



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4896>

Samira Jamouchi

Førstelektor i kunst og håndverk
Høgskolen i Østfold
samira.jamouchi@hiof.no

Shibori her og nå

Et kunstprosjekt med naturmaterialer i skolen

SAMMENDRAG

I denne teksten tar jeg utgangspunkt i et skoleprosjekt med den eldgamle japanske innfargingsteknikken shibori. Spørsmålet som drøftes er i hvilken grad et slikt kunstprosjekt med naturmaterialer kan bidra til økt bevissthet om menneskeskapt miljøproblemer. Jeg betrakter ikke verden utenfra eller som noe i stagnasjon, men snarere som en verden i bevegelse og der jeg anser dens tilblivelse som vårt ansvar. Naturmaterialer anses ikke bare som ressurser underordnet menneskets behov, men de inngår i et sårbart samspill mellom de som bebor verden. Vi mennesker har ansvar for hvordan verden utvikler seg, og en slik bevissthet kan etableres hos kommende generasjoner.

Nøkkelord:

Shibori, kunst- og håndverksformidling, bærekraft, posthumane perspektiver

INNLEDNING

Prosjektet springer ut fra min interesse for den gamle håndverkstradisjonen shibori og den nyere kunstformen relasjonell estetikk, og hvordan en kombinasjon av disse kan bidra til å ta vare på planeten på en kreativ og estetisk måte. Prosjektet kan leses som en invitasjon til å brukes i norske skoler, og som inspirasjon til å bekjempe og begrense skader som menneskene har påført naturen i den perioden som ofte omtales som antropocen. «The Anthropocene Epoch is an unofficial unit of geologic time, used to describe the most recent period in Earth's history when human activity started to have a significant impact on the planet's climate and ecosystems» (National Geographic Society, 2022). Spørsmålet som opptar meg i prosjektet *Shibori her og nå* er: Hvordan kan et skoleprosjekt med naturmaterialer og shibori bidra til å øke bevissthet om menneskeskapt miljøproblemer?

Det finnes ulike shibori-teknikker for å reservere tekstilene for fargen. Her beskriver jeg japansk Itajime shibori (Arai & Wada, 2010) som utføres med to shibori-blokker (treplater). Tradisjonelt farger man med indigofarge, men i dette prosjektet bruker vi det kortreiste og selvdyrket naturmaterialet løk. I tillegg til håndverket shibori bruker jeg relasjonell estetikk som inngang til å belyse relasjoner som oppstår mellom oss og materialer under arbeidsprosessen. Relasjonell estetikk, som Nicolas Bourriaud (1998) skriver om, referer til kunstverk som skaper sosiale aktiviteter når kunstneren presenterer det for publikum og utgjør et kunstverk først når det faktisk blir brukt okkupert av og brukt av publikum.

Jeg har gjennomført samme prosjektet flere ganger, både i min utforskende praksis som kunstner, og med barnehagebarn, skolebarn, og lærerstudenter, i Oslo, Viken, og Østfold. Bildene jeg bruker i denne artikkelen er fra en workshop jeg gjennomførte i grunnskolen med 19 elever på 4. trinn i perioden juni – oktober 2021. Barna vannet løkene vi plantet når de var i skolegård i sommer ferie. Jeg møtte elevene flere ganger i løpet av en periode på 5 måneder. Vi jobbet med kortreiste løk som barna dyrket selv i skolens bakgård. De inviterte parallellklassen til lunsj for å spise løksuppen de tilberedte. Elevene lagde egne shibori-blokker, fargebad, og farget tøy med matrester (løkskall). Vi hadde flere kunstneriske/estetiske og kulinariske opplevelser i møte med naturen og naturmaterialer. Bruken av estetiske praksiser innen visuell kunst og i faget kunst og håndverk kobler mine komplementære praksiser som kunstner og lærer. Koblingen mellom kunstnerprofesjon og pedagogprofesjon kan beskrives som et dilemma, eller ikke (Angelo & Karlsnes, 2014). Hernes og Østern omtaler deres virke som både kunstner og pedagog. Hernes formidler «en analogi mellom det å undervise og det å skape og det å utøve» (Hernes, 2014, s. 203). Østern skriver at hun «jobber både kunstnerisk og pedagogisk, fordi disse to aspektene er tett sammenvevd i skapende prosesser i dansekunst» (Østern 2014, s. 206). Jeg kjenner meg igjen i deres skildring av en kunstner-lærer når jeg jobber på ulike arenaer, enten i utdannings- eller kunstinstusjoner. Når jeg jobber med prosjekter som dette, med dialogbasert og performative tilnærminger til deltagerne og materialene, er det som kunstner og med min pedagogiske kompetanse at jeg medskaper med andre. Venke Aure beskriver en relasjonell og performativ orientert kunstdidaktikk som noe som først blir «fullendt i møte med tilskuerens betraktende og bearbeidende tilstedeværelse» (Aure, 2013, s. 15). Videre skriver hun: «Med dette utgangspunktet vil det å forholde seg til kunst få et mer prosessorientert preg for deltagerne, der formidleren inngår med kunstfaglige og pedagogiske kompetanse, og aktørenes medskapende rolle vektlegges» (Aure, 2013, s. 15-16). Min tilnærming til andre, elever, studenter eller allmennpublikum, står ikke i et dikotomisk forhold mellom det som gjør meg til en kunstner og det som gjør meg til en pedagog.

I tillegg til min utforskende prosess som kunstner, er dette prosjekt knyttet til min praksis som forsker innen lærerutdanning. Dette kan sammenlignes med begrepet *a/r/tography*, som de siste årene har blitt et mer alminnelig begrep for å beskrive forskning koblet til kunstneriske og pedagogiske praksiser. Ved å referere til kunstprosjektet *Shell* (2005) laget av Germaine Koh, som handler om forholdet mellom privat og offentlig rom, spør Irwin og Springgay: «how does one engage in a/r/tographical educational research?» (Irwin & Springgay, 2008, s. 119). I deres svar, og slik jeg tolker det, erkjenner de at sammenfildrede arbeidsprosesser som kunstner, lærer og forsker er en kjent og kompleks praksis som ennå ikke er navngitt: «Without appearing pedantic in responding to this question, we firmly believe that a/r/tographical work entails living and inquiring in the in-between, of constantly questioning, and complicating that which has yet to be named» (Irwin & Springgay, 2008, s. 119).

Det er som kunstner og som førstelektor i faget kunst og håndverk ved Høgskolen i Østfold at jeg gjennomførte dette prosjektet i grunnskolen. Dette er et samarbeid med kunstnerkollektivet Tenthouse. Prosjektet innskriver seg i Tenthouse sine visjoner, som er å jobbe med åpne og prosessorienterte møter mellom internasjonale kunstnere og skoleelever i Norge (Tenthouse, 2021). Samtidig som jeg gjennomførte prosjektet i grunnskolen, fikk lærerstudenter førstehåndserfaring med å eksperimentere med alle ledd av prosjektet ved høgskolen. Mot slutten av prosjektperioden, ble de med meg til grunnskolen for å se hvordan arbeidet ble gjennomført der.

