



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4799>

Monica Klungland

Førsteamanuensis (PhD)

Universitetet i Agder

monica.klungland@uia.no

Romtidmaterialisering og subjektivering

Kunst- og håndverksdidaktikk under posthumane betingelser

SAMMENDRAG

Skole og utdanning er gjennom en markedsliberal utdanningspolitikk fanget under det som kan defineres som posthumane, historiske betingelser. Dette har ført til en rasjonell pedagogikk som utfordrer det humane i utdanning og bringer med seg en risiko for at både elev- og lærerrollen føres mot individualisme. Individualismen kan utfordres gjennom å tone ned oppmerksomheten på tilegnelse av definerte kompetanser og på produksjon av originale og personlig objekter. Vi kan i stedet løfte frem hvordan rom, tid og bevegelse både er fagets virkemidler og samtidig noe som blir til i fagets skapende praksis. Ved å være oppmerksomt til stede i skapende praksis med materialer, som foregår her og nå, kan elevene få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. De kan i dialog med en materiell og sosial verden få oppleve å eksistere som subjekt og få erfaring med å utøve etisk og estetisk ansvarlighet. På denne måten kan de utvikle tro på at en annen fremtid er mulig.

Nøkkelord:

Kunst- og håndverksdidaktikk, posthumanisme, individualisme, subjekteksistens og materialitet

INNLEDNING

Denne teksten bygger på en prøveforelesning for graden PhD. I det aktuelle doktorgradsarbeidet tas det utgangspunkt i skolens formålsparagraf som sier at skolen skal åpne dørene mot verden og fremtiden (Opplæringslova, 1998), det gjøres koblinger til politikernes ambisjoner om å gjøre utdanningen fremtidsrettet (Meld. St. 28 (2015-2016), og det settes ord på betingelser vi i dag lever under (Klungland, 2021). I avhandlingen foreslås materiell-kollektiv praksis som en mindre individualistisk kunst- og håndverksdidaktikk for fremtiden. I forslaget om materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming argumenteres det for at vi skal betrakte rom, tid og bevegelse som virkemidler og se på skapelsesprosesser som romtidmaterialisering (Barad, 2007). På bakgrunn av dette kom bestillingen om å forelese over fremtidens kunst- og håndverksdidaktikk med ordene rom, tid og bevegelse som inngang. Spørsmålet til denne artikkelens undersøkelse er formulert som følgende:

Hvilke posthumane betingelser preger kunst- og håndverkslæreres praksis, og på hvilken måte kan begrepene rom, tid og bevegelse bidra til en kunst- og håndverksdidaktikk for fremtiden?

Skole og utdanning har de seneste tiår i større og større grad blitt preget av politiske endringer som følge av samfunnsøkonomiske interesser, globalisering, konkurranse mellom land og behov for økonomisk vekst. Dette skaper historiske betingelser for utdanning som i denne artikkelen kobles med det posthumane. Det henger sammen med hvordan måle- og prestasjonskulturen i skolen fører til individualisme. Jeg vil starte med å gjøre rede for denne sammenhengen og presentere teoretiske tilnærminger som utfordrer individualismen, blant annet ved å argumentere for andre potensialer ved utdanning. Deretter vil jeg bevege meg over til å redegjøre for hva slags betydning det kan ha for vår praksis som lærere i kunst og håndverk å betrakte skapelsesprosesser som romtidmaterialisering. For å vise dette trekkes det forbindelser både til min egen kunstneriske praksis og til min lærerpraksis.

POSTHUMANE BETINGELSER

Uttrykket posthumane betingelser er hentet fra Rosi Braidotti (2017). Braidotti er samtidsfilosof og feministisk forsker, og betegnes som fremstående professor ved universitetet i Utrecht i Nederland. Posthumanisme betegnes som en filosofisk retning som angriper ideen om menneskets særstilling i verden. Retningen springer ut av kritikk mot en humanistisk vitenskapsforståelse der menneskelig subjektivitet ble likestilt med universell bevissthet og rasjonalitet (Braidotti, 2013). Sentrale i utviklingen av denne kritikken var franske post-strukturalister som utfordret en slik idealforståelse av mennesket, og bidro til å utvikle andre måter å forstå menneskelig subjektivitet på. En av disse var Michel Foucault, som problematiserte vitenskapens forsøk på å definere det menneskelige, og avslørte hvordan både menneskeforståelsen og individualisme er historiske og diskursive konstruksjoner (Foucault & Eliassen, 2006). Posthumanisme bygger på denne kritikken av humanismen, men strekker seg enda lenger. Det finnes ulike posthumane retninger, men en ting de har til felles, er forsøk på å bryte ned etablerte grenser mellom menneske og ikke-menneske.

I en foredragsserie med tittelen *Posthuman, All too Human: The memoirs and aspirations of a posthumanist* argumenterer Braidotti for at en definisjon av det posthumane er våre historiske betingelser (2017). Konteksten for det Braidotti omtaler som posthumane betingelser er antropocen. Dette er et geologisk uttrykk brukt om den tiden vi nå lever i hvor menneskenes utnyttelse av jordens ressurser har ført til både miljømessige, sosial-økonomiske og psykiske utfordringer. Hun kaller dette den antroposene krise, og sier at den kjennetegnes av hurtige teknologiske fremskritt på den ene siden, og økende økonomisk og sosial ulikhet på den andre. Braidotti oppfatter at i kombinasjon med avansert kapitalisme og globalisering fører denne krisen til at grensene mellom mennesket og andre arter tilsløres når det handler om å skaffe profitt. Hun argumenterer for at dette handler om hvordan menneskets unikhet er truet, sammen med planetens bærekraft. Slike betingelser får betydning for hva det vil si å være subjekt, eller menneske i vår tid (Braidotti, 2017).

En av de strukturene Braidotti peker på som definerende for de posthumane betingelser er post-antroposentrisme (2017). Dette handler om at den sentrumsposisjon mennesket historisk har hatt eller inntatt, må utfordres. Vi må tenke annerledes om menneskets posisjon i verden. Dette er et veldig viktig premiss i posthumanisme. Det handler om å forkaste gamle ideer om hva som definerer et menneske, utfordre tanken om at mennesket er det høyeste mål i seg selv, og at alt som ikke er mennesker kan brukes som middel for å nå menneskemål. Braidotti erkjenner at det kan fremstå som paradoks å fokusere så sterkt på mennesket, og samtidig argumentere for at mennesket ikke kan fortsette å ha en så privilegert posisjon. Hun avviser denne motsetningen ved å vise hvordan det posthumane handler om å gjenreise det humane i en historisk kontekst der dette er truet. Et vesentlig aspekt ved det posthumane er at når vi tvinges til å begynne å tenke annerledes, åpner det seg nye muligheter. Braidotti argumenterer for at vi kan se på den antroposene krise som inspirasjon til å oppføre oss annerledes som mennesker (Braidotti, 2017).

