranders, 2022). Det innebærer at partikler kan befinne seg flere steder samtidig, og at deres bevegelse forblir ubestemt – alle eller mange muligheter står åpne for hva som kan ha skjedd. Før vi undersøker disse partiklene gjennom observasjon, kan vi verken fastslå eller vite hva de blir til, eller hvilke nye mønstre som skapes.

Dette kan hjelpe oss å forstå det kreative og uforventede i kunstpedagogikk. Hvordan møter med materialitet kan være noe annet enn noe planlagt, men heller åpen for ubestemte møter. Vi kan ikke vite hvordan kroppen vibrerer i møte med materialitet, men vi kan legge til rette for det vi kaller i vår kapittel vibrerende øyeblikk. Her gjør vi det ved å bruke en performativ tilnærming til kunstpedagogikk.

Sympoiesis

For Haraway er vi bestandig i en relasjonell tilstand med noe. Enkelt forklart betyr sympoiesis å gjøre sammen med. Hun foreslår et samspill som gjør oss til en del av verden som vi (mer enn menneske) samskaper.

«Sympoiesis is a simple word; it means ‘making-with.’ Nothing makes itself; nothing is really autopoietic or self-organizing. Sympoiesis is a word proper to complex, dynamic, responsive, situated, historical systems. It is a word for worlding-with, in company.» (Haraway, 2016, s. 58).

Vi kan forstå dette som en aktiv og pågående skapelse av og med verden – en verden hvor mennesket er plassert i en ikke-hierarkisk posisjon.

Tilblivelse

(fr. devenir). Tilblivelse, eller det å bli til, handler ikke bare om å komme til eksistens, men også om å utvikle seg til flere og mangfoldige former, å bryte seg løs fra forhåndsbestemte identitetskategorier påtvunget av samfunnet. Deleuze og Guattari (1980) utfordrer vestlig tradisjon som setter fokus på det å være (stabilitet) og (fast) identitet som dominerende tankemåter.

Territorier

Et territorium, sett gjennom arbeidet til Deleuze og Guattari (1980 og 2015), har verken en fast base eller en ytre, lukket og overordnet struktur. Et territorium er et forsøk om å skape stabilitet i kaoset, en strategi som forsøker å fastholde en struktur med tid og grenser men allikevel unngå å forbli totalitært. Deleuze og Guattari skriver om deterritorialisering og reterritorialisering, som er prosesser eller bevegelser der noen forlater et gitt territorium og skaper et nytt territorium.

Et territorium kan for eksempel være en måte å møte materialer og teknikker på. I skoleundervisning kan dette vise seg når barn lærer å tegne

med blyanter, forme en leireklump med hendene eller tove ull med føttene. Barn som møter materialer og omformer sine møter med materialer og teknikker til egne uttrykk – noe annet enn ren imitasjon – skaper sine egne kreasjoner.

Det handler om det som brytes opp, og det nye eller annerledes som oppstår når man bryter med en gitt eller innlært måte å gjøre og tenke på. Når eleven omformer noe med materialer og teknikker til sin egen innovative måte – både språklig, tankemessig og i materielle strukturer – skaper de nye territorier.

Ulltoving



Bilde 12.6

Ulltøvet arbeid «Grandes vagues» laget av Samira.

Bildet over viser et av Samiras arbeider, laget med håndtøvet ull, der hun brukte kontrastfarger og åpninger for å skape relieff.

Toving er en teknikk der fiber omdannes til et sammenhengende flak ved hjelp av vann og bevegelse. Fibrene firtres sammen, og tykkelsen på det ferdige produktet avhenger av hvor lenge prosessen pågår, mengde av ull og kvaliteten på fibrene. Toving regnes som den første metoden for å fremstille tekstiler, og de eldste funnene er opptil 8000 år gamle. Teknikken stammer sannsynligvis fra Sentral-Asia, hvor den kan ha oppstått tilfeldig ved at saueskinn eller ull ble brukt som isolasjon i soveplasser (Kilde: <https://snl.no/toving>).

Øyeblikksbilde

(eng. moment). Øyeblikk er et begrep som anvendes av psykologen Daniel Stern og tilsvarer det Bergstedt (2021b) omtaler som «hendelser», det vil si det som bryter gjennom strømmen av tanker, ord og følelser. Det skjærer gjennom det vanlige og hverdagslige. Det viser oss noe som hører til verdens pågående gjentakelse. Øyeblikk bryter gjennom den etablerte måten å skape mening på og viser noe som utfordrer menneskets måte å eksistere på.

I kapittel 1 understreker vi disse øyeblikkene ved å kalle dem vibrerende øyeblikk i en kunstpedagogikk som er oppmerksom på hva som kan skje når kropp og materialitet møtes.

