Kunstens betydning?

Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge

Lisbet Skregelid og Kristian N. Knudsen (Red.)

Kunstens betydning?

Lisbet Skregelid og Kristian N. Knudsen (Red.)

Kunstens betydning?

UTVIDEDE PERSPEKTIVER PÅ KUNST OG BARN & UNGE

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2022 Lisbet Skregelid, Kristian Nødtvedt Knudsen, Gert J. J. Biesta, Anna Svingen-Austestad, Monica Klungland, Helene Illeris, Helene Bjørnestøl Beckmann, Jorun Christensen, Ingrid Bjørkøy, Jeppe Kristensen, Jørund Føreland Pedersen, Helen Eriksen, Marius Lønskog Igland, Heidi Kukkonen, Idunn Sem og Anette Therese Pedersen.

Dette verket om fattes av bestemmelsene i *LOV om opphavsretten til åndsverk v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative -lisensen CC BY-NC-ND 4.0.

Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og Spre verket i hvilket Som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle for mål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet.

Lisensvillkår: Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Foto og illustrasjoner er ikke omfattet av bokas lisens og kan ikke gjenbrukes uten tillatelse.

ISBN trykt bok: 978-82-02-75998-8
ISBN PDF: 978-82-02-738723
ISBN EPUB: 978-82-02-76328-2
ISBN HTML 978-82-02-76329-9
ISBN XML: 978-82-0276330-5
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.163

Dette er en fagfellevurdert antologi.
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS

Omslagsfoto: Cleos fremtid av Jeppe Christensen (copyright), Kristiansand Kunsthall 2020. Foto: Christine Helland (copyright)

Cappelen Damm Akademisk/ NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord **7**

Innledning: Kan kunstens betydning begrunnes? **11**
Lisbet Skregelid og Kristian N. Knudsen

Kapittel 1 **Art keeps us in and with the World: Gert Biesta in Conversation with Lisbet Skregelid** **29**
Gert J. J. Biesta og Lisbet Skregelid

Kapittel 2 **Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen** **43**
Lisbet Skregelid

Kapittel 3 **Nullpunktet?** **69**
Anna Svingen–Austestad

Kapittel 4 **Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk** **95**
Monica Klungland

Kapittel 5 ***VI BLIVER SKOV BLIVER VI*: Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen** **117**
Helene Illeris

Kapittel 6 **«Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen** **137**
Hege Bjørnestøl Beckmann og Jorun Christensen

Kapittel 7 **Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen** **165**
Ingrid Bjørkøy

Kapittel 8 **Cleos fremtid** **183**
Jeppe Kristensen og Cleo Højholdt

Kapittel 9 Et møde med "Cleos fremtid": Teater som performativ læringsarena 197
Kristian N. Knudsen

Kapittel 10 Sett utenfra: Kunst og den nordkoreanske grunnskolen..... 215
Jørund Føreland Pedersen

Kapittel 11 Elephants in the Archive.....239
Helen Eriksen

Kapittel 12 Den indre puls: Betydningen av temporær musikkutøving gjennom det analoge og digitale 265
Marius Lønskog Igland

Kapittel 13 *meg + kunst*: Kunst, kunstig intelligens og digital kunstformidling 287
Idunn Sem

Kapittel 14 Abstraction in Action: Post-Qualitative Inquiry as an Approach to Curating..... 319
Heidi Marjaana Kukkonen

Kapittel 15 En affektiv og performativ ungdomskritikk.....343
Anette Therese Pettersen

Forfatteromtale 361

Forord

Hvorfor trenger vi kunst og kultur? Dette spørsmålet har ledet oss i arbeidet med denne antologien. Vårt utgangspunkt for boka er vår tro på at kunst og kultur *har* en betydning både for barn og unge og voksne. Gjennom to år med pandemi og en pågående krig i Europa kan en kanskje tenke at kunstens betydning settes på prøve. At mange ting er mye viktigere. Likevel ser vi at i urolige tider kan kunsten ha en særlig betydning. Kunsten stiller spørsmål til status quo, den reflekterer samtiden, den gir kanskje håp og trøst.

Med antologien har vi et ønske om å utfordre de legitimeringer av kunst som i stor grad er *utenfor* kunsten. Vi ønsker å vise at det er sentralt å forske på barn og unges møter med kunst og kunstnerisk praksis direkte, men det er også relevant å utvide forskningshorisonten og forske på kunstfaglige problemstillinger som også indirekte berører barn og unge. Vårt mål er å bidra til *utvidende* perspektiver på kunstens betydning og kunst og barn & unge.

Vi vil takke alle interne og eksterne medlemmer av forskningsgruppen Kunst og barn & unge ved Fakultet for kunstfag, Universitetet i Agder, som har bidratt med kapitler til denne antologien. Hjertelig takk til hver og en av dere for spennende tekster som diskuterer og demonstrerer kunstens plass og betydning i skole og samfunn, og ikke minst i forskningen selv. Vår kjære kollega Helene Illeris, som også er en av forfatterne, takker vi så mye for å bistå i lesningen av flere tekster i en tidlig fase. Vi vil også takke Gert J. J. Biesta, som har vært vår kollega som professor 2, for interessante og inspirerende tanker om kunstens betydning. Disse har satt sitt preg på mange av kapitlene.

I prosessen med å skrive denne antologien har vi fått mulighet til å presentere antologiprosjektet i flere omganger. Vårt arbeid har også fått prege nasjonale og internasjonale seminarer og konferanser. I 2020 arrangerte forskningsgruppa seminaret *Kunstens betydning? Å forske på*

kunstens betydning mellom autonomi og instrumentalisme sammen med Kulturtanken og Sørlandets Kunstmuseum. Vi takker for et godt samarbeid! I 2021 arrangerte fagmiljøet i visuell kunst ved Fakultet for kunstfag den nasjonale Nettverkskonferansen i Nettverk for formgiving, kunst og håndverk i UH-sektor i Kristiansand. Denne fikk også tittelen *Kunstens betydning?* og pekte direkte mot vårt arbeid med antologien. Vi takker Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen så mye for denne muligheten. Med bilde fra *Cleos Fremtid* som også pryder *Arts in Action: Urgencies in Art ans Art Education* er det også laget en link til antologien og dette internasjonale Kunst i kontekst symposiet i 2022. Takk til Cleo Højholdt og vår gode kollega Jeppe Kristensen for å fronte Kunstens betydning? i så mange ulike sammenhenger!

Vi vil rette en takk til Fakultet for kunstfag for å bistå økonomisk til antologien. Vi har også fått midler fra UiA Open Access som gjør at *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* er svært lett tilgjengelig – for alle. Tusen takk!

Til slutt vil vi takke vår anonyme fagfelle for motiverende tilbakemeldinger og språkvaskerne for grundig arbeid. Vi er også svært takknemlig for det gode samarbeidet med Cappelen Damm Akademisk og redaktør Maria R. Braadland. Hjertelig takk.

Kristiansand, mai, 2022.

Lisbet Skregelid og Kristian Nødtvedt Knudsen

Barnet er i dag blitt kulturfeltets nye yndling, men også dets mest verdifulle gissel. Institusjonene oppfordres til å lage barnekafeer og åpne lekerom, mens kulturaktørene retter blikket mot den oppvoksende slekt i håp om å bli tilgodesett med nye bevilgninger. Det ansees som et universelt gode å tilrettelegge kulturen for barna. Men var det egentlig noen som spurte dem først?

—Freuchen & Tenningen, 2016, s. 2

[redacted]

Ungene syntes det var kult, jeg tenkte oi så morsomt..? - da vi så det igår. men nei, det er jo faktisk ikke det. Det er utrolig teit, og den burde jo fjernes. Hvorfor skal vi "pynte på/med" corona? Corona er forferdelig! Ingenting som er positivt med det. Hvorfor skal det brukes tusenvis av kr på sånt tull, når det er så mye annet å bruke pengene på? Tragisk.

Liker · **Svar** · 30 u

12

Øverst: Erik Pirolt: *Julevirus* (2020) Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.
Nederst: En av de 286 Facebook-kommentarene på *Fædrelandsvennens* sak «Her har korona-kula dukket opp» (Os, 2020)

Innledning
Kan kunstens betydning begrunnes?

Hvordan møter vi kunst? Hva skal vi med kunst? Ovenstående beskrivelse av møtet med Eirik Pirolts *Julevirus* i Kristiansand 2020 er et eksempel på hvordan kunsten kan engasjere, underholde, utfordre og provosere både barn og voksne. Det er også et eksempel på hva som skjer når kunst tas ut av institusjonene og inn i det offentlige rom, der den er tilgjengelig for alle. I denne antologien tar vi for oss spørsmål om hvilken betydning kunst har i møte med sitt publikum. Vi undersøker hvilken betydning kunstnerisk praksis har for de som deltar og er opptatt av hvordan kunstens betydning begrunnes og *kan* begrunnes i samfunnet. Hvorfor trenger vi kunst og kultur?

Vårt blikk er særlig rettet mot barn og unge, som er et kulturpolitisk satsingsområde. Norge har i løpet av en kort periode blitt et av verdens ledende land i offentlig satsing på kunst og kultur for barn og unge. Kunst og kultur anses å ha en betydning for den oppvoksende slekt. Våren 2021 kom regjeringen med sin første kulturmelding for barn og unge: *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (Meld. St. 18 (2020–2021)). Gjennom meldingen, som er et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Kultur- og likestillingsdepartementet, ønsker regjeringen å løfte frem barn og unge som målgruppe og som aktive deltakere, og medvirke til å heve statusen og kvaliteten på kunst og kultur som skapes og formidles til barn og unge:

> Dei skal få oppleve kunst og kultur som er laga for dei, som involverer dei og som dei kan ta del i. Dei skal få tilgang til dei arenaene dei treng for å utvikle skaperglede, engasjement og utforskartrong. Både i kultur- og fritidslivet, i barnehagen og skolen. (Meld. St. 18 (2020–2021, s. 9)

Sitering: Skregelid, L. & Knudsen, K. N. (2022). Innledning: Kan kunstens betydning begrunnes? I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 11–28). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.cho
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

1000 barn og unge har bidratt inn i prosessen og vært retningsgivende for arbeidet med utformingen av meldingen. Det kan dermed spores et ønske fra regjeringens side om en demokratisering av kunst- og kulturfeltet, og en intensjon om å lytte til barn og unges stemmer i utformingen av fremtidens politikk på området. Men i kjølvannet av satsingen fra politisk hold oppstår også flere potensielle risikoer (Freuchen & Tenningen, 2016). Medfører satsingen på barn og unge som et eget kunst- og kulturpolitisk område, at barn og unge isoleres fra resten av kunstfeltet? Forringes den kunstneriske kvaliteten når den tilpasses de unge? Risikerer man å forsterke etablerte forestillinger om hva barn og unge liker, forstår og kan erfare, eller motsatt – ikke liker, eller ikke vil forstå?

Denne antologien tar utgangspunkt i forskning utført av interne og assosierte medlemmer av forskningsgruppa *Kunst og barn & unge* ved Fakultet for kunstfag, Universitetet i Agder i Kristiansand. Forskningsgruppa er en del av forskningsplattformen *Kunst i kontekst* og består av forskere fra visuell kunst, musikk og teater. Våre forskningsperspektiver spenner vidt, fra både kunstpedagogisk til kunstnerisk forskning. Denne brede tilnærmingen bringer vi også med inn i synet på kunst i relasjon til barn og unge som del av en større samfunnsmessig sammenheng – som del av en større kontekst. Vi er derfor ikke bare opptatt av hvilken betydning kunst og kunstnerisk praksis har for barn og unge, men for samfunnet generelt.