Dette prosjektet har ulike temaer og tilnæringsmåter i tillegg til å bygge på den eldgamle japanske innfargingsteknikken shibori og nyere kunstuttrykk i relasjonell estetikk. Noen av temaene er miljø, bærekraft og samhandling. Prosjektet har en tverrestetisk og transdisiplinær tilnærming til disse temaene.

Jeg er inspirert av posthumane teorier der naturmaterialer ikke er underordnet menneske. Det vil si å ikke betrakte verden på avstand og i stagnasjon, men snarere som en verden i bevegelse og vårt ansvar for dens tilblivelse som Karen Barad (2007) beskriver det. Barad beskriver «humans (like other parts of nature) are *of* the world, not *in* the world, and surely not outside of it looking in» (Barad, 2007, s. 206).

KONTEKSTUALISERING: BEGREPSAVKLARING OG Å SKAPE SAMMENHENG

Miljøspørsmål og store bærekraftperspektiver kan virke utilgjengelige og kanskje uoppnåelige for noen barn og ungdommer. For disse kan verden virke for stor til å kunne påvirkes i deres hverdag. Miljøspørsmål krever handling (å gjøre noe) kanskje helst samhandling med andre og (natur)materialer. Faget kunst og håndverk er egnet til nettopp dette. Inspirert av både eldgamle håndverkstradisjoner og nyere estetiske kunstuttrykk kan lærere og elevene skape en kunstopplevelse som har estetiske og etiske verdier. Således kan dette bidra til dypere bevissthet rundt egne handlinger i møte med materialer, andre mennesker og håndverkstradisjoner.

Som nevnt over, sett fra et posthumant perspektiv, er vi ikke bare fra den verden vi bor i, vi er *av* verden og vi er i et direkte og gjensidig relasjonsforhold til den (Barad, 2007). Å bebo verden er ikke en individuell affære. Jordkloden og livet, i alle sine former (planter, dyr, menneske, mineraler), og hvordan det er levd, har ettervirkninger på mikro og makro nivåer. Ansvar for verden kan ligge i våre hender. Små prosjekter, med lokale ressurser, kortreiste materialer og lavteknologiske prosesser kan også ha omfattende og utstrakte virkninger, også utover vårt lokalmiljø.

Posthuman teori kan bidra til å bevege oss fra en antroposentrisk logikk som setter mennesker over alt annet; både de levende, ikke-levende, og de ikke-menneskelige (Barad, 2003). Inspirert av blant annet Barads arbeid finnes det andre forskere som forsøker å motstå forestillingen om mennesket som autonomt subjekt, løsrevet og uavhengig fra sine omgivelser. Som for eksempel Hultman og Lenz Taguchi som oppmuntre til å tenke annerledes, «to challenge our habitual and anthropocentric ways of seeing that are most often taken for granted in analysis of educational data» (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 525). De skriver videre at de er bevisst det antroposentriske blikk, «a gaze that puts humans above other matter in reality, that is, a kind of human supremacy or humanocentrism» (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 526), noe som de anser som problematisk. En slik posthuman posisjon avslører et maktforhold som ikke tjener verden vi er av. Ved å bevege oss fra denne logikken av avgrenset, besluttet og overordnet posisjon, og heller anse mennesker som påvirker og påvirkes av sine omgivelser går vi i pakt med oss selv og naturen. Prosjektet *Shibori her og nå* har eksperimenterende arbeidsmetoder både når det gjelder fremgangsmåte og resultater. Sammen med barna tilnærmer vi oss naturmaterialer med utforskende blikk og holdning. Elevene skal ikke besvare et spørsmål med et riktig svar, men heller bli bevisst menneskeskapte miljøproblemer.

Dewey – helhetstenkning i skolen

John Dewey (1859–1952) anser skolen som et demokratisk og pedagogisk prosjekt med eksperimentering som en viktig dimensjon. Og han foreslår å se potensialer som finnes i eksperimentering med materialer. Han er kritisk til ferdig produserte pedagogiske ressurser som mangler motstand og utfordringer. For Dewey er ikke demokrati noe som er begrenset den politiske sfæren. Inspirert av Dewey ser jeg også på eksperimentering i motsetning til gitte oppskrifter og predefinert mål som noe fundamentalt i skolen, som kan bidra til å utvikle og utdype vår måte å handle, for både elever og lærere, som kan sammenlignes med det som karakteriserer demokratiske miljøer. Hansson viser til Dewey og hans kritikk av ferdigproduserte pedagogiske ressurser med «at manglende motstand og utfordring i materiell, innhold og arbeidsmåter fører til manglende engasjement og intensitet hos barnet og barnegruppen» (Hansson, 2016, s. 55). Eller det som Hansson kaller kompleksreduksjon av læringsforløp, når læring forenkles og er lite utfordrende, eller når materialet er forhandsdefinert og statisk slik at det ikke evner å inngå i komplekse og fleksible sammenhenger (Hansson, 2016, s. 54). Hun skriver videre at «I stedet for å gjøre læring lett og endimensjonal bør læring gjøres kompleks, flerdimensjonal og dermed mer interessant» (Hansson, 2016, s. 54). Den type helhetstenkning i skolen, som kobler eksperimentering og kompleksitet i møte med materialer til det som karakteriserer demokratiske miljøer, får meg til å se en viss likhet med kunstuttrykk i samtidskunst, og især relasjonell estetikk.

Relasjonell estetikk i samtidskunst

Dewey kvittet seg med den tradisjonelle dualismen eller tvedelingene, som for eksempel motsetninger mellom sinn og kropp, biologi og kultur, individ og samfunn (Løvlie, 2013, s. 253). Det er også denne type dualisme som posthumanistisk teori ønsker å unngå når det gjelder forhold mellom det menneskelige og ikke-menneskelige. Når jeg tenker på den filosofiske vending, tenker jeg på hvordan samtidskunst, og spesielt relasjonell estetikk, bryter med ideen om å bli opplært til å forstå eller tolke et kunstverk som noe utenfor en selv. I dag kan man delta i selve utformingen av kunstverket ved å skape en opplevelse/erfaring, ikke bare være en passiv tilskuer som betrakter kunstverket på avstand. Hvis jeg sammenligner dette med en undervisnings-økt, kan dette ha gjenklang i en opplevelse av å lære noe, noe som er annerledes enn å bli undervist noe. Hvis vi tenker med Barad, kan vi si at det er i intra-aksjon (Barad, 2007, s. 141) at vi blir til og at meninger og kunnskaper skapes i samhandling. Intra-aksjon betyr at det er i samhandling, med fokus på det som skjer og det prosessuelle, at noe materialiseres. Den lærende (elev) og det lærte (kunnskap) smeltes sammen, det ene er ikke løsrevet fra det andre, og de er heller ikke i en posisjon av gjensidig ekskludering.