Romtidmaterialisering

Forslaget om materiell-kollektiv praksis som en mindre individualistisk kunst- og håndverksdidaktikk for fremtiden er utviklet i dialog med posthumanistisk filosofi (Klungland, 2021). Jeg har latt den feministiske filosofen og professor i kvantefysikkteori Karen Barads vitenskapsteori, *agentisk realisme*, være det teoretiske rammeverket (2007). Barad (2007) redegjør for sin teori i boken *Meeting the*

universe halfway. Som post-humanistisk filosof utfordrer hun menneskets posisjon og særstilling, men som fysiker følger hun en annen teoretisk linje enn Braidotti. Barad bygger sin forståelse av eksistens på kvantefysikk, på ny forståelse av hva materie er. Hun viser til at materie ikke er ting eller substans, det er ubestemt, repeterende bevegelse. Materie er handling og prosess. For Barad finnes det ikke noe utenom materie. Et viktig premiss er *entanglement* (Barad, 2007), altså det ubestemte, uforutsette og mangel på adskillelse. Barad holder frem at at vi i utgangspunktet ikke er adskilt som individer. Heller ikke som mennesker eksisterer vi utenom de aktivitetene som realiserer oss (Barad, 2014, s. 181).

Barad forklarer også rom og tid som fenomener som blir til i aktiviteter. Tid og rom er noe som materialiseres i en pågående prosess (Barad, 2007, s. 141). Hun foreslår derfor at skapelsesprosesser kan forstås som *romtidmaterialisering*. Dette kan forklares som at tid og rom ikke er utenfor aktiviteten, de er ikke størrelser som rommer aktiviteten, de er en del av og en effekt av den (Juelskjær, 2019). Det er inspirert av Barads teori om skapelsesprosesser at jeg foreslår rom, tid og bevegelse både som virkemidler i faget og noe som blir til i fagets skapende praksiser (Klungland, 2021). Dette forslaget er et forsøk på å utvide kunst- og håndverksundervisningens muligheter, og det åpner for å flytte fokuset bort fra elevenes kompetanser og produksjon av originale og personlige produkter.

INDIVIDUALISME I UTDANNING

I sin redegjørelse for å betrakte det posthumane som historiske betingelser, peker Braidotti på markedsøkonomiens skyggesider, det hun kaller for kapitalisering av mennesker (2017). Skole og utdanning merkes også av slike betingelser. Jeg har i tidligere arbeid redegjort for bevegelsen fra en barne-sentrert individualisme til en ny individualisme i skolen, og vist til forbindelser mellom en markedsliberal utdanningspolitikk og den konteksten Braidotti omtaler (Klungland, 2021). Det jeg har valgt å kalle den barne-sentrerte individualismen knyttes til skolefaget forming fra 1960-tallet og frem til 1980-tallet. I denne perioden var faget preget av en karismatisk kunstpedagogikk og reformpedagogikkens plassering av barnet i sentrum (Kjosavik, 2003, s. 54-55). Denne fagtradisjonen betegnes som en ekspressiv uttrykks-tradisjon der barnets personlige uttrykk ble vektlagt (Sæbø, 2017, s. 32). Denne karismatiske og ekspressive tradisjonen hadde sitt utspring i en romantisk forestilling om at barn hadde medfødte og iboende skaperkrefter som måtte få utvikle seg fritt. Det var en pedagogisk tilnærming som la vekt på at faget skulle være personlighetsutviklende. Barnets naturlige utvikling måtte ikke forstyrres. Øvelse og kopiering ble sett på som barnefiendtlig og negativt for utvikling av personligheten. Originale og personlige uttrykk og produkter ble gitt stor verdi.

Denne ekspressive og karismatiske fagtradisjonen som satte barnet i sentrum, førte etter hvert til lave faglige prestasjoner. Det vokste frem en berettiget bekymring for at lærestoff, basiskunnskaper og opplæring i sentrale ferdigheter ikke ble prioritert høyt nok (Kjosavik, 2003, s. 218). Fra 1980-tallet kom en konservativ dreining i skolepolitikken med et langt sterkere fokus på lærestoff og faglige ferdigheter. Det ble i Norge innført en ny læreplan i 1997. Faget endret da navn fra forming til kunst og håndverk. Med denne planen ble målstyring et sentralt begrep. Det var likevel først med læreplanene som kom på 2000-tallet at kunnskap som kapital og økonomisk ressurs ble uttalt (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det forventes nå at elevene skal tilegne seg forhåndsdefinerte kompetanser, og det kreves et vurderingssystem for å se i hvilken grad målet er nådd. Dette omtales som en ny og annen individualisme enn den barne-sentrerte, med et ny-liberalt menneskesyn (Pedersen, 2011). Det ny-liberale menneskesynet er et annet enn det humanistiske. I stedet for å holde frem troen på mennesket som unikt, forstås mennesket som et rasjonelt vesen som lar seg motivere av å realisere egne behov og interesser i markeds konkurranse (Pedersen, 2011, s. 186-191). Utviklingen i utdanningspolitikken kan ses i sammenheng med større politiske endringer. Utdanning legitimeres i dag i langt større grad i samfunnsøkonomiske interesser og behov for økonomisk vekst.

Under en rasjonell pedagogikk som forsøker å motivere elevene til å realisere seg selv for å kunne hevde seg i markeds konkurranse, skapes andre betingelser for det vi oppfatter som det humane. Det er relevant å stille spørsmål ved hvordan det er å være menneske, både lærer og elev under disse betingelsene.