Vi mener det er sentralt å forske på barn og unges møter med og erfaring med kunst og kunstnerisk praksis direkte, samtidig som det også er relevant å *utvide* vår forskningshorisont og forske på kunstfaglige problemstillinger som mer indirekte berører barn og unge. I denne antologien presenteres forskning som handler om barn og unges interaksjon og møter med både visuell kunst, musikk og teater – i og utenfor barnehage, skole, kulturskole eller i Den kulturelle skolesekken. I tillegg møter du også prosjekter som kanskje ikke angår barn og unge like direkte, men som involverer barnehagelærerstudenter, lærerskolestudenter, lærere og kunstnere – blant annet kuratoren som lager utstilling for barn, scenekunstkritikeren som lager kritikerverksted for ungdom eller regissøren som reflekter over det å inkludere sin egen datter på scenen. Du møter også dattera til regissøren, 14 år gamle Cleo Højholdt, i forestillingen

Cleos fremtid som er presentert på forsiden av boka. Cleo som får *verdier*, *kunnskap* og *optimisme* med seg på sin ferd mot fremtiden. Med disse ordene i ryggsekken skal hun møte den fremtiden som ingen ennå kjenner.

Vi tar med oss ordene Cleo får med seg inn i vårt arbeid med boka. Vi mener *kunnskap* fra de forskjellige forskningsperspektivene er av avgjørende betydning for å få mer oversikt over det komplekse feltet kunst og barn og unge, og for å få innsikt i hvilken *verdi* kunst kan ha. Barn og unge kan ikke ses som en uavhengig enhet når ambisjonen er at kunsten skal være for alle. Vi tenker denne boka kan være av allmenn interesse om man er opptatt av kunstens betydning generelt og om man har en interesse for hvordan man kan tilnærme seg kulturpolitiske spørsmål mer helhetlig. Forhåpentligvis representerer boka en *optimisme* på vegne av feltet kunst og barn og unge.

Når de voksne kommer i veien for barn og unges kunst- og kulturopplevelser

Mens dette bokprosjektet har pågått, har koronapandemien herjet. Den ukjente sorte massen som Cleo beveget seg inn i med romdrakten ble kort tid etter forestillingen realisert som et mikroskopisk dødelig virus med uante globale konsekvenser. Pandemien snudde opp ned på livene våre. Det trygge ble erstattet med det uforutsigbare. Pandemien forårsaket også en krise i kunst- og kulturfeltet med stengte kulturinstitusjoner og begrensede muligheter for å erfare kunst. Fraværet av kunst og kultur har demonstrert hva kunsten kan bety for oss mennesker. Dette fører oss tilbake til viruset og til kommentaren innledningsvis. Utdraget er hentet fra kommentarfeltet fra Facebook-siden til avisen *Fædrelandsvennen*, regionsavisen for Sørlandet. Denne kommentaren, i tillegg til hundrevis av andre, kom i forbindelse med at den lokale kunstneren Erik Pirolts roterende skulptur *Julevirus* ble satt sentralt på Torvet i Kristiansand, som et oppspark til julehøytiden 2020. Pirolts skulptur, som var støttet av stiftelsen Cultiva, var ment å være et tids-speil, et monument over tiden vi er i. Videre ønsket Pirolt å smitte folk med skaperglede (Eikeland, 2020). De mange reaksjonene man kunne lese i kommentarfeltene,

som kommentaren over, er fra voksne, og de er først og fremst negative. Interessant med akkurat denne kommentaren er den tydelige kontrasten mellom «ungenes» respons, som synes verket var «kult», og den voksne som skriver kommentaren. Fra det voksne perspektivet blir det antydet at verket kanskje kan være morsomt, men videre er det ganske entydig negativt med uttrykk som «teit», «forferdelig» og «tragisk».

De massive reaksjonene dette verket forårsaket er ikke noe særegent i Kristiansand, hvor denne boka har sitt utspring. Her er vi vant til at kunst skaper rabalder og debatt. Det er mange kapitler i den historien, som vi blant annet kunne stifte bekjentskap med i utstillingen *Game of Life II: Knust i offentlig rom* i Kristiansand kunsthall i 2014 (Freuchen & Tenningen, 2014b) og i boka med samme tittel (Freuchen & Tenningen, 2014a). I denne sammenhengen kan vi nevne Tori Wrånes sin lekne skulptur *Fantasihjelmen*, montert på taket i en barnehage i Kristiansand i 2012. På samme måte som med verket til Pirolt, var det de voksne som reagerte negativt på kunsten (Skregelid, 2012). Siden skulpturen frembrakte assosiasjoner til en våpenliknende gjenstand hos noen foreldre, ble skulpturen dekket til og til slutt ble avtalen med KORO (Kunst i offentlige rom) kansellert. Ironisk nok endte skulpturen mange mente var skadelig for barna på Barnas Kunstmuseum. I begge disse tilfellene ser vi at voksnes holdninger til kunst kommer i veien for barna. Distansen som *Julevirus* ber oss være oppmerksomme på realiseres av den voksne og skaper avstand mellom kunsten og barna og den voksne selv. Et nylig eksempel, som også fikk nasjonal oppmerksomhet, er foreldres sterke reaksjoner på at barna deres ble tatt med på utstillingen *Dry Joy* av den finske fotografen Ilu Susiraja på Sørlandets Kunstmuseum i 2020 (Bhar, 2020; Gelius, 2020).

Barn og unge har også vært en tematikk i den mest opphetende kunstdebatten til nå i Kristiansands historie. Diskusjonene ble initiert da det ble kjent at pengefondforvalter Nicolai Tangen ville donere sin private kunstsamling til sin fødeby, etterfulgt av vedtaket om at Sørlandets Kunstmuseum skulle få evig disposisjonsrett over kunsten og at bygging av Kunstsilo ble lansert. Netthandelgründer og milliardær Einar Øgrey Brandsdal har vært en av de største kritikerne til byggingen av det nye museet, og har ofte satt pengebruken på Kunstsilo opp mot hva man heller bør gjøre av tiltak mot barn og unge (Ankersen, 2018; Nodeland, 2017).

Satsing og ikke satsing på kunst og kultur for barn og unge

Vi i forskningsgruppa *Kunst og barn & unge* engasjerte oss tidlig i debatten rundt Kunstsilo ved å skrive kronikken «Siloen og betydningen av kunstens plass i samfunnet» (Skregelid et al., 2018). I kronikken pekte vi på at den manglende interessen for kunst og kultur blant folk flest blant annet kan forklares med en paradoksal kulturpolitikk – en politikk som på den ene siden satser på kunst og kultur, og som på den andre siden *ikke* satser. Vi hevdet at både Kunstsilo og liknende fremtidige prosjekter er avhengige av *en mer helhetlig politikk* som samspiller om kulturdemokratitanken.

De siste årene er det gjort flere politiske tiltak for å demokratisere og for å gjøre kunst og kultur tilgjengelig for en bredere del av befolkningen. Barn og unge har vært særlig prioritert. Et viktig nasjonalt initiativ var opprettelsen av Den kulturelle skolesekken i 2002, som skal sikre elever profesjonelle kunst-og kulturtilbud gjennom skolegangen (Kulturtanken, 2020). Denne unike ordningen har satt Norge på verdenskartet. Samtidig er ordningen en del av en motstridende politikk. Mens økonomiske midler til kunst- og kulturformål øremerkes barn og unge, har vi over lang tid sett hvordan kunsten og de praktiske og estetiske fagene i skolen i liten grad prioriteres. En økonomisk motivert utdanningspolitikk, med avgrensede kompetansemål og sterk vektlegging av aktiviteter som orienteres mot internasjonale tester som for eksempel PISA, får en del av skylden for utviklingen i skolen (Atkinson, 2018; Biesta, 2018; Madsen, 2018). Et økt fokus på fag som norsk, engelsk, naturfag og matematikk har skapt dårlige kår for de praktisk-estetiske fagene skolen (Kulturdepartementet, 2019b). Mens kunst- og kulturfag og praktiske fag utgjorde rundt 20 prosent av grunnskolens undervisningstid i 2000, var det samme tallet for 2010 på 12,4 prosent (Bamford, 2012).

I opptakten til arbeidet med å fornye læreplanene i grunnskolen kom det signaler om at de praktiske og estetiske fagene måtte styrkes (NOU 2015: 8; NOU 2016: 28). I september 2019 ble strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning: *Skaperglede,*

engasjement og utforskertrang, lansert av Kunnskapsdepartementet (2019). Våren 2021 fikk også barn og unge sin egen kulturmelding, som nevnt innledningsvis (Meld. St. 18 (2020–2021)). Aldri før har barne- og ungdomskulturfeltet blitt viet en slik oppmerksomhet.

Med disse ovennevnte satsingene på kunst for, med og av barn og unge, er det behov for de gode begrunnelsene for hvorfor kunst er viktig. Så hvordan begrunnes kunsten generelt? Hvordan begrunnes kunsten i forhold til barn og unge spesielt?

Kunstens instrumentelle begrunnelser – en nyliberal vending

Gjennom de siste 20 årene har vi sett en nyliberalistisk vending både i samfunnsøkonomien (Pedersen, 2011) og innenfor utdanningssektoren (Biesta, 2014). Dette har også påvirket hvordan kunstens betydning begrunnes i offentlige dokumenter og i forskning. Kunst- og kulturtilbudet generelt og for barn og ungdom spesielt, forankres ofte i mange gode intensjoner så som inklusjon, medborgerskap og sosial helse, men intensjonene har også ofte økonomiske motiver. Tidligere kultur- og likestillingsminister Trine Skei-Grande fremholdt kunstens egenverdi i forbindelse med lanseringen av strategien for satstingen på de praktiske og estetiske fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Men hun trakk også frem hvordan metodene fra de disse fagene kan brukes som «pedagogiske verktøy» i alle fag, som blant annet kan bidra til «skapende og innovative ferdigheter». I strategien ser vi at argumentasjonen om egenverdi både koples til innovasjon og økonomiske målsetninger i samme åndedrag: «Kreative og skapende evner og ferdigheter er en berikelse for den enkelte og for samfunnet. De er grunnelementene i all innovasjon og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Ut over slike økonomiske ambisjoner på kunstens og kunstfagenes vegne er det flere internasjonale forskningsrapporter som peker på hvilken betydning de praktisk-estetiske fagene har for hvordan man mestrer i andre fag (Bamford, 2012; Cziboly, 2010; Tanggaard et al., 2012; Winner et al., 2013). Det er også forskning som peker på sammenhenger mellom satsing på kunst og kultur og hvordan elever skårer på

PISA-testene (Bamford, 2006). I Norge har vi hatt medieoppslag som «Kunst og kultur gjør elevene bedre» (Hoas, 2008), «Kunst gjør det lett å lære grammatikk» (Ebdrup, 2012) og «Kunst gir bedre karakterer» (Tessem, 2011).

Kunsten blir også knyttet til det å mestre livet. WHO-rapporten *What Is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being?* (Fancourt & Finn, 2019), peker på kulturens muligheter til å fremme god helse og forebygge en rekke mentale og fysiske helsetilstander, samt til å behandle eller håndtere akutte og kroniske tilstander som oppstår i hele livsløpet. Kunsten er ifølge rapporten virksom både mot diabetes, overvekt, angst og depresjon.

En av dem som har kritisert den nyliberalistiske vendingen og økonomiske begrunnelser for kunstfagenes eksistens, er den nederlandske utdanningsforskeren Gert Biesta, som er en sentral person i denne antologiens teoretiske forankring. I teksten «What If? Art Education Beyond Expression and Creativity» (Biesta, 2018) skisserer han et tenkt fremtidsbilde hvor vi ser oss tilbake til der vi er nå – med målbare læringsutbytteformuleringer, sammenlikning og konkurranse, med få vinnere og mange tapere – og spør oss selv: «What was that all about?»