Bourriaud tydeliggjør i sin bok *Esthétique relationnelle* (1998) forskjellen mellom nyere uttrykksformer fra tidligere modernistiske strømninger (ca. 1850–1960) i kunstverdenen. Hans beskrivelse av relasjonell estetikk er at kunstverket som objekt nå er sett som nærmest sekundært, mens kunsterfaringer tar betydelig plass i kunstopplevelsen. Relasjonell estetikk setter relasjoner mellom mennesker i fokus, og dermed er fokuset rettet mot deres aktiviteter i sosiale kontekster. Samtidskunst har, ifølge Bourriaud, siden 1990-tallet mange eksempler på arbeider/prosjekter der aktiviteter setter fokus på det sosiale, interaksjon mellom mennesker, og det relasjonelle. Kunstverket tar ikke oss bort til en utopisk verden, men er med til å skape en opplevelse av virkelighetsfortolkning (*in situ*). Publikum betrakter ikke et objekt (fysisk og avsluttet kunstverk) på avstand, men bidrar til å skape rom for meningsutveksling sammen med andre. Han forklarer dette på denne måten:

Det teoretiske og praktiske bakteppe for dette tiårets kunst er i stor grad sfæren av mellommenneskelige relasjoner. Slik blir utstillinger av Rirkrit Tiravanja, Philippe Parreno, Carsten Höller, Henry Bond, Douglas Gordon eller Huyghe sosiale modeller som egner seg til produksjon av menneskelige relasjoner. (Bourriaud, 1998/2007, s. 99-100)

Bourriaud skriver også at «Den kunstneriske aktiviteten utgjør et spill der formene, modalitetene og funksjonene utvikler seg i tråd med periodene og de sosiale sammenhengene, og ikke i forhold til en uforanderlig 'essens'» (Bourriaud, 1998/2007, s. 12) i relasjonell estetikk. Sett fra et perspektiv der det som læres ikke er statisk, eller ikke er forhåndsbestemt og kjent, vil også perioden og sosiale sammenhenger ha innvirkning på hvordan vi tilnærmer oss faget kunst og håndverk, naturen og menneskets plass i sine omgivelser. Den type kunstopplevelsene som ikke kan planlegges på forhånd og har uforutsigbare momenter minner om den pedagogiske tilnærmingen som Atkinson (2015) tar til orde for.

Det som ennå ikke har blitt

Kunstnerisk og pedagogisk virksomhet henger sammen. Felles trekk er tydelig når man trekker frem det Atkinson (2015) kaller det pedagogiske eventyret og 'the not known' og idéen av 'the subjects-yet-to come'. For ham er det i kunstens natur å motstå etablerte verdier og gitte praksiser, samt at kunsten gir oss rom til å tenke utenfor allfarvei. Både læring og kunstnerisk arbeid anses som kreativ utforskning. Det er i møte med materialer, med andre og ikke minst med seg selv at man finner nye veier, og unngår å stagnere i kjente og forhåndsdefinerte resultater. Man benytter seg av kjent kunnskap for å videreutvikle egne ideer, ikke for å reprodusere det kjente. Atkinson (2015) tar også i bruk konseptet intra-aksjon som i Barads (2007) vitenskapsteori beskrives som den aktivitet der mening og materialitet realiseres i møte med ulike komponenter. I dette prosjekt er de ulike komponentene blant annet elevene, meg, kolleger, materialer, tid, rom, det som sies og gjøres. Det vil si når komponentene møtes og gjensidig skaper eller materialiserer hverandre, så skapes intra-aksjon.

One implication of adopting an approach to pedagogy informed by the notions of intra-action and intra-relating is that pedagogical work must be grounded to some extent in the idea of the not-known because

it is only through the intra-actions of pedagogical relations that the known becomes known. (Atkinson, 2015, s. 45)

Flere momenter som oppsto under dette prosjektet ble til da barna ble nysgjerrige og stilte spørsmål som kan kobles til ulike fag.

Tverrfaglige og sanselige opplevelser

Kreativitet, handlingskrefter, utforskning, eksperimentering og oppdagelser er knyttet mange fag. I møte med elevene var det både matematiske tilnærminger, språklige innganger, matlaging, dufter og smaksopplevelser gjennom tid og varighet. Dette er noe jeg prøver å visualisere i bildefortellingen senere i artikkelen. Selv om jeg er en kunstner-lærer, har dette prosjektet flere innganger som kan kobles til flere fag. Jeg sammenligner dette med Deleuze og Guattaris (1980) begrep rhizom. Et rhizom er et slags nettverk i stadig bevegelse. *Store norske leksikon* definerer rhizom som følgende: «Rhizom er det samme som jordstengel, en underjordisk del av stengelen til en plante» (Aarnes, 2021). Deleuze og Guattari (1980) bruker ordet rhizom som et filosofisk begrep for å beskrive et nettverk i bevegelse, med flere innganger, og som kan kobles med andre elementer av ulik natur. Det filosofiske rhizomet er et åpent system:

In contrast to centered (even polycentric) systems with hierarchical modes of communication and preestablished paths, the rhizome is an acentered, nonhierarchical, nonsignifying system without a general and without an organizing memory or central automaton, defined solely by a circulation of states. (Deleuze & Guattari, 1980/1987, s. 21)

I dette prosjektet, er noen av de ulike innganger og elementer tid, sted, naturen, det estetiske og kulinariske, muntlig og skriftlig språk og matematiske innganger. Dette skaper et nettverk med ting og momenter av ulik natur. Det oppstår ulik intensitet og påkoblinger mellom elevene og materialer, som varierer og er avhengig av hvilken fase vi er i prosjektet, og er avhengig av hva barna opplever og er interessert i.

Tverrestetisk uttrykk

Tverrestetisk uttrykk er et kjennetegn i samtidskunst; det er når man bruker flere estetiske virkemidler og uttrykksformer. Tverrestetisk uttrykk ble alminnelig allerede i moderne kunst i tiden fra ca. midt på 1800-tallet til ca. 1960, når kunstnerne bruker ulike materialer, teknikker og uttrykksformer i et og samme prosjekt og/eller kunstverk. Dette er særlig tydelig i performancekunst, men også installasjoner kan involvere syn, hørsel, berøring, tid og bevegelser, samt tilskuerens aktive handlinger. Et berømt eksempel på slikt arbeid i performancekunst som fortsatt inspirerer kunstnere fra ulike sjangerer verden over i dag er *Event* fra 1952 ved Black Mountain College i North Carolina, USA.