Eksistens som subjekt

Hvis vi ikke skal la faget fanges av at kunnskap og kreativitet er kapital i markedsøkonomien og at det enkelte mennesket kan realisere seg selv og egne muligheter gjennom å tilegne seg ferdigheter og kompetanser, da trenger vi å sette ord på andre muligheter og begrunnelser for faget. Pedagoger og kunstdidaktikere har argumentert for at verdien til kunstfag i utdanning kan knyttes til subjektiveringsprosesser, til elever eller studenters mulighet for eksistens som subjekt (Atkinson, 2018; Biesta, 2017a, 2017c; Illeris, 2017; Klungland, 2016; Skregelig, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Eksistens som subjekt handler om hvordan man blir et selv, eller et jeg.

Gert Biesta er professor i pedagogikk og er opptatt av subjektiveringsdimensjonen i utdanning (Biesta, 2014). For Biesta handler subjektivering om «væremåter og handlemåter som ikke bare aksepterer den gitte orden, men orienterer seg mot endringen av den eksisterende orden for å muliggjøre ulike måter å handle og være på» (Biesta 2014, s. 88). Kunstutdanningens oppgave er likevel ikke å legge til rette for elevenes muligheter til å uttrykke seg selv, men å la deres uttrykk, handlinger og væremåter møte en materiell og sosial verden for å kunne eksistere i dialog med motstand (Biesta, 2017a, s. 37). Eksistens som subjekt kan oppstå i hendelser der egne handlinger justeres i møte med motstand på en slik måte at både selvet og den eller det som yter motstand tas vare på (2017a, s. 65).

Biesta argumenterer for å utfordre individualismen i utdanning, for å flytte eleven eller individet ut av sentrum og heller rette oppmerksomheten mot hvordan vi kan eksistere som subjekt i dialog med en materiell og sosial verden (2018). Han holder frem elevens mulighet til å eksistere som subjekt, som utdanningens egentlige oppgave, og argumenterer for en kunstutdanning som hverken er barne-sentrert eller læreplan-sentrert (Biesta, 2018). Biestas forståelse av eksistens som subjekt skiller seg fra den barne-sentrerte individualiseringen som holder det frem som viktig at barna får gitt uttrykk for seg selv. Elevens mulighet til å eksistere som subjekt handler ikke om at de får gi uttrykk for sin stemme, sin kreativitet eller sin identitet, men at de i skapende prosesser får erfare det å møte motstand (Biesta 2017a, s. 37). Biesta presiserer at eksistens som subjekt heller ikke handler om våre ferdigheter, våre kompetanser, hva vi kan eller har lært eller om hvem vi er (2018, s. 15). Det er nettopp dette som skiller eksistens som subjekt fra de former for individualisering som er redegjort for i denne artikkelen. Biesta argumenterer for en utdanning som åpner for elevens dialog med en sosial og materiell verden, og kaller dette for en verdenssentrert utdanning (Biesta, 2021a).

Eksistens som subjekt handler om hvordan vi eksisterer, hvordan vi responderer på den motstand vi møter i verden for å bringe frem nye måter å tenke eller handle på. Biesta mener at kunstfag har helt særegne kvaliteter i forhold til dette, og omtaler det å oppleve eller skape kunst som å være i dialog med verden (2017a, s. 72). Det er vår respons på motstand som skaper dialogen med en materiell og sosial verden (Biesta, 2018, s. 15). Denne motstanden kan oppstå i møte med de materialer vi skaper med, som maling, tre eller tekstil (2017a, s. 66). Gjennom å justere på våre ønsker i møte med motstanden i materialer, kan vi eksistere som subjekt. Eksistens som subjekt kan oppstå i dialogen med materialene, når vi både fremmer vårt uttrykk og tar hensyn til materialet.

Biesta posisjonerer seg ikke innenfor posthumanistisk filosofi. Han har en helt annen forståelse av hva det vil si å være menneske enn de post-humanistiske tenkerne, og han holder frem en berettiget bekymring for å blande sammen naturvitenskap og humanisme (Biesta, 2017b, 2017d). I tillegg presiserer han veldig tydelig at hans forståelse av og interesse for eksistens som subjekt bare kan undersøkes fra et førstepersonsperspektiv (Biesta, 2017c, s. 11). Han oppfatter at de posthumane tenkerne befatter seg med spørsmål om subjektivitet fra et tredjepersonsperspektiv (Biesta, 2017b, s. 627). Når jeg likevel velger å gjøre en kobling, handler det blant annet om hvordan han i sine pedagogiske teorier viser til de samme historiske betingelser som Braidotti omtaler som post-humane (2017). Det handler om hvordan skole og utdanning er fanget i markedsliberal tenkning og at dette krever at vi må stille spørsmål ved hvordan vi eksisterer som menneskelig subjekt under slike betingelser (Biesta, 2011). Det handler om at vi må ta vare på det humane.

BETINGELSER FOR KUNST- OG HÅNDVERKSLÆRERES PRAKSIS

Når kunst og håndverkslæreres praksis kommer på tale, er det mest fristende å si at ikke må gi opp. Kunst og håndverkslærere i grunnskolen vet mye om samtidens betingelser. Den nye læreplanen er

regjeringens tydeligste satsing på kunsthøgskole (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Her står det blant annet at elever på 1. –2. trinn skal lære å bruke håndverksteknikker og verktøy i ulike materialer på en miljøbevisst og trygg måte (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På 3.-4. trinn skal elevene bruke verktøy, fremdeles på en trygg og miljøbevisst måte, og samtidig lære sammenføyningsteknikker. På 5. –7. trinn skal elevene lære å bearbeide og sammenføye både harde, plastiske og myke materialer, på en trygg og miljøbevisst måte. Og på 8.-10. trinn kobles teknologi på i det samme kompetansemålet. Dette skal en lærer legge til rette for, gjerne alene med store klasser på 20–30 elever, noen ganger uten å ha tilgang til verktøy og verksteder og uten å ha penger til å kjøpe materialer. Inniblant også uten å ha noen utdannelse i faget. Dette er problemstillinger som debatteres i fagmiljøene i dag.