> And maybe some educational historians may also wonder how the arts became caught up in all this – how art became redefined as creativity, how creativity became redefined as a skill and, for some, a '21st century skill', and how such skills were deemed to be important for survival in the uncertain world created by global capitalism. (Biesta, 2018, s. 11)

I teksten skisseres to utfordringer for kunstfagene. Det ene handler om instrumentelle begrunnelser for kunstens plass i skolen, slik som de vi har vist til over. Biesta mener dette fører til at kunsten forsvinner fra kunstutdanningen. En annen bekymring er forankret i hans forestilling om det å uttrykke seg fritt. Biesta er redd for at utdanningsdimensjonen forsvinner, at lærerens rolle minimeres i kunstfagene. Han er også redd for at man overdimensjonerer individets ønsker. Er det som er ønskelig for oss det som er ønskelig for verden? Risikerer vi å bli mer egosentriske enn øko-orienterte? Hva gjør det med Cleos og alle oss andres fremtid om vi setter våre egne ønsker først?

Kunstens underliggjørende dimensjon og potensial for utdanning

Vårt utgangspunkt for å skrive denne boka er vår tro på at kunst og kultur har en betydning både for barn, unge og voksne. Allerede i 1916 skrev den russiske forfatteren og kritikeren Victor Sjklovskij (1991) om kunstens underliggjørende dimensjon og om dens mulighet til å gjøre oss mer sensitive overfor våre omgivelser. Hos Sjklovskij blir møter med og deltakelse i kunst en øvelse i det å forholde seg til det sanselige. I teksten «Kunsten som grep» (Sjklovskij, 1991) viser han til kunstens mulighet for å av-automatisere vår tilgang til verden: «Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst» (s. 16).

Sjklovksijs utsagn leder våre tanker til det den fransk-algeriske filosofen Jacques Rancière (2012) skriver om kunstens mulige virkninger. Fra et kunstfilosofisk utgangspunkt fremholder Rancière kunstens forstyrrende karakter. Han ser på kunst som dissens og som et brudd i det sanselige, som igjen bidrar til at vi ser på oss selv og omverdenen på nye måter. Det å oppleve kunst kan være en inngangsbillett til at både barn og voksne ser seg selv, hverandre og omverdenen med nye øyne, da kunsten kompliserer og stiller spørsmål til etablerte sannheter. Forfatter og kunstkritiker Kjetil Røed følger opp med liknende begrunnelser for kunst i boka *Kunsten og livet: en bruksanvisning* (2019). Han mener kunsten handler om å søke «mot andre perspektiver enn sine egne, for å utvide horisonten, og nyansere blikket på sitt eget liv og hvordan vi lever» (s. 12). Den britiske kunstneren og visuell kultur-teoretikeren Simon O'Sullivan (2001) sier også at kunsten har potensial til å transformere oss og vår relasjon til verden: «This is art's function: to switch our intensive register, to reconnect us with the world» (s. 128). Biesta (2018) peker også på kunstens mulighet til å komme i kontakt med verden. Ettersom kunst gjerne yter motstand, representerer den ifølge Biesta en stadig pågående dialog med våre ønsker:

> Just as art *is* the dialogue of human beings with the world, art *is* the exploration and transformations of our desires so that they can become a positive force for the ways in which we seek to exist in the world in grown-up ways. And that is where we may find the educative power of the arts. (2018, s. 18)

Her ser vi Biesta løfte frem kunstens potensial for utdanning. Referansene over viser også kunstens mer eksistensielle mulighetsrom. Er det å ha tanker om kunstens virkekraft det samme som å ha urealistiske forventninger på kunstens vegne? Skal ikke kunsten være autonom? Skal ikke kunsten få operere uten noen tanke for hva den kan bety? Eller kan vi i det hele tatt unngå å la kunsten bli kolonialisert av noen agendaer?

Med denne antologien ønsker vi å utfordre de legitimeringer av kunst som i stor grad er *utenfor* kunsten. Det gjelder for eksempel begrunnelser knyttet til helse, utdanning, samfunn og økonomi – begrunnelser som i stor grad dominerer nå. Boka har til hensikt å utfordre regjerende «buzzwords» som innovasjon og entreprenørskap, samt overdimensjonerte fremtidsvisjoner og ensidig fokus på resultater, produkt og selvsentrering. Vi ønsker å utfordre at omgang med kunst handler utelukkende om å forstå kunsten og å avdekke meningen med den.

I antologien vektlegges derimot nåtidsdimensjonen i kunst for, med og av barn og unge. Vi vektlegger også prosess og fellesskap som sentrale dimensjoner. Vi tar et oppgjør med skråsikkerheten og vektlegger at kunsten kan yte motstand, at den kan oppleves meningsløs, rar og underlig. Kunsten kan skape tvil – og det må vi ta vare på. Gjennom tekstene fremkommer kanskje fremtidige «buzzwords», hentet fra kunsten selv og omliggende områder, så som for eksempel motstand, affekt, subjektivering, brudd, lek, kroppslig, sansebasert, sosiale fellesskap, performativitet, agens, flerstemmighet, usikkerhet og ubehag. I presentasjonen av tekstene under og i antologiens kapitler kommer disse og flere gjennomgående begreper til syne.

Kunst og forskning

Antologiens tittel bringer vi også med inn i antologiens syn på forskning i en kunstfaglig og kunstnerisk kontekst. Vi er bevisste på at vi her beveger oss inn på et potensielt minefelt, da det er delte meninger om kunstens posisjon og anvendelse i en forskningskontekst. Forskning om og med kunst kan operere innenfor tradisjonelle kvalitative og kvantitative forskningsparadigmer. Med denne antologien har vi også oppmuntret forfatterne til å hente inspirasjon i kunstens mer flyktige, relasjonelle og

performative dimensjon og bringe dette med inn i deres metodologiske og vitenskapsteoretiske forankringer. Kunstbasert forskning er ikke noe nytt i en norsk eller internasjonal kontekst (se bl.a. Haseman, 2006; Leavy, 2018; T. P. Østern et al., 2019; A. L. Østern & Knudsen, 2019). Denne type forskningsprosesser kjennetegnes blant annet av at forskeren får mulighet til å være nær fenomenet det forskes på. Det åpnes også opp for at det empiriske materiale kan bestå av verbale og skriftlige uttrykk, så vel som affektive strømninger og nonverbale uttrykk (T. P. Østern et al., 2021). Hvis vi skal øke vår kunnskap omkring kunstens betydning for barn og unge, så må det tilrettelegges for mer forskning på hva kunst for, med og av barn og unge kan være og bety. I denne antologien ønsker vi også å vise eksempler på *hvordan* vi kan forske i feltet kunst og barn og unge når kunstens særegenheter ivaretas. På den måten håper vi å bidra med utvidede perspektiver på kunst og barn og unge.

Antologiens kapitler

Vi har organisert antologiens kapitler delvis etter de ulike kontekstene som kunst og barn og unge forekommer i, og til dels ut fra forskningsperspektiv. Overvekten av bokas kapitler er situert i en skolekontekst. De fleste av disse er lagt i antologiens del 1. Kapitlene strekker seg både i tid og sted – tidsmessig med referanser til fortidens radikale tanker om kunst som sentreringspunkt i skolen og til nåtidens realiseringer av de estetiske fagene. Kapitlene omhandler skoler både i inn- og utland, fra barneskole til videregående skole. Vi har også inkludert et bidrag fra en barnehagekontekst. I midten av boka møter vi Cleo Højholdt og hennes far, Jeppe Kristensen, i et bildeessay fra den nevnte forestillingen *Cleos fremtid*. Etter dette bidraget, i antologiens del 2, er det fremdeles noen kapitler som forholder seg til en utdanningskontekst, eller som har referanser til teorier fra dette feltet. I den siste delen ser vi bidrag som går ut over den formelle utdanningskonteksten, ut i kunstmuseet, ut i teatersalen. I flere av kapitlene, og spesielt i den siste delen av antologien, ser vi hvordan kunstens egenskaper infiltreres i selve forskningsmetodene som er anvendt og i måtene det skrives på, ved at forfatterne i stor grad bruker seg selv som redskap for forskningen som angår kunst og barn og unge.

Gjennom flere av kapitlene henvises det til kunstens mulighet for å muliggjøre subjektivering (Biesta, 2014, 2017, 2018). Biesta fremholder subjektivering som en dimensjon ved utdanning som han mener ikke vies nok oppmerksomhet. Han mener at kunsten gir oss en særegen mulighet for å kunne komme til syne som menneske og gå verden i møte. En av tekstene om dette, «What If? Art Education Beyond Expression and Creativity», ble lest av alle forfatterne i oppstarten av antologiarbeidet. Dette har også vært utgangspunktet for antologiens første kapittel, «Art Keeps Us in and With the World», som er en samtale mellom Biesta og en av antologiens hovedredaktører, Lisbet Skregelid.

I kapittel 2, «Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen», vier Lisbet Skregelid oppmerksomhet til noen av de kunstpedagogiske tankene om kunst som overordnet prinsipp av den norske pedagogen og psykologen Helga Eng. I kapitlet undersøkes sammenhengene mellom Engs over 100 år gamle radikale ideer og nyere teoretiske perspektiver på kunst og kunstpedagogikk, og da spesielt tanker om en *verdenssentrert* undervisning og *dissens* som undervisningsstrategi. Dette med henvisning til et forskningsprosjekt som inkluderer lærerskolestudenter. Kapitlet berører blant annet betydningen av *motstand* og *affekt* som kunst kan bidra med.

Med utgangspunkt i en etnografisk studie og deltakende observasjon av ungdommer som møter samtidskunstpraksiser i regi av kunstnerkollektivet r a k e t a i videregående skole, diskuterer Anna Svingen-Austestad i kapittel 3, «Nullpunktet», hvilken rolle den poetiske funksjonen spiller i produksjonen av subjektivitet. Gjennom studien synliggjøres hvordan produksjonen av subjektivitet kan fungere på godt og vondt. Kunst anses ikke å ha umiddelbar betydning for demokratiet, miljøet, individuell eller kollektiv mental helse og velvære, men kunstens metoder og prosesser kan representere *brudd* i det sanselige, noe som åpner for muligheten for *subjektivering*.

I kapittel 4, «Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk», presenterer Monica Klungland det hun omtaler som *materiell kollektiv praksis* som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk. I en mikro-etnografisk, praksisledet studie har Klungland i samarbeid med 22 elever fra 7. trinn i grunnskolen og deres lærere gjennomført

et utendørs veveprosjekt i et skogområde i skolens nærområde. Studiens fokus var å undersøke hva som kunne oppstå dersom oppmerksomheten ble flyttet bort fra tilegnelse av ferdigheter og produksjon av objekter, og over på selve *hendelsen, leken*, det *eksperimentelle* og elevenes møter med hverandre og med materialer og omgivelser.

I kapittel 5, «*VI BLIVER SKOV BLIVER VI*. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen», tar Helene Illeris oss med til performance-workshopen *Voks skoV* ledet av den danske kunstneren Marika Seidler med deltakende speiderjenter. Illeris viser hvordan vi gjennom å arbeide pedagogisk med *estetiske*, *sansebaserte* og *kroppslige* utforskninger av og med visuelle, materielle og sosiale fenomener i naturen, kan arbeide med det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* i kunst og håndverk i den norske skolen. I kapitlet presenteres tre tilnærmingsmåter for å realisere et øko-sentrert verdenssyn: *økologisk intimitet*, *økologisk solidaritet* og *økologisk magi*.