The 'Event' included eight different activities: poetry, painting, music from the phonograph, piano music, dance, dog bark, serving coffee, conference, (and a ninth activity not mentioned here: the Rauschenberg's ceiling film projection). Six accessories were presented: ladders, white canvass (and a black and white canvas), a phonograph, a piano, and video. (Diouri, 2020, p 117)

Til tross for at den type kunstuttrykk allerede fant sted i midten av forrige århundre, har den type tilnærming en begrenset utbredelse i undervisningen. Det finnes imidlertid interesse for den type kunst i lærerutdanningen i flere arbeider innen forskning i faget kunst og håndverk. Deres fellesnevner er et ønske om å aktualisere samtidskunst i skolen og å utvide forståelse for hva faget kunst og håndverk kan være. De bidrar med ulike perspektiver: Sosial/community, performativ (Anundsen & Illeris, 2019), kollektive handlinger (Klungland, 2021), performativ og kroppslig læring (Østern, 2021), ulydighet som kvalitet i kunst og utdanning (Skregelid, 2021), og performativ tilnærming til materialer (Jamouchi, 2020).

Transdisiplinaritet og samarbeid med eksterne aktører

I skolesammenheng snakker man om ulike måter å belyse noe fra ulike fag, som for eksempel et tema eller et begrep. Det finnes ulik grad av samarbeid. Flerfaglighet involverer at flere mennesker fra separate fag bruker sekvensiell analyse av et problem, og det er lite interaksjon mellom de faglige ekspertene. Tverrfaglighet forutsetter et tettere samarbeid og innebærer at «eksperter fra ulike fag samarbeider på en måte som overkommer de faglige grenser» (Idsøe, 2019). Transdisiplinaritet er et samarbeid som inkluderer mennesker utenfor academia og har som intensjon å løse viktige samfunnsproblemer. Transdisiplinaritet er problemløsningsorientert, det er viktig med implementering og samarbeid mellom akademiske institusjoner og aktører, som for eksempel praksisfelt (Idsøe, 2019).

I dette prosjekt jobbet jeg med tre eksterne aktører. Barneskolen hvor prosjektet ble gjennomført representerer praksisfeltet for oss som jobber i UH-sektoren. Det er der studentene får muligheten til å øve på å bli lærere. Den andre aktøren som var med på dette prosjektet var førstelektor Susanne Moen Ouff, som underviser i mat og helse ved Universitet i Sørøst-Norge. Hun bidro med sine kunnskaper om matlaging da vi laget to ulike varianter av løksuppe med forskjellige tilbehør. Den tredje aktøren, fra kunstnerkollektivet Tenthaus, bidro med de praktiske sidene av prosjektet, både i forkant og underveis. Kunstneren Helen Eriksen fra Tenthaus kom til barneskolen for å møte kunst og håndverkstudentene og for å fortelle om sine erfaringer med arbeid med møter mellom kunstner og elever.

Med prosjektet *Shibori her og nå* ønsker jeg å gi elevene en helhetlig forståelse av hva estetiske og kulinariske erfaringer kan være i møte med naturen, og i møte med andre. Men vi snakket også om temaer som opptar dem og undersøkte uforutsette momenter som oppsto i de fem månedene prosjektet foregikk. Eksempler på temaene som barna var interessert i er naturen, matematisk forståelse og forhold til omverden, samt ord og språk vi bruker for å beskrive noe eller uttrykke noe abstrakt.

Identifikasjon med naturen og felleskap

Fellesskap og identifikasjon med naturen oppstår i samhandling når vi bevisstgjøres og tydeliggjøres vårt forhold til hverandre og til natur (og naturmaterialer). Med utgangspunkt i en posthuman ontologi er ikke grenser eller differensiering mellom menneske, dyr og natur lenger den primære forståelsen av verden vi lever i. Menneske, dyr og natur blir sekundære benevnelser. Vi skaper en ny type forståelse av oss selv og våre omgivelser. Gjensidighet, avhengighet og flatt hierarki som ikke posisjonerer mennesket over alt annet er måten Barad (2007) ser verden på. Dette bygger på hennes vitenskapsteori agentisk realisme, der ting i verden, menneske og ikke-menneske, ikke er individuelle enheter, men i et kontinuerlig, forvandlende og gjensidig skapende forhold. De eksisterer ikke forut deres samhandling og sammenvevde relasjoner. Vi (levende og ikke-levende ting) oppstår gjennom det hun kaller intra-aksjon: det er i intra-aksjon at vi aktiveres og blir til. Intra-aksjon er altså aktiviteten som skaper oss, ifølge en agentisk realismeforståelse av verden. Det er i de relasjonelle handlinger og i avhengighet at vi blir til i vår forståelse av verden. Dette er noe som manifesterer seg på flere plan i dette prosjektet; i dialogene vi har sammen, i barna seg imellom, og i tekstene og tegningene barna lager. Dette skaper rhizomatiske koblinger av segmenter/stengler av ulike natur (Deleuze & Guattari, 1980, s. 9).

Forståelse av avhengighet er synlig nå vi snakker om livssyklus og hvordan både mennesker, dyr og natur er avhengige av vann, sol og luft. Løken vi planter trenger, i likhet med oss, omsorg for å kunne gå fra frø til løk, ved å spire, og modne. Fysisk nærvær og det å levendegjøre skolens nærområde kan være en måte å øke forståelsen for vekst av maten fra jord til bord, samt fremvekst av et nytt sosialt rom med andre/nye relasjoner mellom oss (barna seg i mellom, og andre voksne, meg og barna).

De to verkstedene plassert i skolens uteområde muliggjør og aktiverer andre hierarkiske relasjoner enn det som er vanlig eller forventet, i et klasserom. Her virker også intra-aksjon som noe skapende og performativt (Barad, 2007). Rommet og kroppen skapes i et gjensidig forhold til hverandre og i løpet av den tiden, eller varigheten som fører oss sammen. Elevene sitter ikke bak en pult plassert i et lukket rom, med et kateter og tavle som fokuspunkt. Kroppen og rommet brukes på en mer bevegelig måte i utforskning, handling, samhandling, dialog og i møte med andre. Dette kan sees i sammenheng med Howard Gardner (2011) sin teori om mange intelligenser i klasserommet. Spesielt i forhold til romlig intelligens (å kunne orientere seg i rommet og evne til å tenke tre dimensjoner) og kropp-

kinestetisk intelligens (lærer best med hele kroppen). Dette er to type intelligenser som synes til å vies begrenset oppmerksomhet sammenlignet med språklig og logisk-matematisk intelligens.

Most people continued to adhere to two assumptions about intelligence: first, that it is a single, general capacity that every human being possesses to a greater or lesser extend; and that, however define, it can be measured by standardized instruments such as short-answer, paper-and-pencil tests". (Gardner, 2011, xxviii)

Dette prosjektet er mindre logosentrisk (tendens til å fokusere på språk og ord). Noe som kan bidra til å gi flere/reelle/inkluderende muligheter, da klassisk språkbruk (talte og/eller skrevne ord) ikke er det eneste språket i kunstneriske uttrykk. Det betyr ikke at vi ikke bruker verbal kommunikasjon og skriftlig språk. Barna fikk en liten innføring i tradisjonell japansk poesiform som heter haiku. Og de skrev egne dikt inspirert av hva de undersøkte og opplevde. Haikudikt består av tre korte linjer: «I alt består diktet av 17 rytmiske enheter fordelt med 5–7–5, i det en lang vokal eller konsonant telles som to enheter» (Auestad, 2021).