Det er politisk vilje til å satse på kunsthøgskole i skolen. Regjeringen har kommet med en egen strategiplan for satsing på praktiske og estetiske fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Denne omtales i fagmiljøene som en strategi som er velment, men uforpliktende. Den inneholder mange fine ord, men det følger ikke penger med. Det å holde verksteder i orden, oppgradere verktøykassa, handle inn formingsmaterialer og sette inn flere lærere i store klasser koster mange penger. Den svake politiske viljen til å satse penger på kunsthøgskole og andre praktiske fag i skolen kan oppfattes som en del av de posthumane eller inhumane betingelsene kunst- og håndverkslærere står overfor. Det er en del av vår tids betingelser at økonomiske investeringer skal gi effektiv gevinst. Det handler om at Norge ikke skal bli hengende etter som skoletapere. Vi skal kunne hevde oss i konkurranse med andre land slik at kunnskapskapitalen skal vokse (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Det finnes i tillegg mange ulike agendaer på kunsthøgskolenes vegne. Mari Rege er professor i økonomi ved universitetet i Stavanger. I en kronikk i *Dagens Næringsliv* viser hun til anerkjent forskning på at kunsthøgskolen bidrar til utvikling av kreativitet, som er viktig for vitenskap (Rege, 2020). Hun argumenterer for at utfoldelse i estetiske fag er viktig for barns emosjonelle og sosiale kompetanser, og viser til OECD-rapporten *Skills for social progress* (OECD, 2015), som konkluderer med at opplæring i sosiale og emosjonelle ferdigheter vil gi en mer innovativ, lærende og omstillingsdyktig arbeidsstyrke. Hun argumenterer med bakgrunn i dette for at det må satses på estetiske fag i skolen, og at disse fagene trenger både støtte og framsnakking. Det er samtidig viktig at vi som underviser i faget er på vakt mot en slik form for instrumentalisering, og reflekterer kritisk over hva som er fagets viktigste betydning i samfunnet.

Kunst- og design i skolen (2021) arrangerte for en stund tilbake debatt om samfunnsnytt til kunst-, design- og håndverksfag. De hadde invitert forskere, skoleledere, leder for Handels- og næringsforeningsorganisasjon, og andre personer med viktige posisjoner. De snakket om at fagene er viktige for å endre arbeidslivet, utvikle et mangfold av yrkes- og utdanningsveier, heve statusen til yrkesfag, reparere næringskjedene våre, og viste til sammenhengen mellom håndverk og innovasjon på teknologisk høyt nivå. Alt dette er jo sant, og det er viktig at det settes på dagsorden. Men som lærere risikerer vi å fanges av slike ulike, velmente agendaer.

Biesta stiller spørsmål ved om løsningen er å lete etter den rette agendaen, fordi man da alltid risikerer å ende opp med å spørre hvordan man mest effektivt kan nå dit (Biesta & Skregelig, 2022). Dette gjelder enten agendaen er økonomisk produktivitet, nasjonalistiske verdier, høy skår i internasjonale tester, all den type press som kommer utenfra på utdanning. Eller agendaer som favner bredere og oppfattes som mer verdifulle, som sosial rettferdighet, frigjøring, demokrati og fred. Han sier at det kan ende opp som kolonisering ved at lærere skal hente det samfunnet trenger ut fra elevene. Han foreslår at lærere heller skal stille seg selv spørsmål om hva som kreves fra oss. Han viser til Knud Løgstrup og det etiske kravet (Biesta, personlig kommunikasjon, 9. juni 2021. Se også Biesta 2022). Dette handler om at vi skal fokusere vår egen oppmerksomhet og forvente oppmerksomhet i vår undervisningspraksis. Vi skal rette oppmerksomheten mot det faglige. Dette, det den felles oppmerksomheten kretser omkring, kaller han det tredje element. I kunst og håndverk handler det om skapende arbeid med materialer.

Så hva skal vi gjøre som kunst- og håndverkslærere? Det å rette oppmerksomheten mot det faglige, mot skapende arbeid med materialer, kan være frigjørende på den måten at vi som er kunst- og håndverkslærere kan fortsette med det arbeidet vi allerede gjør, uten å la oss fange av at vi må bidra til

noe som skal være samfunnsnyttig og føre til økonomisk gevinst. Vi trenger ikke å begynne med noe helt annet og nytt. Vi skal fortsette å ta elevene med i verkstedene og la dem arbeide med materialer. Vi skal fortsette å holde faget frem som mangfoldig, når det gjelder innhold. Vi skal fortsette med det gode arbeidet vi gjør, men vi må gjøre det med vår tids betingelser. Det krever noe av oss kunst- og håndverkslærere.

Førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Dag Nome, sier at å undervise er å stå opp for verden (Nome, In press). Nome diskuterer ved hjelp av begrepene subjektivering og eksistens som subjekt både metaforen *å stå opp for noe* og det *å stå oppreist* forstått som fysisk menneskelig posisjon. Han holder frem at lærerne i sin undervisning både representerer, bryr seg om og har ansvar for den eksisterende verden. Når læreren *står* i klasserommet og *står opp for* verden, handler det om å vise elevene den verden de er en del av, og samtidig la det være rom for at elevene kan bringe frem noe nytt (Nome, In press). Om vi som kunst- og håndverkslærere skal *stå opp for verden* på denne måten, må vi være granskende i forhold til egen praksis og åpne oss opp for hva som kreves av oss. Vi skal legge til rette for elevens mulighet til å eksistere som subjekt (Biesta, 2017a), men utfordres i vår lærerpraksis også på egen eksistens som subjekt (Klungland, In press). Som lærere bærer vi et stort etisk ansvar og utfordres hele tiden på hvordan vi skal være i ulike situasjoner.

Utfordre individualismen

Når Braidotti (2017) redegjør for de posthumane betingelsene, sier hun at vi som samtidens posthumane subjekt skal interagere med vår tid, for å kunne yte motstand og skille seg fra den, spesielt når den preges av urettferdighet og negativitet. Vår lærerpraksis kan enten støtte opp under markedsliberalismen som forventer at utdanning i kunst og håndverk skal levere kapital og bidra til økonomisk utvikling, eller vi kan følge Braidottis (2017) oppfordring om å omfavne de posthumane betingelsene som en mulighet til å arbeide sammen for å styre bevegelsen i en positiv retning.

Vi kan som lærere stå opp for verden (Nome, in press) ved å utfordre både den barnesentrerte og den nye individualismen i utdanningen. Den nye individualismen kan utfordres gjennom måten vi forholder oss til vurdering. Vi kan kritisk spørre oss selv om det er nødvendig å lage vurderingsskjema som definerer lav, middels og høy grad av kompetanse hos elevene. Den nye læreplanen vektlegger underveisvurdering og har formuleringer som legger opp til at vurderingen tar form som samtale mellom lærer og elev om det praktiske arbeidet, der eleven skal inviteres til å sette ord på hva de får til og læreren kan bidra for å føre arbeidet fremover (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Gjennom underveisvurdering kan vi som lærere la det skapende arbeidet være i fokus uten å være opptatt av å definere elevenes kompetanser.