I kapittel 6, «'Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til'. En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen», stiller Hege Bjørnestøl Beckmann og Jorun Christensen disse spørsmålene: Hvordan brukes sang i dagens skole, og hva er lærernes argumenter for sangaktiviteten? Kapitlet viser hvilken plass sang har hatt i skolens læreplaner, og gjennom en empirisk undersøkelse drøftes hvilken posisjon sangen har i skolen i dag. I forskningsarbeidet fremkommer det at det synges mindre når man kommer høyere opp på trinnene. Sangen rettferdiggjøres også på flere ulike måter i skolen, både ut fra dens mulighet for å lære språk og til å danne grunnlag for *sosiale fellesskap*.

I kapittel 7, «Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen», skriver Ingrid Bjørkøy om sangens relasjonelle betydning og det hun omtaler som *kontaktskapende sang*. I kapitlet knyttes sang til pedagogisk ledelse av samspill med de yngste barna i barnehagen, som et anslag for å tegne konturene av en profesjonsrettet og *praksisnær* undervisning om sang og pedagogisk ledelse i barnehagelærerutdanningen. Kapitlet, som er forankret i perspektiver fra pedagogikk og musikkpedagogikk, foreslår *kreativ og kunstbasert performativitet* som sentrale dimensjoner i utdanning og pedagogisk ledelse.

Kapittel 8 er en *performance writing* i form av et bildeessay basert på en samtale mellom regissør Jeppe Kristensen og datteren Cleo Højholdt og den andre av antologiens redaktører, Kristian N. Knudsen. Samtalen tar utgangspunkt i arbeidet med forestillingen *Cleos fremtid*, som ble spilt i Kristiansand Kunsthall i januar 2020. I forestillingen møter vi 14-årige Cleo som gjennom fem kvelder inviterte en voksen gjest til en samtale om Cleos fremtid.

I kapittel 9, «Et møde med *Cleos fremtid*: Teater som performativ læringsarena», undersøker Kristian N. Knudsen hvordan *Cleos fremtid* skaper performative læringsprosesser i møtet mellom publikum og den sceniske fremførelsen. I kapitlet gjennomføres en diffraktiv analyse av to hendelser fra forestillingen. Gjennom begrepene *mellemzone*, *intra-aksjon* og *agens* åpnes det opp for å bringe et vell av forbindelser, både av menneskelig og ikke-menneskelig karakter, med inn i møtet med forestillingen. Avslutningsvis drøftes det hvordan performative læringsprosesser i møte med teater åpner opp for dialog *med* og *om* verden.

I kapittel 10, «Sett utenfra: Kunst og den nordkoreanske grunnskolen», gir Jørund Pedersen oss et innblikk i deler av den nordkoreanske skolehverdagen, med fokus på kunst- og håndverksfag. Hvilken kunst og hvilke aktiviteter vektlegges og verdsettes? Hvorfor? Hva er formålet med kunsten og kunstundervisningen her? Spørsmålene utforskes gjennom narrativ metode med utgangspunkt i observasjoner og forfatterens fotografiske arbeider og gir anledning til å drøfte kritiske blikk på individorienterte praksiser. Hvordan den norske kunst- og håndverksundervisningen gjennom historien både har beveget seg mot og bort fra en individorientering blir sett opp mot Nord-Koreas praktisering av kunstundervisning.

I kapittel 11, «Elephants in the Archive», bruker Helen Eriksen sin erfaring som billedkunstner og pedagog for å undersøke hvordan hun selv blir påvirket av nedarvede raseforståelser gjennom en konkret hendelse som involverte multikulturelle ungdommer. Ved hjelp av postkolonial teori og begrepene *white innocence* og *the cultural archive* utforskes mulig operasjonalisering av strukturell rasisme. Bildene og kapitlets eksperimentelle form har til hensikt å engasjere leserne og deres egne *emosjonelle*

og *kroppsliggjorte* forståelser av rasespørsmål som relaterer seg til dagliglivet generelt og kunstpraksis og undervisning spesielt.

I kapittel 12, «Den indre puls: Betydningen av temporær musikkutøving gjennom det analoge og digitale», som er forankret i en musikkfaglig kontekst, undersøker Marius Lønskog Igland hva som skiller temporær og non-temporær musikkutøving, og hvilken betydning dette skillet kan ha for digitaliseringen av musikkfaget i skolen. Forfatteren bruker eksempler fra egen praksis som utøver og utdanner og viser hvordan temporær musikkutøving innebærer et egnet rom for subjektivering gjennom deltakelse og anerkjennelse i musikalske fellesskap. Temporær musikkutøving involverer både digitale og analoge instrumenter. I kapitlet argumenteres det for at når elevens indre puls kommer direkte til uttrykk i det klingende materialet, kan en verdenssentrert utdanning realiseres.

I kapittel 13, «meg + kunst: Kunst, kunstig intelligens og digital kunstformidling», viser Idunn Sem til utprøvinger og erfaringer med appen *meg + kunst* som lar deg gå inn i en dialog med kunst gjennom dine egne private bilder, som du laster opp fra egen mobiltelefon. Ved hjelp av kunstig intelligens skapes sammenstillinger mellom ditt eget bilde og det kunstverket som dette private bildet har størst slektskap med hentet fra en fra en tilgjengeliggjort digital kunstsamling. I kapitlet diskuteres erfaringene opp mot ambisjonene med å imøtekomme fremmedgjorthet og manglende flerstemmighet i møter med kunst og for å undersøke hvordan digital teknologi kan adressere dette.

I kapittel 14, «Abstraction in Action: Post Qualitative Inquiry as an Approach to Curating» undersøker Heidi Kukkonen prosessen med å kuratere utstillingen *Abstraksjon*, en utstilling ved Barnas Kunstmuseum ved Sørlandets Kunstmuseum. I et kunstpedagogisk felt som domineres av dialogbaserte metoder og med få studier av erfaringer med og tilnærminger til abstrakt kunst, har forfatteren brukt poststrukturalistisk teori og postkvalitative undersøkelser for å utvikle nye erfarings- og handlingsbaserte måter å møte abstrakt kunst på. Abstrakt kunst gir mulighet å utforske følelser av *usikkerhet* og *ubehag*, og er et verktøy for å *bryte* opp etablerte forestillinger og handlingsmønstre.

I kapittel 15, «En affektiv og performativ ungdomskritikk», utforsker Anette Therese Pettersen hvilke deler av kunstopplevelsen som blir

synliggjort i kritikken av den, og hvilke formater for kritikk som kan være kvalifisert for ungdommer. Kapitlet er en teoretisk utforskning og et selvstudie av en *affektiv* og *performativ* scenekunstkritikk. I diskusjonen brukes teorier om kritikk, performativ skriving og affekt for å diskutere hvordan de sosiale, *assosiative*, affektive så vel som kunstneriske aspektene ved å delta på en forestilling kan være en del av en kritisk tekst eller kritisk praksis for ungdom.

Tilbake til kunstner Jan Freuchens og forfatter Sigurd Tenningens utsagn om barnet som kulturfeltets nye yndling og mulige gissel som innledet dette kapitlet (Freuchen & Tenningen, 2016). Vi er positive til den økte politiske oppmerksomheten som vies kunst og barn og unge. Vi deler også regjeringens ambisjon om å lytte mer til barn og unge som fremkommer i den foreliggende kulturmeldingen (Meld. St. 18 (2020–2021)). Samtidig må vi fortsette å diskutere hva deltakelse er i kunsten og hvordan medvirkning skal foregå. I forskningsgruppas innspill til kulturmeldingen skrev vi:

> Men vi skal ikke bare gi barn og unge det de sier de vil ha. Vi må også gi de den kunsten de ikke visste at de trengte. Så må vi utfordre våre forestillinger om hvilken kunst som passer for barn. Vi må og fortsette å diskutere hva målgruppetenkningen gjør med kunst og kulturfeltet. Vi må huske å også legge til rette for felles kunstopplevelser på tvers av generasjoner. (Kulturdepartementet, 2019a)

Denne antologien kan ses på som et forsøk på å undersøke hvordan vi kan styrke kunnskapsgrunnlaget vårt og legge til rette for gode fremtidige satsinger på området kunst og barn og unge. For som Cleo sier i forestillingen: «Foran meg, der ligger livet mitt.»

Lisbet Skregelid og Kristian N. Knudsen

Referanser

Ankersen, R. (2018, 19. januar). Cultiva tar fra barn og unge. *Fædrelandsvennen.*

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy.* Springer.

Bhar, O. (2020, 9. mars). *Foreldreprotester mot kunst i Kristiansand.* Periskop. http://www.periskop.no/foreldreprotester-mot-kunst-i-kristiansand/

Bamford, A. (2006). *Wow factor global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–20). Routledge.

Cziboly, A. (2010). *DICE drama improves Lisbon key competences in education*. Hentet 17. mars 2020 fra http://www.dramanetwork.eu/policy_paper.html

Gelius, J. & Ra, H. (2020, 28. desember). *Foreldre raser mot skole etter kunstbesøk: perverst og seksualiserende.* NRK. https://www.nrk.no/sorlandet/skoleforeldre-reagerer-pa-kunstutstilling-1.14930688

Ebdrup, N. (2012, 25. september). *Kunst gjør det lett å lære matematikk*. Forskning. https://forskning.no/skole-og-utdanning-kunst-og-litteratur/kunst-gjor-det-lett-a-laere-grammatikk/682057

Eikeland, T. (2020, 2. desember). Vil smitte folk med skaperglede. *Fædrelandsvennen.*

Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network Synthesis rapport nr. 67). World Health Organization. https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019

Freuchen, J. & Tenningen. S. (2014a). *Game of Life II: Knust i offentlig rom.* Lord Jim Publishing.

Freuchen, J. & Tenningen, S. (2014b, 25. oktober–21. desember). *Game of Life II: Knust i offentlig rom* [Utstilling]. Kristiansand Kunsthall. https://www.kristiansandkunsthall.no/utstillinger/game-of-life-ii-knust-i-offentlig-rom

Freuchen, J. & Tenningen, S. (Red.). (2016). *Game of Life III: Juliusvariasjonene.* Lord Jim Publishing.

Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy,* (118), 98–106.

Hoas, K. C. (2008, 8. november). – Kunst og kultur gjør elevene bedre. *Bergens Tidende.* https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/AxVOx/kunst-og-kultur-gjoer-elevene-bedre

Kulturdepartementet. (2019a, 15. august). *Innspillsmøte om barne- og ungdomskulturmeldingen 25. september*. https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kud/nyheter/2019/innspillsmote/id2664238/

Kulturdepartementet. (2019b, 18. august*). Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen* [Pressemelding]. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/

Kulturtanken. (2020). *Årsrapport Den kulturelle skolesekken 2019*. https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/DKS_arsrapport_2019.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. august). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi]. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/

Leavy, P. (Red.). (2018). *The handbook of arts-based research*. The Guilford Press.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge.* Kulturdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/

Nodeland, R. (2017, 31. desember). – Å bruke over en halv milliard på byens desidert styggeste bygg er en skandale. *Fædrelandsvennen.* https://www.fvn.no/kultur/i/BJ3VK9/-A-bruke-over-en-halv-milliard-pa-byens-desidert-styggeste-bygg-er-en-skandale

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

NOU 2016: 28 (2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

Os, A. (2020, 30. desember). Her har korona-kula dukket opp. *Fædrelandsvennen.*

O'Sullivan, S. (2001). The aesthetics of affect thinking art beyond representation. *Angelaki*, *6*(3), 125–135. https://doi.org/10.1080/09697250120087987

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten.* Hans Reitzel Forlag.