Sammen med skolelever, skolelærere og -assistenter, kunst og håndverkstudenter og kolleger fra Oslo og Tønsberg gjør vi noe sammen med naturen mer enn å bare snakke om hva man kan gjøre med naturen og våre lokale omgivelser. Vi samhandler med naturen. I tillegg, utfordrer vi den tradisjonelle forståelse av tiden, som i vårt samfunn gjerne er knyttet til raskt tempo, produktivitet og fokus på ferdige produkter. Jeg er opptatt av verdier som ligger i selve arbeidsprosessen, varighet og oppmerksomhet på små detaljer som oppstår underveis. Og hvordan rom og materialer har virkning på oss.

NOEN HOVEDMOMENTER I PROSJEKTET

Tid, rom og materialer

Dette er et prosjekt som strekker seg i tid, og vi fokuserer på modningstid. Varighet og sakte tempo gir rom til gjennomtenkte handlinger og eksperimentering. Vi begynner før sommeren med å plante løk i skolens uteområde. Vi plukker løken tidlig i høstsemester når de er modne og kan brukes til å lage løk-suppe. Vi forbereder også materialet til innfarging, som blant annet er å lage små shibori-blokker i tremateriale. Møte med/gjennom kunstprosjekt som strekker seg i tid, fremfor et opplegg som varer bare i noen skoletimer, gir elevene, læreren og kunstneren muligheten til å bli bedre kjent med hver andre. Oppmerksomheten rettes mot samhandling, og vi blir kjent gjennom hverandres kroppslige bevegelser og gester. Vi snakker om hverdagen til elevene og kunstnerens hverdag. Samtalene går gjerne på temaer som deltagerne er interessert i, både kunst/ kunstneriske prosesser, estetiske opplevelser, men også andre temaer som betyr noe for barna.

Innenfor en lengre tidsramme, i et rom utenfor klasserommet, og i direkte relasjoner til og førstehåndskunnskap om naturmaterialer, kan det oppstå et dynamisk og helhetlig læringsforløp. Vi kommer oss ut, møter naturen og andre omgivelser som setter andre 'hierarkiske' og tatt-for-gitt-forhold mellom deltagerne. Klasserommet og dets tradisjonelle utforming for lærer-elev forhold er borte. Kroppen brukes på en annen måte, vi beveger oss, flere sanser tas i bruk, vi lukter og smaker på materialene. Vi eksperimenterer mer enn å følge en gitt oppskrift i et lukket rom.

Bringe store/globale bærekraftige spørsmål til lokale miljø

En del av prosjektet er å lage løksuppe sammen og spise den sammen: et møtepunkt for felles, men ikke nødvendigvis identiske opplevelser, og dialoger. Naturmaterialer (tekstiler laget av ull eller silke) farges med naturmaterialer som vanligvis ansees som avfall: i dette tilfelle er det løksskall.

Vi tar være på (mat)avfallet, og ser potensialet i løksskall som et steg mot en bærekraftig tankegang og utvikling av miljøbevisst handling i eget kjøkken. Vi jobber med praktiske handlinger fremfor fortellinger. Prosjektet viser konkret, gjennom førstehåndserfaring, hvordan man handle bærekraftig, ikke bare ved å fortelle hva bærekraftig tankegang handler om. På denne måten åpner prosjektet for bevisstgjøring og tydeliggjøring av at vi er en del av et miljø jf. (Barad, 2007). Kunnskapen som dannes i

slike estetiske og etiske prosesser har betydning for hvordan vi kan forholde oss til omverden. Det handler om ansvarlighet og etikk, det som Barad kaller response-able (Barad, 2012). En 'respons-dyktig' respons kommer fra en interesse for å forstå bedre og dypere. Jeg forstår response-able som en etisk vilje til å bringe en produktiv samtale, også når vi ser (eller risikerer å skape) dissonans med tradisjonelle undervisningsformer som Atkinson beskriver som «driven by a desire for specific preordained pedagogised subjects that will meet the needs of economic competition and which is held in place by controlled curriculums, assessment and inspection programmes» (Atkinson, 2015, s. 43).

Dette prosjektet er opplevelsesbasert (Bourriaud, 1998;2007) og i dialog mellom deltagerne gjennom kulinariske og estetiske opplevelser. Prosjektet nærer oss gjennom mat, visuelle estetiske elementer, og ikke minst gir det næring for refleksjoner rundt naturmaterialer og vårt forhold til hverandre og omverden. Dette skjer både i forhold til eldre innfargingsteknikk, en kulturarv fra Japan, samt våre lokale omgivelser i dag. Og ikke minst åpner prosjektet for dialog rundt muligheten å handle bærekraftig.

Bruk av eldgammel tradisjon og digitalt verktøy

Innfarging av tekstil kan gjøres på utallig mange måter. I dette prosjektet bruker vi den eldgamle teknikken itajime shibori (Arai & Wada, 2010), som på japansk betyr å brette. Dette er en litt annerledes måte å farge tekstiler på, med treblokker. Itajime shibori-innfarging gir strammere og mer geometriske mønster enn andre tie-dye metoder. Teknikken går på å reservere deler av tekstilen for farge med trebrikker som skaper mønster. Mønsteret repeteres langs tekstilen fordi den brettes før blokken legges på tekstilen og strammes med klemmer. Man kan eksperimentere med ulike måter, prøve forskjellige størrelser, ulike måte å folde, noe som skaper ulike former og mønster. Det finnes kilder som gir mer inngående informasjon om shibori-teknikk og historie (World Shibori Network, 2023; House of Wandering Silk, u.å).

Matlaging som multisensorisk kunstform

Å lage mat sammen med 19 elever har vært et godt utgangspunkt for samtaler og samhandling. Dette skapte mange inspirerende møter mellom oss og materialene, inkludert maten, vi var i intra-aksjon med. Det å lage mat som en kunstnerisk hendelse er nevnt av Bourriaud (1998; 2007) når han skriver om relasjonell estetikk. Matlaging som kunst er ikke noe nytt. Ifølge kunstgalleriet Kurimanzutto hvor Rirkrit Tiravanijas (f. 1961) stilte ut i 2012, beskriver galleriet hans arbeid som relasjonell, og som et arbeid som fokuserer på sanntidsopplevelse og utveksling (Kurimanzutto, 2022). Tiravanijas bruker kunstgalleriet til å skape sosiale møterom hvor han lager store måltider for besøkende.