Den barnesentrerte individualismen kan utfordres gjennom å legge bort forståelsen av at det må produseres et originalt produkt som uttrykker elevens personlighet, identitet eller stemme. Den nye læreplanen åpner for en bevegelse i den retning gjennom å legge så stor vekt på å utforske, eksperimentere, undersøke og prøve ut (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Slike ordvalg i kompetansemålene leder mot å legge mer vekt på prosessen. Vi trenger som lærere heller ikke være så redd for å la elevene kopiere. Vi kan la elevene følge en ferdig arbeidstegning, en oppskrift eller en mal. Produktene kan fort komme til å bære preg av personlig uttrykk likevel. Det settes jo spor.

Vi kan i langt større grad støtte oss til læreplanens overordnede del som sier at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2019). På den måten kan vi praktisere vårt fag, uten å kolonisere. Vi kan gjøre det uten å melke elevene for det vi eller samfunnet vil ha av dem, enten det er snakk om ferdigheter og kompetanser eller originale og personlige produkter (Biesta, 2022). Vi kan etablere praksisfellesskap i skolens verksteder og fortsette med håndverkspraksis og kunstpraksis fordi både vi og elevene trenger å kjenne at vi eksisterer. Sammen med materialene, verkstedsrommene, tiden som kreves og skapes, og kroppens og materialenes bevegelser kjenner vi vår egen eksistens og får erfaring med å ta etiske og kritiske valg (Klungland, 2021). Vi kan løfte vår bevissthet om at det å praktisere kunst og håndverk har store potensialer for hvordan vi kan eksistere som mennesker med vår tids betingelser, og vi kan sammen utforske hvordan vi kan vise dette frem når vi skal arrangere eksamener og skape utstillinger.

Dette kan åpne for en form for aktivisme. Vi kan, med faglig tygde og inspirasjon fra samtidskunsten, forstyrre eksisterende tenkning og prøve ut alternative undervisningsmåter. Kunstdidaktiker og professor Helene Illeris argumenterer ved hjelp av kunsthistoriker Nicolas Bourriaud for å skape mellomrom som står i kontrast til skolehverdagens logikk og den rytmen som styrer dagliglivet (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015). Vi trenger heller ikke være redd for å skape dissens med vår undervisning (Skregelid, 2016, 2019). Kanskje er det nettopp det som kreves av oss lærere, som samtidens posthumane subjekt, at vi våger å opponere. Det skal ikke være vår oppgave som kunst- og håndverkslærere å skaffe kapital slik at nasjonen kan hevde seg i global konkurranse. Vi kan motsette oss å gjøre våre elever til handelsvarer, til verdifulle objekter som presterer det beste vi klarer å hente ut av dem for siden selv enten å kunne hevde seg i markeds konkurransen, eller falle utenfor samfunnet hvis de ikke har prestert godt nok i skolen.

Professor i musikkpedagogikk Tony Valbergs kunstprosjekt *Togetherness – Vibrant Matter Collective* kan nevnes som et ypperlig eksempel på et mellomrom som står i kontrast til den logikken som styrer hverdagslivet (Valberg, 2019). Valberg inviterte en gruppe mennesker fra byens lokalsamfunn til å møtes hver onsdag i byens rådhus for å spise suppe, synge og skape. Jeg fikk være med og bidra kunstnerisk i kollektivet med filting av ull. Jeg oppfatter dette prosjektet også som et godt eksempel på hvordan skapelsesprosesser kan forstås som romtidmaterialisering. Rommet hadde betydning for hva som ble skapt, men rommet ble også omskapt, det ble til på en annen måte. Tiden hadde betydning for hva som ble til. Vi var der i to klokketimer, fra fire til seks, men denne tiden ble også gjennom musikken og den kunstneriske aktiviteten til som et mellomrom, en annen rytme, enn det hektiske livet i bygatene utenfor. Samtidig ble det arbeidet med en gammel håndverksteknikk, og resultatet av tovingen kan betraktes i form av et kunstobjekt som ble stilt ut både i byens rådhus og i universitetets vrimlehall. Undervisning i kunst og håndverk kan hente inspirasjon fra samtidskunstens kollektive praksiser og la elevene, rommet, tiden og materialer få bli til på måter som utfordrer individualisme.

ROMTIDMATERIALISERING SOM FREMTIDENS KUNST- OG HÅNDVERKSDIDAKTIK

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming handler om at vi i undervisning i kunst og håndverk skal være til stede her og nå i skapende praksis og oppleve å eksistere som subjekt ut fra hva som kreves av oss i møte med materialer, redskaper, teknikker, andre mennesker og omgivelser (Klungland, 2021). Det kollektive og det materielle er viktig. For å kunne fremme dette forslaget støtter jeg meg til andre didaktikere som har utviklet en performativ og relasjonell kunstdidaktikk (Aure, 2013; Illeris, 2013, 2018; Skregelid, 2016, 2019). Venke Aure, Helene Illeris og Lisbet Skregelid har på ulike måter løftet frem de mulighetene som ligger i møtet mellom utdanning og kunstnerisk aktivitet. De løfter frem det som kan forstås som kunstdidaktisk performativitet med vektlegging av bevegelige subjektposisjoner, inkludering av sted og situasjon og likeverdig deltakelse som premisser. Jeg kaller det «en didaktikk for her-og-nå og det-som-ennå ikke er» (Klungland, 2021), og argumenterer for at fagets skapelsesprosesser må forstås som romtidmaterialisering (Barad, 2007, s. 141). I fagets skapende arbeid med materialer blir det også skapt rom og tid, og eksistens som subjekt blir muliggjort i spesifikke hendelser i samme skapelsesprosesser. For å utdype hvordan dette skjer vil jeg vise til erfaringer fra egen kunst- og håndverkspraksis og fra egen lærerpraksis.

Rom

Rommene har betydning. Når rom løftes frem som virkemiddel handler det om verkstedene våre. Vi blir til sammen med dem, og de blir til sammen med oss. Vi som driver med kunstnerisk praksis, vet at rommene er viktige. Vi vet at det som skapes henger tett sammen med rommet det skapes i og de som er til stede i dette rommet. Det skapes samtidig rom. Lest med begrepet romtidmaterialisering er rom en dynamisk størrelse (Juelskjær, 2019). Det er et viktig budskap å få frem i denne artikkelen. Utover det vi allerede er veldig godt kjent med, at rommet har betydning for arbeidet som utføres, skal vi rette oppmerksomheten mot at rommene ikke er gitte og definerte størrelser. De blir til sammen med alt annet i den skapende aktiviteten.