Rancière, J. (2010). *Dissensus on politics and aesthetics* (S. Corcoran, Overs.). Continuum.

Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer* (G. Uvløkk, Overs.). Pax Forlag.

Røed, K. (2019). *Kunsten og livet: En bruksanvisning.* Flamme Forlag.

Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

Skregelid, L. (2012, 16. juli). Den brysomme kunsten i Kristiansand. *Fædrelandsvennen*, s. 5.

Skregelid, L., Wergeland-Yates, M., Stoveland, I. M., Skogen, A., Svingen-Austestad, A., Fugli, I., Christensen, J., Takle, T., Klungland, M., Wergeland, T. J., Elnan,

M., Herwell, O. K., Illeris, H. & Bjørkvik, A. (2018, 25. januar). Siloen og betydningen av kunstens plass i samfunnet. *Fædrelandsvennen*. https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/G1Qqbx/Siloen-og-betydningen-av-kunstens-plass-i-samfunnet

Tanggaard, L., Birk, R. & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: Et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Tessem, L. B. (2011, 13. mars). Kunst gir bedre karakterer. *Aftenposten.* https://www.aftenposten.no/norge/i/JJWv4/kunst-gir-bedre-karakterer

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk.* Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). https://www.udir.no/lk20/khv01-02

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for arts's sake? Overview.* OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART'S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*. https://doi.org/10.1177/14687941211027444

Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.

.

KAPITTEL 1

Art keeps us in and with the World: Gert Biesta in Conversation with Lisbet Skregelid

Gert J. J. Biesta
Maynooth University/ University of Edinburgh/ University of Agder

Lisbet Skregelid
University of Agder

Abstract: This chapter is a conversation between Lisbet Skregelid and Gert J. J. Biesta. The point of departures are texts by Biesta that touch upon issues related to art and art education. In the conversation, Biesta tells about his concerns and worries about art and also education disappearing from art education. He refers to how art in education tend to be justified because of its usefulness for something else, and also how art sometimes becomes both too child – and student-centered focusing on expression and emergence and also too curriculum centered. Biesta proposes a world centered education that is holding the child in what he calls the middle ground as a place where human existence in and with the world can take place. He argues that art can offer qualities of interruption, of suspension and sustenance, thereby demonstrating the educative power of the arts.

Keywords: world centered education, middle ground, interruption, suspension, sustenance

Lisbet Skregelid (LS): *The title of this book is* Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge [The Relevance of Art? Extended Perspectives on Art and Young People]. *The title refers to all the agendas that art is expected to address, especially when it comes to young people in educational contexts. In the text "What if? Art education beyond expression and creativity" (2018), you raise some concerns about what is*

Sitering: 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* (Kap. 1, s. 29–42). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch1
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

asked from art to bring about. Can you tell us a little bit about these concerns? What are your worries?

Gert Biesta (GB): In the chapter I mention that nowadays there is quite a lot of attention for the arts in educational circles. This is partly the result of all the work artists and art educators have done over the past decades to ensure that the arts have a place on the curriculum. And one could say that in a sense the attention for the arts shows that their efforts have been quite successful. It is also the result of concerns amongst educators and parts of society, including politicians, that the "diet" of contemporary schools has become too narrow – too much focused on the so-called "basics" (I will come back to the question of what should be considered as "basic" in education) and on measurable learning outcomes in a small number of areas (usually language, science and mathematics) – and that the arts are needed in order to broaden and rebalance the curriculum.

So, there is a definitely something positive happening, but any claim to a place on the school curriculum always raises the question of justification, and here I have some serious concerns. One discourse I have seen emerging – and in some countries it seems to have become the only discourse – is that the arts should be on the curriculum because they are *useful*. And the usefulness of the arts is then argued for with arguments such as "playing music will make you better at algebra, dance will make you better at geometry, the fine arts will make you better at science and technology, theatre will improve your self-regulation skills," and so on.

What is also worrying is that many of these arguments are made "via" the brain, so to speak, claiming that in some way engagement with the arts does something with the child's brain and that what the arts "do" with the brain is useful for what the brain then needs to do for the curricular "basics." I put it in these terms, because I find this line of argument rather ridiculous, as if a classroom is just a set of brains that are processing information in order to produce learning outcomes that can be measured and put into league tables. The problem, as you will understand, is that in such a story there is literally *no one*.

One main problem with such justifications for the arts in education is that they do not really care about the arts themselves. After all, if the only reason for having the arts on the curriculum is because they are useful

for those areas that apparently really "count," the arts can be taken off the curriculum as soon as there are other (which usually means: cheaper) ways found for producing the same outcomes. And just to clarify: I think that the language of "producing outcomes" is a very uneducational language, so I am using it here to highlight that it is actually a problem to think about education in terms of production and outcomes. So the problem with all these instrumental justifications for the arts in education is that they are actually not justifying the arts themselves, but only what the arts are alleged able to "produce," and it is for this reason that I refer to this as a disappearance of the arts from arts education, by which I mean to highlight that the whole discussion is actually not about the arts but about something "else." And this also shows, of course, the hierarchies at work, as the something "else" that the arts are supposedly to be useful for, are given a higher status than the arts themselves.

In more philosophical terms we might say that the whole discussion about the usefulness of the arts in education amounts to what is called a "category mistake," that is, it uses a "logic," a way of reasoning, that actually is inappropriate for the "category" we are talking about. The point here is that when we talk about the usefulness of the arts for generating particular educational "outcomes," we are assuming that education is a kind of "production line" aimed at the production of certain *things* – and the fact that so much talk in education is about "outcomes," as if they were things, shows what is going on here. But someone who has received education is not a thing that has been produced. The British educational philosopher Richard Peters has put the issue nicely by saying that to be educated is not to have arrived at a destination but to be travelling with a different outlook. So with regard to education we should not be asking what education *makes*, that is, what it produces, but about what it *makes possible*. And we could see it as our main task as educators to open up different "existential possibilities" for our students – different ways in which they can exist, meet the world, and meet themselves in relation to the world. Let's come back to this point as well.

LS: *In addition to concerns about the disappearance of the arts from arts education, you also discuss the disappearance of education from arts education. Can you say a bit more about that?*

GB: Yes, this is an important point as well – a point I tried to express with the "what if?" – question in the title of the chapter. What I have in mind here, is another discourse about the arts and education, one in which it is indeed acknowledged that contemporary education has a far to narrow and restricted view about what schools should focus on – the obsession with producing measurable outcomes in language, science and mathematics – and where it is also acknowledged that this is to the detriment of the children and young people who populate our schools. The concern here is that in such a set up, children and young people can only exist as objects of all kinds of educational "interventions" – another problematic term in the contemporary educational vocabulary – and not as subjects in their own right: as human beings who are trying to figure out what this world is, what this life is, and what they are supposed to be doing here. (These questions may sound strange, but for me go to the heart of education – let's come back to that too.)

Out of such concerns – concerns that there is no place for students to have a voice, let alone to have their own voice – the arts are brought in, so to speak, on the assumption that they have a unique capacity for allowing children and young people to express their own voice, to articulate their own identity, to make their own sense, to generate their own meaning, and, in all this, to be creative. Yet in doing so, an important question is forgotten as well, and I would argue that this is the key educational question. In response to all arguments for "expressivism" and for positioning the arts on the creative and expressivist end of the spectrum, we, as educators, should always ask the "what if?"-question. We should always ask: "What if the voice that speaks is racist?" or "What if the creativity that emerges is destructive?" or "What if the identity that articulates itself is only interested in itself?" and so on.

I am calling these questions educational questions, because the point of education is neither to suppress expression – that would be authoritarianism or education as a form of pure control – but also not to let expression just emerge, on the (mistaken) assumption – which we might call educational romanticism or political populism – that anything that emerges, *because* it comes from the child, simply has to be accepted. The educational work is rather to bring what emerges, what seeks to express itself, into dialogue with the world, in order to figure out, to put it simply,

what is emerging that is going to help or hinder the child or student in living their life well, with others, on a planet which has limited capacity for "carrying" everything that may emerge as an initiative or desire from the new generation. This is why education can neither be curriculum-centered – seeing the curriculum as the be-all and end-all of education and seeing education as getting the curriculum into the student – nor can it be child- or student-centered – that is, just focusing on expression and emergence. Education, by necessity, has to be world-centered, so I wish to argue, and this is the main reason why expressivist justifications for arts education and expressivist practices of arts education run the risk – or even amount to – the disappearance of education from arts education.

LS: *How do you see these concerns connected to the current socio-political situation?*
GB: That's quite a "big" question, of course, but let me try. You may have noticed that in my concerns about expressivism I not only referred to educational romanticism but also to political populism. I think that one quite prominent aspect of the current socio-political situation is precisely what can be called populism, where I would see populism as the idea that any voice "counts," so to speak, simply because it is someone's voice. When you come to this claim from a history of suppression, exclusion, and discrimination, that is, a history in which some voices and identities were actively being silenced, it is rather obvious that the claim to a voice is a liberating claim or, if we put it in more educational terms, that such a claim is an emancipatory claim. But for a voice to be a voice it needs to be heard as well, so we might say. Pure voice – voice that just emerges – is not voice at all; voice needs to "arrive" in the world. Here, and I this see this as the profound insight I took from the work of Hannah Arendt, it will meet other voices who are not just there to listen, but who want to speak as well. And precisely this, so we might say, is the predicament of our human existence: that we are not alone in this world, and that the encounter with others, but also the encounter with the materiality of the planet, puts limits and limitations on us. The idea of pure voice, of 100% uninterrupted expression, so to speak, is therefore a rather dangerous myth. We could also call it a fantasy.

I think, however, that our socio-political situation is full of this fantasy, so we might say. At least I see many examples of the pursuit of pure voice, so to speak, and, at the very same time, I see many examples of a denial of limits and limitations. The latter is particularly clear in our ecological crisis, where for far too long the planet has just been approached as a resource, as a kind of shop we can walk into and just take what we want, without any concern for the longer-term consequences of such behaviour. We are now in the middle of those consequences – think of the climate crisis, think of food poverty, think of the pandemic – which reveals that they were not as long-term as some may have hoped for. The same is going on with populism and in my view quite a lot of problems we currently are facing with identity politics which, in my view, manifests itself in the claim that anyone should have the right to their own identity and should be able to pursue this right for 100%, are related to this. They all stem from the assumption that a voice, because it is someone's voice, or an identity because it is someone's identity, has to be accepted, without limits. But that is precisely *not* the "project" of democracy, which is never about the will of the people or the will of the majority, but has to be about the democratic will of the people or the democratic will of the majority.

The critical difference here is that a democratic will of the people is a will that is always "filtered," so we might say, by the values of liberty and equality – and those values always exist in tension with each other. Whereas populism – and identity politics where it articulates itself as the desire for a pure identity – only tends to focus on liberty, the whole point of democracy is that it makes the case that any claim for one's own liberty has to come with a concern for the liberty of everyone else, which is precisely what the idea of "equality" brings to the mix. Democracy, as the attempt to exist together in plurality, thus puts limits and limitations on the liberty of everyone – and those limits particularly come into view when the claim to liberty of one individual or group would undermine the possibility for others to have their claim to liberty "on the table" as well.

So we might say that the main problem of our times is insufficient "attention," if that's the right word, for limits and limitations – and this

problem shows itself both in our engagement with the living world and in our engagement with others. These are, of course, big social and political issues, but as an educator I also think that these are educational issues. I have already used the word "fantasy," and one could say – and here I think Freud has provided some crucial insights – that one of the challenges of growing up is to come to terms with the fact that the world "outside" of us is what it is, so to speak. And while we may not always like that, and would prefer to stay within our ideas about how we would want the world to be, it is the coming to terms with the reality of the world that pulls us out of our phantasies. Growing up, trying to live one's live in a grown-up way, is therefore precisely about coming to terms with the fact that the world outside of us is often not how we would want it to be. This acknowledgement does not mean that we should resign and simply accept the world as it is. But it is to always acknowledge that the world, the material world, the living world, the social world is real, and that there is some negotiation to be done, some give and take, so we might say.