Forfatterpresentasjoner

Bosse Bergstedt er forsker, pedagog og filosof og har vært med til å utvikle nye teoretiske og metodiske perspektiver, blant annet poststrukturalisme, posthumanisme, ny materialisme og postkvalitative metoder. Han har siden 2010 vært professor i pedagogikk og har arbeidet ved universiteter og høyskoler i Sverige, Danmark og Norge, og er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har vært redaktør og forfatter av et trettitalls bøker, blant annet *Allt på en gång! Om fenomeners sammanflätningar og superpositioner* fra 2024.

Agnes Westgaard Bjelkerud er førsteamanuensis i barnehagepedagogikk og underviser ved barnehagelærerutdanningen og ved Master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet (HINN). Hun er utdannet barnehagelærer og har en doktorgrad der hun utforsker konseptet profesjonalitet i barnehagesammenheng, gjennom en aktualisering av filosofiske perspektiv lånt fra filosofen Gilles Deleuze. Spørsmål knyttet til profesjon er en forskningsinteresse hun har publisert over i flere sammenhenger.

Mari Ystanes Fjeldstad er fiolinlærer og dirigent i Haugerud strykeorkester, og ho er musikk lærar ved Trosterud skole. Doktorgradsavhandlinga hennar, med tittelen *Knots of Knowing-in-Being: Stories From Violin Lessons Read Diffractively Through Agential Realism*, utviklar ny kunnskap om musikkundervisning i kulturskolen. Avhandlinga er òg eit eksempel på moglegheitene som oppstår i møtet mellom feministiske posthumanistiske og ny-materielle teoriar og musikkpedagogiske forskning. Både som forskar og som lærar er Fjeldstad opptatt av samspelet mellom menneske, materie og samfunn.

Tona Gulpinar er førsteamanuensis i forming, kunst og håndverk ved institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet. Hun underviser på alle nivåer i barnehagelærerutdanningen, og har vært involvert i flere forskningsprosjekter som omhandler barn, estetikk og kunst. Forskningsinteressene hennes omfatter barn, kunst og politikk. Be Extended, et kunstnerisk samarbeidsprosjekt mellom Anneke von der Fehr og Tona Gulpinar (<https://beextended.no/>).

Samira Jamouchi er kunstner, kunstner-lærer og førsteamanuensis i visuell kunst. Hennes avhandlingen i visuelt fag ved Universitetet i Agder er den første doktoravhandlingen som kombinerer kunstneriske verk og vitenskapelige publikasjoner. Hun anvender en performativ tilnærming i kunstbasert forskning for å materialisere vitenskapelige og filosofiske landskap inspirert av poststrukturalistiske og ny materialistiske perspektiver. Siden 1990-tallet har Jamouchi jobbet med kunstformidling og som kunstpedagog. Hun har undervist og forsket ved flere universiteter og høyskoler i Norge og i utlandet. Hennes vitenskapelige arbeid er publisert i en rekke nasjonale og internasjonale tidsskrifter. Kunstverkene hennes har blitt utstilt internasjonalt (Europa, Amerika Afrika og Asia). Hennes kunstnerpraksis kobler håndverk og samtidskunst i grenseoverskridende rommet mellom material samhandling og kollektivitet.

Nina Johannesen har en Ph.D i utdanningsvitenskap og er ansatt som førsteamanuensis i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Hun underviser i master i barnehagelærerutdanningen og på master i barneahgekunnskap. Forskningen hennes dreier seg i stor grad om ulike perspektiver og problemstillinger rundt barns posisjon i eget liv og i pedagogisk tenkning og praksis.

Monica Klungland er førsteamanuensis ved Fakultet for kunstfag/Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder (UiA). Hun er utdannet førskolelærer med videreutdanning i norsk og kunst og håndverk, og har flere års erfaring som lærer på trinn 1–7 i grunnskolen. Klungland har master i kunstfag og doktorgrad i kunstfagdidaktikk, og underviser i forming i barnehagelærerutdanningen og kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen på UiA.

Tove Lafton er professor i pedagogikk ved institutt for barnehagelærerutdanning, ved OsloMet - storbyuniversitetet. Hun underviser på alle nivåer i barnehagelærerutdanningen, og har de siste årene vært involvert i flere store forskningsprosjekter om partnerskap, digitalisering og kulturarv. Forskningsinteressene hennes er kompetanseutvikling, barns oppvekst i en digital tid, studentlæring i høyere utdanning, estetikk og barnehagepedagogikk. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4821-1523>.

Sonja Nygaard-Joki er høyskolelektor ved Institutt for pedagogikk, IKT og læring på Høgskolen i Østfold. Hun er lærerutdanner innen teknologi og læring, og underviser på studieprogrammene Pedagogisk bruk av IKT, Teknologistøttet læring og Profesjonsfaglig digital kompetanse. Hun har også utviklet flere digitale læremidler innen engelskfaget i den videregående skolen: Engelsk: Nasjonal Digital Læringsarena (2020) og Scope 1 (2021) & Scope 2 (2022) Aschehoug undervisning. Hun har en særlig interesse for å utforske kreativ bruk av ny teknologi og skjæringspunktet mellom digital teknologi og transformasjon.