FIGUR 1. Vevstua – Et verksted som er i bruk. Foto: Monica Klungland.



FIGUR 2. Et vevd belte til setesdalstakken. Foto: Monica Klungland.

Min egen kunstneriske praksis er knyttet til timene jeg tilbringer i en vevstue (Figur 1). Jeg skulle gjerne latt dere høre lyden av vevstua, knirkingen i tresammenføyingene i vevstolene, slagbommene som slår taktfast og den gjentakende rytmen i aktivitetene. Disse lydene vitner om at det er stor forskjell på et verksted som er i bruk, og et som ligger brakk. Lydene vitner også om hvordan rom skapes. Vi kunne kanskje tenke at det er det samme rommet, enten det er folk og aktivitet der eller ikke. Når rom ikke er gitte og definerte, men dynamiske størrelser, handler det om at rommet skapes på nytt i hver ny aktivitet. Vissheten om at det i kunst- og håndverksfagets aktiviteter skapes nye rom, kan løftes frem som en viktig begrunnelse for faget i skolen. Et levende verksted med materialer, verktøy, lyder, lukter og bevegelser kan være det mellomrommet som står i kontrast til skolehverdagens rytme, som bryter med vanen og åpner for nye måter å tenke og være på (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015).

Rom har fysisk utstrekning. Biesta omtaler dette som verdenskvaliteter (Biesta, 2017a, s. 65). Vi er ikke alene i rom, det er mer enn oss der, både ting og mennesker. Rom som virkemiddel i faget kan også ha metaforisk betydning. Det handler om å skape rom for andre og seg selv. Det er ifølge Biesta i møte med det som er i rommet vi skapes selv (Biesta, 2017a, s. 66). Jeg skriver om rom for eksistens som subjekt (Klungland, 2021).

Å tenke at rommet er del av aktiviteten og samtidig noe som blir til i aktiviteten kan være en oppmuntring også til å flytte kunst- og håndverkspraksis ut av verkstedene. Vi kan undersøke hva som oppstår dersom vi tar i bruk uterom, byrom og andre offentlige rom til våre skapende aktiviteter.

Tid

Jeg løfter også frem tid, både som et virkemiddel og som noe som blir til i skapende aktivitet (Klungland, 2021). Det er kjent for alle som arbeider skapende med materialer at tid er et viktig element. Vi sier gjerne at det tar tid. Tiden forsvinner. Tiden merkes ikke. Dette handler om å være, eller å eksistere, sammen med materialene (Biesta, 2017a, s. 80). Håndverksarbeid er tidkrevende. Det var en av mine erfaringer fra arbeidet i vevstua som fikk meg til å oppdage sammenhengen mellom min egen håndverksutøvelse og min doktoravhandlings eksperimenterende veveprosjekt sammen med elever i skogen (Klungland, 2021). Det handler om selve utøvelsen, om utførelsen eller praksisen. Vi er i et fellesskap med andre mennesker og med materialer, over tid, vi gjentar bevegelser, vi skaper og skapes. Jeg arbeidet med å veve et belte til setesdalsstakken (Figur 2). Fingrene hadde ennå ikke lært seg teknikken. Det gikk så langsomt at jeg måtte legge bort tanken på at det skulle bli et ferdig produkt. Jeg erfarte den motstand som ligger i materialene, som lærte meg at jeg kunne ikke rå over den tid det skulle ta, og som førte meg inn i dialog (Biesta, 2017a, s. 80). Jeg måtte la tiden bli en del av aktiviteten, og jeg måtte la tiden få bli til sammen med aktiviteten. Fingrene bevegde seg rytmisk og gjentakende, time etter time etter time. Timene ble til, sammen med fingrenes bevegelser. Mine hender førte meg i dialog med tid som et element ved en fysisk og virkelig verden (Biesta, 2017a, s. 79). I dialogen med tid, rom og materialer ble et bunadsbelte materialisert, og jeg fikk eksistere som subjekt.

Når tid ved hjelp av begrepet romtidmaterialisering forstås som noe som blir til i aktiviteten, forstyrres en lineær tids logikk med begynnelse og slutt (Juelskjær, 2019, s. 87). Hvordan rekkefølge og hendelser plasseres i forhold til hverandre, bestemmes i den spesifikke aktiviteten. Både tidligere og fremtidige opplevelser av at fingrene og arbeidet flyter lekende lett, var med inn i de øyeblikk av motstand som senket tempoet i arbeidet med det vevde beltet. Barad knytter dette til subjekt eksistens, «jeg» er i veveaktiviteten, og blir til som «jeg» i veveaktiviteten. Veveaktiviteten skaper noe nytt i verden, og veveaktiviteten «sedimenteres» inn i min tilblivelse, og blir meg (2007, s. 394).

Pedagogisk har dette den konsekvens at vi ikke alene tenker på undervisningens aktiviteter som en form for utvikling frem mot forbedring, men som «...a performative world-making practice that disrupt unilinear time: *past, present, and future bleed through one another in the thick-now of any moment*» (Murriss, 2022, s. 22). I øyeblikkets hendelser, i utføringen av aktiviteten, skapes tiden sammen med subjektet på en måte som har større verdi enn målbare kompetanser for fremtiden. Som lærere skal vi la elevene være til stede i øyeblikket, fordi øyeblikket er rikt. Øyeblikket har forbindelser både til det som har vært og det som kan bli, uten at det skal forstås som en lineær utvikling frem mot forbedring.



FIGUR 3. Trollhaugen barnehage. Foto: Monica Klungland.



FIGUR 4. Hånden griper om emnet av tre. Foto: Monica Klungland.