I have already mentioned the ecological crisis as one manifestation of this problem. Populism is another manifestation. The "case" of Trump also fits in this picture, and one could say that the sadness of this case, but also of course the scandal of it all, is that Trump seems to be unable to engage with what is real and just keeps repeating his own fantasies about how the world should be, rather than coming to terms with how the world is. The phrase "baby in the White House" captures this really well. And I tend to think that where the struggle for identity becomes problematic – I am not saying that this struggle is problematic in itself – is when it aims for pure identity, because such a state of pure identity is only possible through the destruction of all other identities (which is the lesson we should have learned from the genocides of the 20th century, but may already have forgotten).

LS: *And how does this work out in the field of education?*
GB: Perhaps one manifestation of this tendency is the desire to make education "perfect." This is what I see behind much education policy that seeks to make education not just more effective and efficient, but also does so with regard to this small set of measurable learning outcomes.

These all display tendencies of wanting to control education and I think what I have tried to say so far is that if in education we aim for total control over our students, we no longer are within the realm of education but have moved into the realm of indoctrination of even brainwashing. Now one problem is that many efforts that focus on the "performance" of education – making sure, for example, that all students achieve highly on a number of "indicators" – do so with reference to a social justice argument in which it is claimed that we should ensure that all children and young people have the same chance at "success." This argument, in itself, is difficult to contest, but where it becomes problematic is when we look at what "success" actually means or, more precisely, how "success" becomes operationalised. This is one of the worries I have about this reference to the "basics," because the basics that are often called basic – language, science, and mathematics – are perhaps not the basics that we should focus on. After all, should we really be content if we have made sure that all children and young people are excellent in language, science, and mathematics, but if none of them had ever heard of, let alone taken an interest in, peaceful, democratic, and sustainable co-existence?

LS: *The arts are neglected in school and society. How to claim the importance of art without undermining the arts' own integrity?*
GB: It's relevant that you use the word "importance" here, which is indeed a very different notion that what is focused on in the idea that art should be useful. Or to put it differently: If the only answer we could give to the question of the importance of the arts would be by talking about its usefulness, we would, as we've just explored, not really be talking about the arts. Having said this, it is of course quite difficult to say much about the importance of the arts themselves without referring to something "beyond" art, but nonetheless, that is indeed the challenge if we want to counter the ongoing instrumentalization of the arts, in education but also in relation to other domains, I think.

I am inclined to say that what I see many artists doing in all kinds of ways is figuring out what it means to exist "in and with the world," to use that phrase. Artists are in some way engaging with the question of what

it means to be human or, in less theoretical and general terms: what it means to exist as human being. That is quite a fundamental question, and also quite an open question, and one could argue that it's an impossible question if, that is, we think that there is some kind of final answer to be given to it. But if we give up on the idea that there is a final answer to the question of being human, it is still possible to explore what we might call "the human condition," that is, the many dimensions, manifestations and facets of what it is to live one's life – and whereas in education I might be inclined to add "and to live one's life well," I would be entirely happy for the arts to look at all dimensions of this question, perhaps because in order to figure out what it might mean to live one's life well, we also need to go to the limits of that question – the limits of life, the limits of not living one's life well, and so on.

Now I am happy to concede that all human beings can be engaged with these questions – with is perhaps one way to understanding the suggestion from Joseph Beuys that everyone is an artist – but I do think that artists are in some way working on this question in a more intense way, and perhaps a more explicit way. What also distinguishes art is that art always has a medium, and, in light of what we have spoken about so far, I would say that art always has a *worldly* medium: sound, paint, stone, time, words, tone, rhythm, movement, and so on. This medium is never just a means for expressing particular ideas or views or imaginations. The medium is literally "in the middle," because just as the medium makes it possible to give form to some thoughts or ideas or desires, the medium also has an integrity of its own. So already in working with a "medium," artists are stepping into the dialogue with the world outside of them. In art – perhaps I should say good art, but I'm not sure – the medium also has a voice, also has something to say, which means that the artist can never claim to be in total control of the medium. The medium is, in other words, not a means, not an instrument, but matters.

So while it remains difficult to articulate the importance of the arts, I am inclined to say that many artists, and perhaps all artists – can we say "all good artists?" I'm not sure – are in all kinds of ways figuring out what it means to live, to exist, in the here and now, in and with the world. They keep the question alive, which is tremendously important, particularly

in times where there are so many distractions that we become forgetful about the very question of our existence – times where we become anaesthetised, so we might say. But they also keep the answers "alive," they keep looking for new and different answers, never completely satisfied with settling on an answer – and this is tremendously important as well, as so often things go wrong when people claim to have found "the answer" to life's question and tell other people just to believe and follow them. The arts, so we might say, keep us in and with the world, and keep us awake in being there.

If we look at the arts in this way, we can say that anyone who questions why we should have the arts – let alone invest in the arts – is probably questioning the idea that we should keep the question of our human existence open and alive, should be wary of any attempts at resolving the question or settling on one "final" answer, and is probably also questioning the importance for us human beings to stay awake. The enemies of the arts probably would like us all to be in a state of slumber!

LS: *In both the article and in the book* Letting Art Teach *(2017), you launch some ideas about the educative power of the arts and what art can do. Can you say something about this and what conditions are needed in order for this power to be realised?*
GB: Educative power is not bad as a phrase, although there is always a risk that when we talk about the arts and education we slip into instrumental thinking again. I tend to think that the arts are relevant for education – which is different from saying that they are useful for education – because the arts themselves have the existential question, the question of what it means to exist in and with the world, as their central concern. And for me, this is also the central concern for education. So rather than putting the arts "back" into an instrumental position vis-à-vis education, I think we can gain strength from each other by acknowledging our common concern, even if we "engage" with this concern in our own distinctive ways.

In my own work I have looked at our encounter with the world "outside" of us from the perspective of our actions and initiatives and the desires that are "expressed" in our initiatives. When we act, when we take initiative, we do some from a more or less clearly defined idea of something

we might want to do or achieve or obtain. This is always a step "into" the world, and while there are many situations where the world – the material world, the living world, the social world – may "go along" with our initiatives and desires, we may, at some point, encounter resistance. The experience of resistance is, of course, tremendously important – I have already hinted at this – because it means that we encounter something that is real, that exists on its own, that is not a construction or fantasy. While this encounter is important, it can also be frustrating, particularly from the perspective of our own initiatives and desires. Out of this frustration we may start pushing harder in order to subject what we encounter to our will. While it is sometimes really important to push so that we can achieve something, there is always the danger that we push too hard – and what "too hard" is, is something we will never entirely know in advance. When we really push too hard, we run the risk of destroying the very world, the very reality, we want to enter into dialogue with. We run the risk of what I have referred to as "world-destruction."

But the frustration can also pull is in another direction, that is, that we step back from the world because the reality we meet there is too difficult, too frustrating, not worth the effort, and so on. Sometimes this is of crucial importance – stepping back so that what and who is other gains space for its own existence. But if we step back entirely, if we withdraw completely, we end up in another problematic extreme, which I have referred to as "self-destruction." This begins to suggest that our existence in and with the world, which we could characterise as our human condition, takes place somewhere in the difficult and precarious "middle ground" between world-destruction – pushing far too hard – and self-destruction, withdrawing from the encounter. This can be a difficult place to be; it is, at least, not necessarily an easy or pleasant place. But this is the very place where our human existence in and with the world *takes place*.

I would say that this gives us a vocabulary for education because it suggests that the educational work is about "holding" our students in this difficult middle ground – a middle ground where they can meet the world and can meet themselves in relation to the world. The educational work is about "holding" our students in the middle ground where they can encounter the difference between "fantasy" and "reality," or, in more

practical terms, between their desires and what is literally desirable, that is, what can be pursued as a desire in light of the encounter with the world in which such desires, and their consequences, can become real.

This way of looking at education suggests that education is not about designing smooth, personalised learning trajectories that rush students swiftly towards the production of measurable learning outcomes. It rather suggests that education, if it takes the existential challenge seriously, has an interruptive quality as it seeks to "stage" an encounter between students and reality, to put it in very broad terms. Meeting reality – for example the material reality of clay or paint or sound, or the conceptual reality of ideas, formulas and laws, or the living reality of plants and animals, or the social reality of other human beings – can be a source of joy and energy but can also contain a degree of frustration. Rather than letting such frustration run its course – which would amount to setting our students on the path of world-destruction or self-destruction – the work of education is to give students time and provide them with forms that allow them to work "through" the frustration. And keeping them in that "space," also requires that we provide them with sustenance rather than leaving them to their own devices.

Perhaps the quickest way to show the educative power of the arts, is to say that the qualities of interruption (the encounter with something that is real), of suspension (of slowing down so that there is time to really meet what is other and work through the complexities and possible frustration of such meeting), and sustenance (providing the nourishment and support for holding our students in that place) are to a large extent the qualities that the arts can offer. Art – and I am inclined to say: good art – interrupts; it is never entirely smooth. Good art slows down, it asks attention but also allows for attention, and provides concrete forms for encounter and transformation. And good order can also provide sustenance; it can provide pleasure and joy as well.

This is quite a long answer, but I think the detail matters if we want to figure out how the arts can enhance the existential work of education.

LS: *In our recent dialogues we have been discussing the notion of "insistence of practice." How do you see this insistence taking place in art education?*

GB: That is, again, quite a big topic. Perhaps a "quick" response here would be to connect it to the importance of meeting what is real, precisely because when we encounter something that is real – that is not constructed by us, not controlled by us and thus interrupts any phantasies we may have about it – that we are not just faced with the question how to "handle" such a situation, but that actually an altogether different question "breaks through," namely the question: "What is this asking from me?" If we really are able to encounter a reality "outside" of ourselves – which can be quite difficult, because so often we already project our ideas on what we encounter – we thus encounter something that insists, that asks something from us and that, in doing so, in a sense pulls us into the world as well.

It is along these lines that we can then also begin to ask – and here the path of artists and of educators should diverge – what the particular practices in and "through" which we work are actually asking from us. What, in other words, the insistence of the arts and the insistence of education is, bearing in mind, as I have tried to say, that there is definitely a strong degree of synergy between the two. Looking at our work, as educators and artists, in this way, can be helpful to free ourselves from our own fantasies and desires, that is, from all the things we would like to do and would like to see happen in our artistic and educational endeavours but that may actually keep us away from what art and education are asking from us. I don't have final answers to the question what the particular insistence of the arts and the particular insistence of education are, though as an educator I am inclined to think that the insistence of education can never be to gain control over those we educate. The insistence we encounter, I think, is always one of emancipation – of ensuring that our students can exist as subjects in their own right, in and with the world, and not as objects of our agenda's, desires or phantasies. And perhaps this is similar in the arts, where the works of art we try to bring into the world should never been seen as *our* works of art, as things we can possess and control. That is "Frankenstein art" which, as you will probably see, is as dangerous and problematic as "Frankenstein education."