The concept of a kitchen -of preparing, cooking and serving food- as art is not new. [...] These examples use food to disturb the ocularcentrism inherent in visual art, as a way of gathering people together, as an invitation to dialogue, as a form of trade or exchange and as political gesture. (Springgay and Zaliwska, pp. 3-4)

Et av hovedmomentene i prosjektet *Shibori her og nå* var å appellere til andre sanser enn det vi vanligvis forbinder med kunst. Vi brukte alle sansene våre, syn, hørsel, lukt, smak og følesans. Å lage suppen sammen og invitere parallellklassen til å spise den med oss er også en måte å oppleve de andre gjennom sanntidsopplevelser ved å være sammen i en hendelse som åpner for samtaler som elevene er interessert i. Sanselige opplevelser og dialogene som oppstår i møte med maten og dens forberedelse kan sees som en invitasjon, eller et forslag, til å se på mat fra et kunstperspektiv i undervisningssammenheng også.

EN BILDEFORTELLING FRA PROSJEKTET

Den visuelle fremstillingen (figur 1–20) viser hvordan barna gjennomfører prosjektet. Bildene gir innsyn og innsikt til andre momenter enn de rene tekniske sidene av prosjektet med å farge tøy. Bildene viser ulike deler av prosessen, men også hvordan forskjellige materialer, utstyr, rom, øyeblikk på ulike tidspunkter, kropper i bevegelser, intra-aksjoner mellom de ulike momentene og det ferdige fargete tekstilet.



FIGUR 1 OG 2. En del av skolens uteområde er omgjort til kjøkkenhage der vi har plassert flere pallekammer og fylt med en stor mengde jord. Barna kjenner på jorden når de fyller pallekammeret (figur 1) og vannet jorden (figur 2).



FIGUR 3 OG 4. Barna legger frø ned i jorden. Hvert frø er viktig i barnas øyer (figur 3), og de settes godt ned i fuktig jord (figur 4).



FIGUR 5. Det går mange uker før løken vokser. Barna følger med i modningstiden, og passer på at løken får vann når det ikke regner.



FIGUR 6. Å plukke løken er som en skattejakt.



FIGUR 7. Avstanden mellom det som høstes i uteområdet som ble forvandlet til hagekjøkken og til kjøkkenbenken er kort.



FIGUR 8 OG 9. Barna oppdager at løken har mange lag av skall (figur 8), og at løken smaker søtt (figur 9).



FIGUR 10. Barna skriver dikt inspirert av haikuformen, og tegner løken i bøkene sine.



FIGUR 11. Vi snakker om løk, skriver om den og forbereder løksuppen uten å differensiere handlingene i ulike fag. Det vi gjør er rhizomatisk: vi plasserer ikke hver handling i et bestemt fag, men skaper koblinger mellom fagene.



FIGUR 12. Det er lang kø foran verkstedet for å forsyne seg med de to ulike løksuppene vi har laget. Noen av barna smaker på løksuppe for første gang. De synes at suppen er god, og mange elever forsyner seg flere ganger. Parallellklassen er invitert til å smake på løksuppen. Vi sitter ute på trappene og spiser sammen. Vi deler inntrykk og opplevelser av det vi har gjort i prosjektet så langt.



FIGUR 13. I neste fase av prosjektet lager vi shibori-blokker som skal gå i par på to like blokker. Tre planker måles nøye.



FIGUR 14 OG 15. Barna sager identiske blokker som skal brukes til å reservere farge på teksten (figur 14), og bruker også tvinger (figur 15).



FIGUR 16 OG 17. Barna lurer på størrelse på 'alt ting', inkludert avstand mellom jorden og månen. De konkretiserer sin forståelse av avstand i rommet vi er i. En gutt måler kjøkkenbenken (figur 16), og to gutter måler høyde på vegg/vinduer (figur 17).



FIGUR 18. Kjøkkenbenker forvandles til innfargingsverksted med naturmaterialer av naturmaterialer. Vi trenger ingen kjemikalier og kan bruke samme kokekar som vi lagde suppen i sist.



FIGUR 19. Tre flyter, tyngdekraft må holdes i sjakk. Barna kom på at store steiner som ligger ute ved sandkassen kan være til hjelp. De snakker om astronauter de har sett på TV som svever i luften fordi de ikke påvirkes av tyngdekraften i verdensrommet.



FIGUR 20. Barna skyller tekstilene med vann og bretter dem ut. Fargen og mønsteret kommer frem.

PRAKTISK GJENNOMGANG AV PROSJEKTET

Før prosjektet begynte sendte jeg en prosjektbeskrivelse til læreren. I løpet av prosjektperioden sendte jeg en e-post med informasjon til læreren i forkant av hvert besøk. Informasjon inneholder en kort plan med tema vi skulle jobbe med og snakke om, hva vi trengte av materialer, hvordan elevene kunne forberede seg og hva de kunne forvente å gjøre. Planen er å forstås som en ramme som gir rom til

medvirkning og muligheten til å tilpasse andre momenter som kan oppstå ut ifra elevens bidrag og det som ellers oppstår uten at vi kan forutse det.

Her er en forkortet og forenklet versjon av informasjonen til læreren:

- Barna lager kjøkkenhage med pallekammer og jord som Tenthaus tar med. Barna planter frø og tar ansvar for første vanning av frøene.
- Barna får beskjed om å vanne når de kan i løpet av sommeren, fordi frøene trenger omsorg akkurat som oss: vann, sol og næring.
- Plukke løkene, snakke om livssyklus, omsorg, det å bli født og døden, sammenligne dette mellom mennesker og planter.
- Lage suppen: 2 varianter. Invitere parallellklassen til å smake på suppen. Å ta vare på naturen. Passe på løken og omsorg. Skall som ikke kastes, men brukes videre til innfarging neste gang jeg skal komme.
- Lage shibori-blokker.
- En kort innføring i japansk haiku. Skrive eget haikudikt.
- Innfarging av naturmaterialer med naturmaterialer.
- Åpne/brette ut tekstilene for å oppdage hvilke farger og mønster som ble til.

DRØFTING

Prosjektet i lys av læreplanen – kunnskapsløftet (Ik20)

Kunst og håndverk er et fag som allerede har god tradisjon i å bruke naturmaterialer, som for eksempel tre, leire, eller snø og is. Vi vet mye om hvordan vi kan ha god kvalitet når det gjelder produktholdbarhet, i tillegg til estetiske kvaliteter. Kreativitet, utforskning, eksperimentering og strukturerte prosesser bidrar også til kompetanse og kunnskap om både materialer og teknikker. Dette bidrar også til å utvikle vurderingsevne, (selv)forståelse, og sette eget arbeid og seg selv i en større sammenheng. Sirkulær ressursbruk og kortreiste materialer har vært det som kjennetegner lokalt håndverk og kunst siden mennesket begynte å utrykke seg visuelt og manuelt når noe utføres med hendene eller kroppen. Det som er vårt ansvar, er å tydeliggjøre store og lokale miljøspørsmål med elevene. Ikke bare ved å snakke om det, men også ved å handle med materialene i hendene våre. Dette prosjektet er kun én måte å handle og reflektere over antropocen med barn og ungdom. Og dette er ikke forbeholdt ett fag, men (ut)danning gjennom fagene i skolen og gjennom langsiktige mål, repeterende (men ikke identiske) handlinger og inspirerende holdninger.