Bevegelse

Det var fingrenes bevegelser med materialer over lang tid som realiserte og materialiserte båndet. Bevegelse er et komplekst begrep. Det henger tett sammen med tid og rom. I følge Barad er alt bevegelse (Barad, 2007). Rom og tid er materie. Materie er bevegelse. Ikke noe materialiseres uten bevegelser. Det å gjenta de samme bevegelsene over tid setter spor. Rommet skapes gjennom de lydene og rytmene som bevegelsene medfører. Jeg fikk selv et øyeblikks tydelig opplevelse av dette i en undervisningstime med studenter på barnehagelærerutdanningen. Studentene utforsket formelementet punkt. De arbeidet på store ark og prikket med tusj en bestemt tid. På signal sendte de arket videre til sidemannen som prikket videre på samme ark. Bortsett fra lyden fra tusjen som prikket mot arket var det stille i rommet. Ingen snakket. Alle gjentok den samme, rytmiske bevegelsen. Det fremsto som en performance. Rommet med mennesker som i stillhet bevegde armen med tusjen og prikket på arket, var et bilde som strakte seg ut i tid. Det var en visuell og estetisk opplevelse for meg som betrakter. Etter en stund gikk studentene over til å trekke streker mellom prikkene. De store arkene endte opp som visuelle uttrykk, som alle hadde eierskap til, men som ingen eide.

Ved å flytte oppmerksomheten bort fra hva det skal bli og over på det vi gjør, over på prosessen og øyeblikkets hendelser, kan man oppdage andre verdifulle sider ved den skapende aktiviteten. Dette er en måte å arbeide på som er velkjent i barnehagen, fordi små barn gjerne ikke er i besittelse av de ferdigheter som skal til for å skape bestemte produkter. Det er samtidig slik at sporene etter en utforskende prosess kan løftes frem og verdsettes som produkter. For en stund tilbake fikk jeg mulighet til å hospitere en uke i barnehage, fordi jeg underviser på barnehagelærerutdanningen. Barna på avdelingen var 3–4 år gamle. Pedagogen åpnet for utforskning ved å spørre om det gikk an å male med kongler og pinner. Det var den utforskende aktiviteten som var viktig. Hva de skulle male var ikke et tema. Pedagogen var bevisst på at selv om de ikke rettet oppmerksomheten mot hva det skulle bli, så ble det noe. Konglene med malingsspor fikk dingle på en snor over uteplassen (figur 3). Det skapte et annerledes uterom. Hun brukte tid til å ramme inn og henge opp arkene med malingsspor. Sporene etter barnas utforskende bevegelser med maling, kongler og pinner ble løftet frem og verdsatt.

Det å tilnærme seg skapende aktiviteter på denne måten gjør at vi kan utforske, og kanskje tenke annerledes om, hvem som former og hva som formes. Vi kan utvide vår forståelse av hva som materialiseres. Fra mitt arbeid som kunst- og håndverkslærer i grunnskolen har jeg bilder fra og minner om små elevers arbeid med tre. De arbeidet med kniv og skulle hule ut en liten bit av en stamme som kunne bli til et eggeglass (Figur 4). Ved å studere disse bildene blir det klart for meg hvordan skapende arbeid handler om berøring og respons. Dette er en berøring som går begge veier, der vi både skaper og skapes. Ved hjelp av ord kan bildet av og minner om barnehenders forming av tre med kniv beskrives på denne måten:

Hånden griper om emnet av tre
Emnet av tre former hånden
Hånden griper om kniven
Knivens form styrer håndens grep
Emnet og kniven former håndens bevegelser,
Håndens bevegelser med kniven former emnet
Hånden responderer til emnet og kniven.
Emnet og kniven responderer til hånden.
Det er motstand og friksjon.
Det skapes form
Det handler om berøring og respons som går begge veier.
Vi skaper, og vi skapes.

Av Monica Klungland

Materiell-kollektiv etnografi som tilnærming til undervisning i kunst og håndverk

Etnografi er en forskningsmetode der forskeren er sammen med en folkegruppe over tid og observerer og deltar i deres aktiviteter. Materiell-kollektiv etnografi foreslås som en tilgang til undervisning der en

praksis som består av skapende arbeid med materialer i et fellesskap løftes frem som det mest sentrale (Klungland, 2021). Vi kan tenke på undervisning som et etnografisk undersøkelsesfelt der en gruppe utfører en praksis sammen. Praksisen går ut på å skape med materialer, være observerende, åpne seg for det uventede som oppstår og ta vare på materiale som fotografier, filmer, notater eller materielle utprøvinger. Dette produserte materialet får inngå som deltakende i det videre arbeidet, og får virke inn på hva som materialiseres i fortsettelsen. Det finnes i skapende prosessers handlinger og hendelser mulighet for elevenes eksistens som subjekt, og dette kan løftes frem som viktigere enn de objektene som lages (Klungland, 2021). Dette bør være en viktig begrunnelse for faget i skolen. Det er ikke alene kvaliteten på det ferdige produktet eller hvor godt ferdighetene beherskes som er av interesse.

Dette betyr ikke at materiell-kollektiv etnografi står i motsetning til å beherske ferdigheter eller produsere objekter. Det betyr heller ikke at kvaliteter ved produserte produkter ikke er av interesse. Den pedagogiske tilnærmingen materiell-kollektiv praksis ble utviklet i et doktorgradsarbeid ved hjelp av et eksperimenterende veveprosjekt (Klungland, 2021). Eksperimentet gikk ut på å flytte oppmerksomheten bort fra tilegnelse av definerte ferdigheter og bestemte kvaliteter ved et produsert objekt, nettopp for å undersøke flere og andre potensialer ved skapende arbeid. Undersøkelsen viste at i utforskningen og leken med materialene, og i de skapende hendelsene og handlingene i fellesskapet, kan noe nytt kan oppstå og eksistens som subjekt gjøres mulig (Klungland, 2021). Utforskning av og lek med materialer kan finne sted og individualisme kan utfordres, samtidig som ferdigheter utvikles og produkter blir til. Det som er viktig å få frem i denne artikkelen, er at det har betydning hvordan læreren i sin praksis møter, bringer videre eller bryter med samfunnets måle- og kontrollbehov.

I en materiell-kollektiv praksis inspirert av etnografi tar skapelsesprosessene ikke slutt når en praksis avsluttes og et produkt har blitt til. Det som har hendt og materialisert seg er med videre som spor. Spor vi har satt i materialer, eller spor som har satt seg i oss. Det handler om å være oppmerksomt til stede her-og-nå i den skapende praksisen.