LS: *You have just published the book* World-Centered Education: A View for the Present *(2021). You call this approach an existential orientation to education. Can you tell a little bit about how you see this book relating to your texts on art?*

GB: Putting the world in the center of education is, as I have already alluded, first of all important in order to break away from the ongoing "back and forth" of child-centered or curriculum-centered education. While we need children and curricula, to put it crudely, neither the child nor the curriculum constitutes the "point" of education, as all education should ultimately be concerned about how we can encourage children to step into the world and take up the challenge of living their life with others and trying to do so well. This is, as I have tried to make clear, not a matter of just doing what you want to do, but is about encountering reality – reality that in all its forms makes our existence possible, but also puts limits and limitations on what we might want from life. Working through this difficulty so that we manage to stay in this mysterious, difficult but also wonderful "middle ground" – which is what it means to exist in the world, not above, outside, or beyond it – is the central task for all education worthy of its name and it is in this task that the roads of education and the arts cross. And it is at this crossing point that the arts and education can work together, can enhance each in their common interest in and concern for our "worldly" existence as human beings.

References

Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach*. ArtEZPress.

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. J. J. Biesta & D. C. Cole (Eds.), *Art, artists and pedagogy* (pp. 11–20). Routledge.

Biesta, G. J. J. (2021). *World-centered education: A view for the present.* Routledge.

KAPITTEL 2

Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen

Lisbet Skregelid
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter examines what art as an overarching principle can be in a contemporary school context. The starting point is radical ideas presented by the Norwegian educator and psychologist Helga Eng in her book *Kunstpædagogik* from 1918. In the book, Eng argues in favor of a primary position for art in schools, including everything from the way teachers teach to the aesthetic environment in school. In this chapter, Eng's extensive work is viewed in relation to the role of art in today's school and society. The chapter examines the connections between Eng's premises for art as an overarching principle and contemporary theoretical perspectives on art and education. The study contributes to an ongoing exploration of what the author terms a pedagogy of dissensus, wherein the disturbing, unforeseen and affective characteristics of art are used as approaches to education. In this chapter, art, and thus dissensus, is suggested as an overall principle in school. The chapter presents four areas that are important in relation to how this can be realized: the importance of the teacher's teaching and time, the importance of resistance, the importance of sensory approaches to teaching and the importance of affect. In particular, the role of the teacher and teacher-education is addressed. Examples from recent research involving teaching students and pupils in primary school taking part in an art workshop in the context of the public arts program known as "the cultural school bag" (*Den kulturelle skolesekken*) are used in the discussion.

Keywords: art as overall principle, Helga Eng, pedagogy of dissensus, teacher education

Sitering: Skregelid, L. (2022). Når kunsten tar over: Betydningen av kunst som overordnet prinsipp i skolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 2, s. 43–68). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch2
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Figur 1. Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019.
Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

Innledning

> Kunst maa bli det princip som gir den hele virksomhet for menneskedannelse, opdragelse som undervisning, den høiere indvielse som omformer dannelsesarbeidet til opdragelseskunst […] Det dreier sig ikke bare om en fremføring av færdige kunstverker, ikke bare om kunstneriske fag hvori elementene av kunstnerisk teknik blir lært; men det hele dannelsesarbeide maa faa et kunstnerisk islæt. (Eng, 1918, s. 151)

Dette innledende sitatet er hentet fra boka *Kunstpædagogik* fra 1918. I boka stiller den norske pedagogen og psykologen Helga Eng en rekke spørsmål knyttet til kunstens betydning i skole og samfunn og skisserer et bilde av en omfattende kunstbevegelse og en skole som har som sin viktigste oppgave å forberede elevene på å kunne leve i samtidens kulturliv. I tillegg til å argumentere for kunst som et overordnet prinsipp, fremhever hun betydningen av *oppdragelseskunst* og *kunstoppdragelse*, fremfor kunnskapsoppdragelse. Dette kan synes både utopisk, og samtidig milevis fra den regjerende utdanningspolitikken og et skolepolitisk kunnskapsregime som fokuserer på avgrensede kompetansemål og målbar kunnskap (Slagstad, 2018) – og som i lang tid ikke har prioritert de estetiske fagene (Bamford, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på noen av de 100 år gamle radikale kunstpedagogiske tankene som fremstilles i Engs bok, og se disse i lys av en samtidig skole- og utdanningskontekst. I boka gir Eng et innblikk i hva som foregikk av faglige diskusjoner og uenigheter på det internasjonale kunstpedagogiske feltet tidlig i forrige århundre, og ikke minst hvordan hun reflekterer om disse. Denne oversette delen av kunstpedagogikken tidlig på 1900-tallet, og til dels misforståelser knyttet til Engs omfattende verk, vil jeg se i forhold til kunstens plass i dagens skole og samfunn. Jeg spør: Hva kan kunst som overordnet prinsipp være og bety i dagens skole? Hvordan kan kunsten «ta over» skolen? I kapitlet vil jeg undersøke sammenhengene mellom Engs premisser for kunst som prinsipp og nyere teoretiske perspektiver på kunst og kunstpedagogikk. Særlig ser jeg kunst som overordnet prinsipp i relasjon til teori om en verdenssentrert undervisning av den hollandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta (2017a, 2018, 2020). Dette brukes for å videreutvikle forståelsen av hva dissens som undervisningstilnærming kan være (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c), det vil si at

kunstens forstyrrende, uforutsette og affektive egenskaper tas i bruk som pedagogisk ledemotiv. Samlesningen av Eng og Biesta bidrar i dette kapitlet til fire premisser for å realisere kunst som prinsipp og dissens som tilnærming til utdanning. I den avsluttende diskusjonen fremheves betydningen av lærerutdanningen for å muliggjøre kunstens potensial i skolen, og det henvises til et pågående forskningsprosjekt i den konteksten.

Hensikten med teksten er å rette oppmerksomhet mot relevansen av fortidens skrifter i en kontemporær samfunnsmessig og didaktisk kontekst, og å bidra til en bevissthet rundt kunstens betydning i skolen. Teksten skrives fra mitt eget ståsted som lærer og forsker innen visuelle kunstfag. Min utdanning innen kunst- og håndverksfag og pedagogikk, min undervisningspraksis fra både grunnskole og høyere utdanning, samt 20 års forskning i det kunstpedagogiske feltet, og argumentering for kunstens plass i skolen og dens potensiale for undervisningspraksis, har betydning for mitt forskningsblikk.

Kunstens paradoksale plass i skole og samfunn

Mye forskning har vist at kunstens posisjon i norsk skole er marginalisert (Dale, 2006; Halvorsen, 1996; Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 1998; Samuelsen, 2003; Skregelid 2005, 2016; Solhjell, 1995; Stafseng, 2006; Svingen-Austestad, 2017). Inntil *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole* (L97) ble innført i 1997 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996), var kunst og estetikk lite synliggjort i skolens læreplaner. Evalueringsrapporten *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag – ny praksis?*, som tok utgangspunkt i overnevnte plan, der kunst for første gang fikk en fremskutt plass og var et av hovedområdene i kunst- og håndverksfaget, viser at de nye momentene som kom inn i planverket likevel ble lite synlige i undervisningen (Kjosavik et al., 2003). Lærerne undervite som før. I den forrige læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2006), så vi også en orientering mot den historiske kunsten og vektlegging av øvelser og trening i tekniske ferdigheter. Nyere kunstformer som performative, relasjonelle og konseptuelle samtidskunstuttrykk var lite vektlagt (Skregelid, 2016). I den foreliggende læreplanen fra 2020 har også kunsten en utsatt plass, ved blant annet at kunsthistorie er kraftig tonet ned i faget kunst og håndverk:

> Faget dreier tilbake til verkstedet og et ønske om å sikre praktisk arbeid i materialer. Det er lagt vekt på å knytte teoretisk kunnskap til håndverket. Kunsthistorie og teoretisk tilnærming til faget har fått mindre plass enn tidligere, mens det praktisk skapende arbeidet er i sentrum for elevenes læring. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kunstens marginale posisjon i norsk skole kan også ses i sammenheng med hvordan de praktisk-estetiske fagene i skolen generelt har vært lite eller ikke prioritert de siste årene, til fordel for en økonomisk motivert utdanningspolitikk med avgrensede kompetansemål og en vektlegging av aktiviteter orientert mot internasjonale tester som for eksempel PISA. Økt fokus på og økt timetall i basisfagene har ført til en redusert oppmerksomhet og færre timer til de estetiske fagene i skolen (Bamford, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er få lærere som har fordypning i de estetiske fagene, og de få kompetente lærerkreftene som finnes, forsvinner også gjerne fra barnetrinnet for å undervise på ungdomstrinnet. I de senere år har det kommet reaksjoner på dette, og fra politisk hold er det bedt om styrking av de praktiske og estetiske fagene, samt rekruttering av kompetente lærere til disse fagene (Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8). I september 2019 lanserte *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*, den etterspurte strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning, (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringens intensjon var å løfte de praktiske og estetiske fagenes muligheter og egenverdi. Denne intensjonen realiseres i strategien, samtidig som fagenes svake stilling bekreftes. Planen er likevel svært vag på hvordan disse fagene konkret skal styrkes. For eksempel foreligger ingen plan om krav om fagkompetanse hos lærerne (Karlsen et al., 2020).

Samtidig som kunsten har hatt en marginal plass i læreplanene og i den praktiserte undervisningen, har Norge i løpet av en kort periode blitt et av verdens ledende land i satsingen på kunst og kultur for barn og unge. Kunst og kultur for barn og unge har vært et politisk satsingsområde, og det brukes mye offentlige ressurser på å legge til rette for kunst- og kulturopplevelser for denne gruppen. Tiltaket Den kulturelle skolesekken (DKS), som har vært en nasjonal satsing siden 2001 og som skal sikre at alle skoleelever i Norge får møte profesjonell kunst og kultur,

er et eksempel på dette (Kulturtanken, 2022). DKS er unikt på verdensbasis, men har gjennom hele sin eksistens hatt utfordringer knyttet til forskjellighetene mellom skole- og kunstfeltet. Det kan også anses som et paradoks å satse på kunst og kultur med tiltak som DKS som retter seg *mot* skolen, når man samtidig bygger ned de praktisk-estetiske fagene *i* skolen. Er det slik at DKS-prosjektene som retter seg mot skolen kanskje blir en sovepute som i noen grad erstatter prioriteringen av de estetiske fagene *i* skolen? Kan man lettere legitimere å fokusere på andre fag når man har DKS og disse kunsttilbudene som kommer utenfra? (Skregelid, 2016, 2019c). Bidrar DKS til en begynnende outsourcing av kunstfagopplæringen i skolen? (Christophersen & Breivik, 2013; Skregelid et al., 2018).

Det paradoksale bildet som her skisseres av kunstens marginale plass i skolen, på samme tid som det politisk arbeides med å få kunst inn i skolen, danner et komplekst utgangspunkt, men også mange muligheter for utforskninger av Engs argumentasjon for kunstens betydning for danningen av mennesket (Eng, 1918). Eng var opptatt av hvordan det å la kunst gjennomsyre skolen kan ha betydning for hvordan folk flest vil erfare og anerkjenne kunst og kultur. I det videre vil jeg presentere Eng og denne over 100 år gamle boka, som jeg mener har en relevans for dagens skole for så å se disse i relasjon til kontemporær kunstpedagogisk og pedagogisk teori nevnt innledningsvis.

Kunst som overordnet prinsipp i samfunn og skole

Helga Eng (1875–1966) var den første i Norge som tok doktorgrad på et psykologisk emne, og var den tredje kvinnen som tok doktorgrad i Norge. Mest kjent er hun for sine langtidsstudier av barns tegneutvikling, et arbeid som baserte seg på undersøkelser av tegningene til hennes egen niese Margrethe fra hun var 10 måneder til hun var 24 år (Eng, 1923, 1944). Boka *Kunstpædagogik – Nutidspædagogik* (1918) har et annet fokus, og er en grundig redegjørelse, analyse og kritikk av kunstpedagogikk og den kunstpedagogiske bevegelsen, hvor spesielt norske og nordiske forhold blir viet oppmerksomhet. I boka skriver Eng om hva hun mente vektleggingen av kunst og praktisk arbeid kunne tilby den da dominerende puggeskolen. Hun var opptatt av å ta barna på alvor, og mente sanselivet,

følelser og fantasi burde prege deres skolehverdag. Videre var hun opptatt av at undervisningen måtte speile samtiden og livet selv.