Jeg introduserte innledningsvis spørsmålet som opptar meg i dette prosjektet: Hvordan kan et skoleprosjekt med naturmaterialer og shibori bidra til økt bevissthet om menneskeskapte miljøproblemer? Jeg har hele tiden gjennomført og skrevet om dette prosjekt med et implisitt blikk mot faget kunst og håndverk i LK20 (Kunnskapsdepartement, 2017). Nå vil jeg skrive om noen av momentene som er direkte knyttet til læreplanen. Disse handler om håndverksferdigheter og kulturforståelse, det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, kompetanse relatert til refleksjon og kritisk tenkning. Etter det skriver jeg om en tiltenkt måte å gjennomføre praksisperioden sammen med lærerstudenter.

Dette prosjektet har en tilnærming til innfarging av tekstil som er inspirert av eldgammel teknikk og samtidskunst. Både tradisjonelle håndverksferdigheter (shibori) og nyere kunstneriske praksiser og tenkemåter (relasjonell estetikk) er sammenflettet i måten prosjektet er gjennomført, noe som kan knyttes til KL20s kjerneelementer i håndverksferdigheter og kulturforståelse. Disse innebærer blant annet at elevene skal «utvikle håndlag, praktiske ferdigheter», og «utforske samtidskunst som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre, når det gjelder det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kunst og håndverk, skal dette «gi elevene grunnlag for å gjøre etiske valg [...] og øke sin bevissthet om hvilken innvirkning naturen har på mennesker, og hvordan mennesker levesett påvirker naturen og klimaet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er utfordrende å dokumentere eller måle hvilke innvirkninger våre samtaler og handlinger i møte med omgivelser og naturmaterialer kan ha på barn. Et prosjekt som dette bidrar til å samtale om og sam-

handle på en måte som tydeliggjør gjensidige påvirkninger mellom menneske og naturen. Noe som i sin tur bidrar til en bevisstgjøring av de etiske valgene en kan ta.

Kompetansedefinisjon, som oppgitt i verdier og prinsipper for grunnopplæring, i overordnet del av LK20, defineres med ord som «evne til refleksjon og kritisk tenkning», og beskrives slik i sin helhet:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Handling med materialene i hendene, oppfølging gjennom modningstid av løken som elevene har plantet, tid til å lage et måltid, tid til å lage fargebad og la tekstilene bli farget er konkrete handlinger. Spørsmålene elevene stiller og diskuterer skaper en arena for relasjonelle og skapende tenkning. Førstehåndserfaringer, kortreiste naturmaterialer til innfarging, tydeliggjøring av kobling mellom menneske og natur som begge trenger luft, vann og sol for å utvikle seg og vokse er noen av momentene vi har snakket om. Evne til refleksjon og kritisk tenkning oppstår når vi manipulerer og håndterer ting i en oppgave som har definerte mål. Her er målene, blant annet, å bruke uterommet, plante og høste løk, lage suppe, invitere andre til et måltid, skrive haiku-dikt, lage shibori-blokker, måle og sage tre planker, lage fargebad, og la elevene eksperimentere underveis. Dette bidro til vurdering og refleksjon rundt de praktiske og håndverksmessige valgene og beslutningene elevene måtte ta underveis. I tillegg maner et slik prosjekt til refleksjoner over livsformer rundt oss, inkludert behov som både naturen og mennesket har sett gjennom deres gjensidige påvirkning.

LK20 understreker (under profesjonsfelleskap i overordnet del) at lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag, og under praksisen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette prosjekt har jeg tatt med meg lærerstudenter til skolen for å oppleve og erfare sammen med meg og elevene hvordan dette prosjekt kan gjennomføres i praksisfeltet. På den måten får de innblikk i og deltar på min kunstbaserte forskning og lærerpraksis utenfor campusen. De får oppleve hvordan prosjektet konkret kan gjennomføres i grunnskolen, og de deltar ved å selv prøve lignende kunst og håndverksprosesser i sin egen undervisning. Videre kan de se hvordan det vi gjør i lærerutdanningen har direkte overføringsverdi til grunnskolen. Man kunne kanskje tenke seg muligheten for å legge til rette for å gjennomføre flere tilsvarende undervisningsprosjekter der både lærerutdannere og studenter er sammen i grunnskolen for å gjennomføre deler eller hele undervisningsopplegg som et felles prosjekt. Undervisningsformer som tar for seg bærekraft, og som aktivt bruker grunnskolen for å vise overføringsverdier til lærerstudenter kan for eksempel brukes i praksisperioden, men også i forkant og etter praksisperioden. På den måten kan faglærer i lærerutdanningen knyttes nærmere studentenes praksis i grunnskolen.

Denne teksten er skrevet i dialog med teoretiske tilnærminger som tydeliggjør noen vesentlige aspekter i prosjektet *Shibori her og nå*. Forskjellige aspekter av prosjektet er belyst gjennom begreper fra ulike fagfelt som kunst og håndverk, filosofi og pedagogikk. Alt henger sammen med alt, som i et rhizomatisk nettverk som Deleuze og Guattari (1980) beskriver det fra deres ontologiske perspektiv. Ingenting kan isoleres totalt fra sine omgivelser. Både mennesket og ikke-menneskelige vesener utgjør og skaper verden kontinuerlig. Posthumane perspektiver (Barad, 2003, 2007; Dolphijn & van der Tuin, 2012) bidrar til å løfte frem ideen om at mennesker ikke har en overordnet posisjon i verden. Imidlertid er mennesker en essensiell del av dette prosjektet. Elevene går i samspill og intra-aksjon med hverandre, materialer, tid, og rom. Denne teksten forteller ikke historien om en kunstner-lærer som farger tekstiler med elever og lærerstudenter ved å bruke faget kunst og håndverk som den (ene) faglige tilgangen til prosjektet. Dersom jeg utelater de mangfoldige momenter som oppsto, ville jeg ha gått glipp av mye annet av det som faktisk skjedde underveis. I møte med elevene var det både matematiske tilnærminger, språklige innganger, matlaging, dufter og smaksopplevelser gjennom tid og varighet som gjorde dette prosjektet fullendt.