Å VÆRE TIL STEDE HER OG NÅ OG ÅPNE DØRENE MOT DET SOM ENNÅ IKKE ER

I beskrivelsen av fagets relevans i fagfornyelsen står det at elevene gjennom å delta i estetiske prosesser skal få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Avhandlingsarbeidet har vært frigjørende for meg som lærer i kunst og håndverk med tanke på en fremtid som ennå ikke er. Ved å trekke forståelsen av håndverksutøvelse så langt jeg evnet å forestille meg, ved å legge fullstendig bort kravet om tilegnelse av bestemte ferdigheter og at det skal munne ut i et spesielt produkt, har jeg endt opp med en dypere forståelse for hvorfor og hvordan kunst- og håndverkspraksis har verdi. Jeg eksperimenterte i doktorgradsarbeidet med å flytte oppmerksomheten bort fra tilegnelse av ferdigheter og produksjon av objekter. Dette skal ikke forstås som et premiss for undervisning i kunst og håndverk. Vi vet jo at dersom elevene får være i verkstedene, bruke verktøy og forme med materialer, så utvikles håndlag og ferdigheter. Hendene dyktiggjøres, og det kan resultere i fantastiske produserte objekter. Jeg mener samtidig at vi i trygge pedagogiske rammer kan åpne et rom for kunstnerisk utforskning av det ukjente (Klungland, 2021). Vi kan åpne for at elevene kan leke og utforske med materialer, uten at vi har satt ord på hva de skal lære og hva det skal bli. Dette trenger ikke være løsrevet fra meningsskapning. Lek og utforskning er meningsfullt og meningsskapende. I stedet for å måle og definere hvor og hvordan eleven er, ved å vurdere de produserte objektene, kan vi være opptatt av å la elevene få sanselige og materielle erfaringer med hvilken innvirkning vi har på verden, og hvilken innvirkning verden har på oss. Dette er ord som beskriver hva bærekraft betyr i vårt fag (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Ved å være oppmerksomt til stede i skapende praksis som foregår her og nå kan vi åpne et rom for det som ennå ikke er. Det vi ikke vet. Det som holder levende fantasien, kreativiteten, troen, håpet, magien og det gåtefulle. Dette er en viktig del av de posthumane betingelsene (Braidotti, 2017). Faget kunst og håndverk har mange kvaliteter som kan gi elevene tro på og håp om at en annen fremtid er mulig, der vår eksistens som subjekt ikke viderefører de synlige og målbare negative effektene på planetens bærekraft. Faget kunst og håndverk kan bidra til å skape andre rom og en annen tid. Det er på den måten vi kan åpne dørene mot verden og fremtiden.

REFERANSER

- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Palgrave Macmillian. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Togheter-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach : art education 'after' Joseph Beuys* (Bd. vol. 2). ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). p4c after auschwitz: on immanence and transcendence in education. *Childhood & philosophy*, 13(28), 617-628. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30503>
- Biesta, G. J. J. (2017c). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, G. J. J. (2017d). Touching the soul. *Childhood & philosophy*, 13(28), 415-452. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30424>
- Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I G. B. C. Naughton & D. Cole (Red.), *Art, Artist and Pedagogy- Philosophy and the Arts in Education*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2021a). *World-Centred Education. A View for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J. (2022). Why the form of teaching matters: Defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions. *Revista de Educación* 395, January-March, (13-33). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Biesta, G. J. J. & Skregelid L. (2022). Art keeps us in and with the world: Gert Biesta in Conversation with Lisbet Skregelid. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (ss. 29–42). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch1>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell Estetikk* (B. Christensen-Scheel, Trans.). Pax Forlag.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2017). *Posthuman, all too human. The memoirs and aspirations of a posthumanist*. The Tanner Lectures on Human Values. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/b/Braidotti%20Lecture.pdf
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (K. O. Eliassen, Trans). Spartacus.
- Illeris, H. (2013). Potentials of Togetherness: Beyond Individualism and Community in Nordic Art Education. *Studies in Art Education*, 55(1), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518918>
- Illeris, H. (2015). "Just Building": Togetherness as Art and Education in a Copenhagen Neighborhood. *Visual Arts Research*, 41(1), 67-83. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0067>
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Illeris, H. (2018). Performativt eksperimenterende fællesskap - En mulig billedpædagogisk tilgang? *Billedpædagogisk tidsskrift*, (3), 14-17.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur/ Nyt fra Samfundsvidenskabernes.

- Kjosavik, S. (2003). *Fra forming til kunst og håndverk : fagutvikling og skolepolitikk 1974-1997* (HiT skrift nr 5/2003). Høgskolen i Telemark. <http://hdl.handle.net/11250/2439167>
- Klungland, M. (2016). *Fra nøster til baller: En studie av elever møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/2411986>
- Klungland, M. (2020). Forskerposisjoner i tilblivelse: intra-aksjon mellom en forsker og elever med kamera i et sammenvevd, kunst-didaktisk møte. I K. Smith (Red.), *Validity and Value of teacher education research* (s. 255-269). Fagbokforlaget.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis: En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. <https://hdl.handle.net/11250/2756839>
- Klungland, M. (In press). Touched by the sight of hands touching yarn touching hands. I G. J. J. Biesta, T. D. Bøe & L. Skregelid (Red.), *Being human today. Art, education, and mental health in conversation*. Intellect.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kunst og design i skolen002E (2021, 25. mars). *Opptak av debatten: Kunst-, design- og håndverksfag - Samfunnsnyttien*. <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/debatt-samfunnsnyttien?rq=Debatt>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7>
- Nome, D. Ø. (In press). 'Sit down and listen – stand up and talk': Classroom as lived experience. I G. J. J. Biesta, T. D. Bøe & L. Skregelid (Red.), *Being human today. Art, education, and mental health in conversation*. Intellect.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.
- Rege, M. (2020, 30. januar 2020). Estetiske fag gir barn viktig kompetanse for fremtiden. *Dagens næringsliv*. <https://www.dn.no/fredagskronikken/skole/utdannelse/kunst/kronikk-estetiske-fag-gir-barn-viktig-kompetanse-for-fremtiden/2-1-746263>
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter ned samtidskunst i en skole- og museumskontekst* (Publikasjonsnr. 249) [Doktorgradsavhandling], Universitetet i Oslo.
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions... concerning the production of subjectivity: on aesthetic practices in art, craft and design studies (Formgivingsfag)* [Doktorgradsavhandling]. The Oslo School of Architecture and Design.
- Sæbø, A. B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 17-46). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>
- Valberg, T. (2019). *Togetherness – Vibrant Matter Collective*. <https://togethernessvmc.com/>