Hanne Berit Myrvold er universitetslektor i barnehagepedagogikk og Ph.D stipendiat i utdanningsvitenskap ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hennes forskningen er relatert til barnehage og barnehagelærerutdanning. I doktorgradsprosjekt undersøkes utvidelser av inkludering i det småbarnspedagogiske feltet, samt eksperimenteringer med re-konseptualiseringer av forskningsmetodologi. Teoretisk er hun inspirert av posthumane teorier, prosessfilosofi, og feministisk ny-materialisme. Hun er utdannet førskolelærer, har master i barnehagepedagogikk og har gjennom mange år vært Cecilie Ottersland Myhre & Hanne Berit Myrvold 2 ansatt i ulike posisjoner i barnehage. Hanne Berit har siden 2013 undervist i ulike emner på barnehagelærerutdanningen. Samtidig har hun ansvar for å lede og utvikle emnet «Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk», og er for tiden emneleder for praksis på 1.heltid.

Nina Odegard er midlertidig ansatt i en postdoktorstilling ved OsloMet-Storbyuniversitetet, institutt for barnehagelærerutdanning, og er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, HIU, institutt for pedagogikk. I doktorgradsavhandlingen undersøkte hun ideen, begrepet og fenomenet estetisk utforskning i relasjon til barnehagebarns møter med gjenbruksmaterialer. Teoretisk er hun inspirert av posthumanisme, materialitetsteorier og feministisk nymaterialisme. Forskningen hennes er relatert til materialer, rom, miljøspørsmål, bærekraft og estetikk. For tiden er Nina også tilknyttet nettverket Rommets kraft i Oslo, hvor hun både veileder, samskaper og forsker. Videre er hun redaktør og programleder i podcasten «Perspektiver - på barnehagefaglige fenomener» sammen med kollega Øystein Skundberg.

Cecilie Ottersland Myhre er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hennes forskning er knyttet til barnehage og barnehagelærerutdanning, med et teoretisk utgangspunkt i feministisk nymaterialisme, posthumanistiske perspektiver og prosessfilosofi. Cecilie er medlem av forskningsgruppen «Metodologiske utviklinger i barnehage- og utdanningsforskning» (MUBU) ved OsloMet, hvor hun også har vært leder gjennom flere år. Forskningsgruppen eksperimenterer med kritiske og innovative tilnærminger til forskning og metodologi. Hun er utdannet cand.paed. fra Universitetet i Oslo og har psykologi og sosiologi i fagkretsen. Cecilie har en bred undervisningsprofil og har undervist i pedagogikk på både heltid og deltidsutdanninger ved OsloMet siden januar 2009. Hun har utviklet og koordinert flere emner ved barnehagelærerutdanningen, og har i flere år vært emneansvarlig for kunnskapsområdet «Barns utvikling, lek og læring» (BULL).

Anne-Brit Soma Reienes har hovedfag fra SHKD 1988 og Master of Crafts fra Budapest 1993. Hun er medlem av Norske Kunsthåndverkere og har tretti års erfaring som profesjonell kunstner. Reienes arbeider ofte tverrkunstnerisk og har utført utsmykninger av både inne- og uterom. Hovedmaterialet hennes er leire. Hun har PPU, master i barnekultur og kunstpedagogikk, samt UH-ped. Som pedagog har hun blant annet tolv års erfaring som pedagogisk leder og styrer i barnehage, samt erfaring fra DKS og andre grunnskoleprosjekter initiert av Norsk kulturråd og Norske Kunsthåndverkere. Siden høsten 2020 har hun vært ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for kunst og kulturstudier ved Høgskolen i Innlandet, Hamar.

Trude Skogsberg er ansatt som høskolelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. For tiden er hun ph.d.-stipendiat innen barnehagepedagogikk med innretning mot barn og barnehage i et digitalisert samfunn ved HIØ. Hun har tidligere jobbet som styrer, barnehagelærer og faglærer innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget. Hennes forskningsinteresser er småbarnsvitenskap, skapende digitale prosesser, posthumane perspektiver, medvirkning, pedagogisk ledelse og kunnskapsproduksjon.

Ann-Hege Lorvik Waterhouse er professor i forming, kunst og håndverk ved institutt for estetiske fag, fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Waterhouse har en doktorgrad i kulturstudier, og har undervist og forsket i lærerutdanningskontekster i mer enn 25 år. Hun har publisert en rekke artikler nasjonalt og internasjonalt, bidratt i flere vitenskapelige antologier og skrevet flere bøker. Waterhouse har et bredt spekter av forskningsinteresser og er særlig opptatt av kunstfaglig forskning, materialer og materialitet i skapende prosesser, kunstnerisk utviklingsarbeid, kunstnerisk og post-kvalitativ metodologi, og barn og unges skapende prosesser innen faget forming, kunst og håndverk.