Gjennomføring av et slik prosjekt er alltid i en fase av tilblivelse. Som relasjonell estetikk i samtidskunst (Bourriaud, 1998; Diouri, 2020; Kurimanzutto, 2022), kunstopplevelsen blir til mens vi skaper og opplever den, som oftest i fellesskap med andre. Kunst blir en handling, ikke en ting. Kunst-

verket, forstått som kunstopplevelse, dannes der og da avhengig av håndverksmessige prosesser, hvem som er til stede, samt de sosiale og politiske forholdene som utspiller seg i samfunnet. Måten eleven tilnærmer seg prosjektet og bringer inn momenter som tilføyer andre erfaringer enn innfarging av tekstil kan beskrives ved hjelp av pedagogisk og didaktisk forskning (som for eksempel Atkinson, 2015; Dewey, 2005; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; og Hansson 2016) som legger vekt på det ukjente og eksperimenterende tilnærming i læring. Dette prosjektet bidrar med å sette elever, studenter og en kunster-lærer i et nært forhold til håndverkstradisjon og nyere kunstuttrykk samtidig. Dette gjøres gjennom konkrete handlinger i våre lokale omgivelser med stedlige materialer, noe som skaper engasjement og nysgjerrighet hos elevene.

Artikkelskrivingen belyser dette prosjektet i dialog med de teoretiske, filosofiske og didaktiske perspektiver nevnt over. Dette bidrar til å artikulere vår praksis i lærerutdanningen. Beskrivelsen av prosjektet i dialog med et utvalg konsepter og teorier i denne teksten er et eksempel på hvordan faglærere kan gjennomføre og reflektere over mulighetene som finnes i faget kunst og håndverk. Det overordnede målet med prosjektet *Shibori her og nå* er ikke begrenset til å gi elevene kunnskap og ferdigheter til å gjennomføre skapende handlinger ved å farge tekstiler. Visjonen og målet med prosjektet er å styrke elevenes bevissthet og handlingsmuligheter knyttet til miljøpåvirkning og bærekraft i den antropocen tiden vi lever i.

OPPSUMERING

Dette prosjektet problematiserer den humanistiske forestillingen om mennesket som et autonomt subjekt, uavhengig og løsrevet fra omgivelsene. Når vi bebor omgivelser og erfarer natur på nærhold og gjennom eksperimentering *in situ*, unngår vi å erfare naturen som noe som er atskilt fra oss. Samspillet med materialene, sanselige opplevelser og samhandling er et forsøk på å bringe oss nærmere en forståelse for at vi er del av naturen/verden. Disse koblingene avdekker tydeligere det vi allerede vet om det forholdet og ur-forståelse mellom kroppen, sansene, kognisjon, materialer og skapende handlinger. Ved å rette oppmerksomhet på personlige og felles erfaringer, baserte på førstehands erfaringer og kunnskapsskapende aktiviteter som er koblet til økologiske, pedagogiske og performative praksiser, forsøker dette prosjektet å trekke frem den iboende kobling mellom kunst og bærekraft. Arbeidsprosessen vi gjennomgår og relasjoner som oppstår mellom oss og materialer er like viktige som de ferdige fargete tekstilene. Vi motstår nostalgisk lengsel om en bedre fremtid, vi anser ikke vårt bærekraftig lokalmiljø som en utopi, men bruker stedlige materialer bevisst for å skape kulinariske og estetiske opplevelser. Studentene fra høyskolen som var med på prosjektet får tilgang til et formspråk som kan bidra til å løfte frem deler av faget kunst og håndverk som ligger i grenseland til flere estetiske fag som kunst og håndverk, matematikk, norsk og mat og helse. Vi tilnærmer oss og tilegner oss kunst og håndverksfaget med teknikker fra fortiden, en kultur fra den andre siden av jordkloden, i vår nåtid og ser på muligheter som finnes i dagens lokale samfunn for å oppnå bevissthet om en bærekraftig fremtid.

REFERANSER

- Angelo, E., & Karlsen, S. (Red.) (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anundsen, T. W. & Illeris, H. (2019). *Inhabiting practice: performative approaches to education and research as art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159-9>
- Arai, M & Wada, Y. I. (2010). Beni itajime: carved broad clam resist dying in red. *Textile Society of America Symposium Proceedings*. 5. <https://digitalcommons.unl.edu/tsaconf/5/>
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=tsaconf>
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Auestad, R. A. (2021). Haiku. I *Store norsk leksikon*. <https://snl.no/haiku>
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performative praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1998)
- Deleuze G. & Guattari F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateaux*. Les éditions de minuit.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group.
- Diouri, A. (2020). Art, Borders, and Boundaries (The 1952 Black Mountain College Event). In K. Amine, & J. Akabli (red.) *Across Borders and Thresholds. Performing in Zones of Contact and Friction. Publications of the Faculty of Letters and Human Science at Abdelmalek Essaadi University – Tétouan & the International Center for Performance Studies – Tangier – Morocco* (Series colloquia and conferences). Volk Edition.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press. <https://doi.org/10.3998/ohp.11515701.0001.001>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær. Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget.
- Hernes, L. (2014). Pedagogen og den kunstneriske prosessen. In Angelo, E. & Karlsen, S. (Eds.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. (s. 205-217). Cappelen Damm Akademisk.
- House of Wandering Silk. (u.å). *Itajime Shibori. Our artisans & process*. <https://www.wanderingsilk.org/itajime-shibori-artisans-process>
- Hultman K. & Lenz Taguchu, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *Internal Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518398.2010.500628>
- Idsøe, E. M. C. (2019). *Om transdisiplinaritet som redskap i møte med store utfordringer*. <https://www.fpol.no/om-transdisiplinaritet-som-redskap-i-motet-med-store-utfordringer/>
- Irwin, R. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.) *Arts-based Research in Education. Foundations for practice*. (s. 103-124). Routledge.
- Jamouchi, S. (2019). Exploring art and craft in teacher education whilst going toward a performative approach: Some reflections on re-turning and engaging diffractively with felting wool. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(1). <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i1.612>

- Jamouchi, S. (2020). Unfolding aspects of affective togetherness. Building relations through a performative approach to art education. *Matter. Journal of New Materialism Research*, 1(2).
<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31840>
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektive praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører*. [PhD avhandling, Universitet i Agder].
<https://hdl.handle.net/11250/2756839>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kurimanzutto. (2022). <https://www.kurimanzutto.com/artists/rirkrit-tiravanija>
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- National Geographic Society (2022). *Anthropocene*.
<https://education.nationalgeographic.org/resource/anthropocene>
- Skregelid, L. (2021). Dissensuality and affect in Education. *International Journal of Art & Design Education*, 40(4). 690-701. <https://doi.org/10.1111/jade.12381>
- Springgay, S. & Zaliwska, Z. (2017). Learning to be affected: Matters of pedagogy in the artists' soup kitchen. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 273-283. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1216385>
- Tenthouse. (2021). About. <https://www.tenthous.no/about/>
- World Shibori Network. (2023). *Welcome to World Shibori Network Foundation*. <https://shibori.org/>
- Østern, T. P. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. I E. Angelo, & S. Karlsen, S. (Eds.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 205-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Aarnes, H. (2021). Rhizome. I *Store norsk leksikon*. <https://snl.no/rhizom>