Eng bruker store deler av boka til å vise til andres tanker om kunst og pedagogikk. Det første kapitlet: «Kunstpædagogikkens røtter i fortiden og samtidens liv. Schillers 'Briefe über die ästhetische Erziehung'» vies til den tyske poeten Freidrich Schillers sentrale verk fra 1795 (Schiller, 1991). Den første setningen legger føringer for boka: «Tanken om en opdragelse gjennom kunsten for kunsten og derigjennem for livet kan bare spire frem av en æstetisk verdensopfatning» (Eng, 1918, s. 5). Schiller var opptatt av en estetisk folkeoppdragelse, en estetisk revolusjon, som kunne bidra til å knytte sammen følelser og fornuft, det ubevisste og det bevisste, siden mennesket instinktivt søker en harmoni i dette spenningsfeltet. Eng skriver også om kunstkritikeren og kunstneren John Ruskins altomfattende kunstbegrep og hans tanker om hvordan «kunstopdragelse» bør prioriteres fremfor «kundskapsopdragelse» (s. 17). Disse og andre radikale idéer om hvordan estetikken og kunsten bør være omdreiningspunktet for menneskers liv generelt og i skolen spesielt, bidrar til Engs syn på den kunstneriske oppdragelsen som fagovergripende. I *Kunstpædagogik* gjennomgås også kunstens relasjon til alle fag i skolen. Eng mener det er behov for en radikal omforming av hele undervisningsmåten fra barnehage til universitet. Hun er opptatt av at de praktiske og estetiske fagene, og av at alle andre fag må ses i sammenheng med hverandre. Hun er som Schiller og Ruskin opptatt av å sette en estetisk tilnærming til livet og oppdragelsen gjennom kunst i sentrum – også i skolen.

I sitatet «Kunsten skal i undervisningen ikke være noget fag, men et princip» (s. 151) gjengir Eng H. Wolgasts uttalelse på et lærermøte i Chemnitz. Hun siterer fra det samme møtet et utsagn av E. Weber som mente all undervisning burde ha et «kunstnerisk islæt» (s. 152). En følge av et syn på kunst som prinsipp var at læreren og eleven skulle anses som kunstnere, og hver time skulle være et kunstverk: «Opdragelse opfattes altsaa som kunst» (s. 152). Eng mener at hver time bør være et uttrykk for lærerens kunstnerpersonlighet, og hun omtaler dette som en «didaktisk kunstform» (s. 153). Lærestoffet må være levende i lærerens ånd. På den måten kan undervisning «tænde liv i elevenes sind» (s. 153). I overensstemmelse med en forståelse av undervisning som en didaktisk kunstform,

argumenterer Eng (1918) for en undervisning som ikke er helt klar, men er «tilslørt og hemmelighetsfuldt som livet selv» (s. 154). Hun er også opptatt av den undervisningen som handler om det «å øve sig op i at gi æstetisk form til et stof som gjør motstand» (s. 154–155).

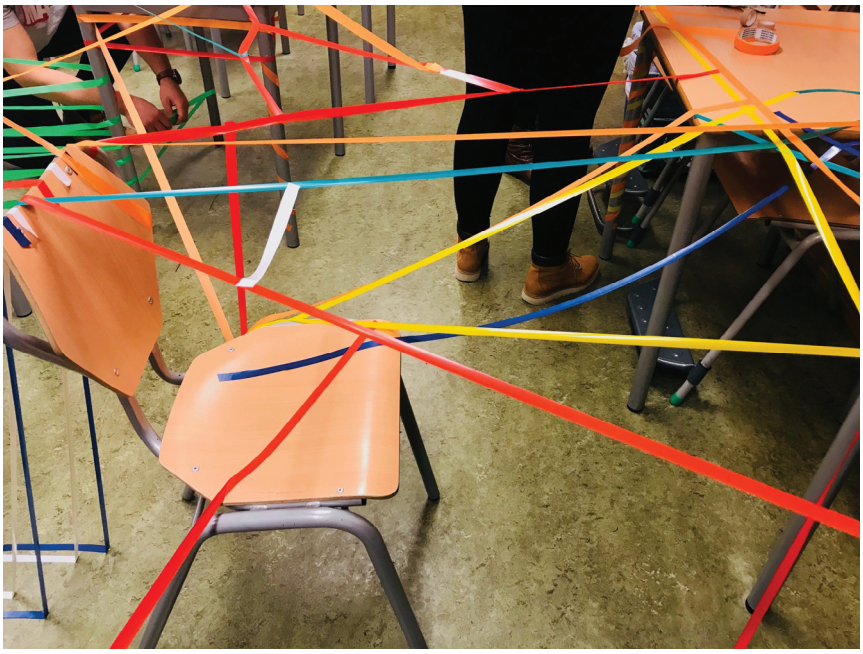
Oppsummert kan vi si at Eng trekker frem betydningen av lærerens rolle, sanselivet, følelser og fantasi, det vi ved hjelp av Simon O'Sullivan (2001) og Brian Massumi (2015) kan omtale som affekt, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Eng fremhever også betydningen av å tilby motstand når hun argumenterer for at det estetiske skal gjennomsyre vår tilnærming til verden og måten vi underviser på. En undervisning som yter motstand er sentralt i det den nederlandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta (2017a, 2018) omtaler som «a worldcentered approach to teaching». Å initiere motstand er også sentralt i min argumentasjon for dissensens potensial for utdanning (Skregelid, 2016).

I det følgende vil jeg utforske nærmere hva som både ligger bak Engs argumentasjon for kunst som prinsipp, og se dette i relasjon til Biestas forståelse av en verdenssentrert utdanning (2017a, 2018). Først en liten introduksjon til min egen forståelse av dissens som tilnærming til undervisning, da utforskninger av og koplinger mellom Eng og Biesta gjøres for å videreutvikle denne området.

Dissens som tilnærming til undervisning

Dissens som pedagogisk tilnærmingsmåte tar i bruk og kjennetegnes av kunstens egenskaper og tar sikte på å utfordre og forstyrre det som forventes. Denne tilnærmingen til undervisning er utviklet ved hjelp av den fransk-algeriske filosofen Jacques Rancière (2010, 2012) i samspill med kunstpedagogiske studier i ulikartede sammenhenger som spenner fra skole- og kunstmuseumskontekst (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020a), DKS og lærerutdanningskontekst (Skregelid, 2020c, 2021a) og kunstutdanningskontekst (2020b).

Fra et kunstfilosofisk utgangspunkt fremholder Rancière (2012) kunstens forstyrrende karakter. Han ser på kunst som dissens og som et brudd i det sanselige, som bidrar til at vi ser på oss selv og omverdenen på nye måter: «Dissensen setter på spill både det åpenbare i det som kan sanses, tenkes og gjøres» (s. 75).



Figur 2. Initiering av dissens i en skolekontekst? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

En måte å initiere dissens på kan være å introdusere skoleelever for kunstuttrykk og kunstneriske arbeidsmåter som de ikke er fortrolige med. Utarbeidingen av dissens som undervisningstilnærming foregikk nettopp i en slik kontekst (Skregelid, 2016). I en generell pedagogisk sammenheng kan dissens være en praksis som kontrasterer normen og forstyrrer det forventede, der man bruker kunstens prosessuelle og uklare væremåter som et utgangspunkt for undervisningspraksisen. Det kan for eksempel være å vektlegge åpne arbeidsmåter, som ikke rettes mot et bestemt utfall eller en bestemt måloppnåelse. Det kan være å skape undring, å stille mer spørsmål enn å søke gitte svar. Dette bruddet med normen kan føre til motstand, som jeg i mitt arbeid ofte ser på som en ressurs som fører til ny anerkjennelse av ens oppfatninger og holdninger. I min forskning argumenterer jeg for dissens som en relevant tilnærmingsmåte i utdanning som muliggjør det jeg kaller for «subjektiveringshendelser» (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c).

Gjennom artikkelen ses bilder fra DKS-prosjektet *Teiporama* av den svenske kunstneren Sandra Norrbin. *Teiporama* og Norrbin er en del av

prosjektet *pARTiciPED: Empowering student teachers for cross-sectorial collaborations with The Cultural Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools* støttet av Norges forskningsråd. I delprosjektet *Lab for initiating dissensus and exploring the edges between art and education*, får lærerskolestudenter delta i DKS-produksjoner på samme måte som elever i skolen. I prosjektet anses DKS-workshopen som en forstyrrelse. I avsnittet om betydningen av motstand kommenteres prosjektet ytterligere. I avslutningen av dette kapitlet argumenterer jeg for å introdusere lærerskolestudenter for slike forstyrrende kunstpraksiser for å realisere kunst som overordnet prinsipp.

Argumentasjonen for dissensens relevans i utdanning er som nevnt inspirert av Rancière. Hans pedagogiske filosofi og argumentasjon for ukonvensjonell undervisning, som redegjøres for i boka *Den uvidende lærer* (2007), blir slik jeg ser det en eksemplifisering av hvordan dissens kan praktiseres. I boka fremheves en undervisning hvor elevene lærer noe læreren ikke selv kan. Videre fremholdes et radikalt likhetsbegrep som en sentralt premiss. Rancière (2012) introduserer ideene sine om et politisk subjekt når han kommenterer dissens. Rancière er opptatt av at de som tidligere ikke har hatt en stemme får komme til orde og får komme til syne, og at disse ofte nekter å tale eller handle i tråd med dominerende oppfatninger eller la seg redusere til sin tildelte plass eller sine evner. Ved å ytre sine meninger som forstyrrer den normale og heterogene orden, og ved å handle på måter som går på tvers av normen, kan det skisseres «en ny topografi av det mulige» (s. 49). Det vil si, å eksistere som politisk subjekt handler mer om hvordan du er, hva du gjør og hvordan du handler, og ikke så mye om hvem du er, hvilke kompetanser du har og slikt. Rancières måte å forstå det politiske subjektet kan ses i sammenheng med forståelser Biesta (2006, 2014), men også andre, har av subjektet. Biesta vektlegger «subjektiveringsdimensjonen» i utdanning (Biesta, 2014, s. 156), det vil si å være opptatt av hvordan man kan eksistere som uavhengige og ansvarlige mennesker utenfor etablerte ordener, systemer og tradisjoner.

Biestas teorier om subjektet og forstyrrende undervisning har bidratt til min måte å se dissens som et premiss for subjektiveringshendelse, og også dissens som noe som kan initieres (Skregelid, 2016, 2019c). I en

diskusjon om hva kunst som overordnet prinsipp kan være, og hvordan Engs over 100 år gamle tanker kan ha en aktualitet i dag, er det også relevant å se på hva det Biesta omtaler som en verdensorientert tilnærming til utdanning kan tilby.

En verdensorientert tilnærming til utdanning

I boka *Letting Art Teach* (2017a) stiller Biesta spørsmål ved kreativitetsretorikken, den ekspressive og barnesentrerte tradisjonen i kunstundervisningen og begrunnelser som knyttes til ytringsfrihet og uttrykksmuligheter, det han omtaler som «expressivist justifications of the role of the arts in education» (s. 37). Biesta er skeptisk til de selvsentrerte aktivitetene som har vært og fremdeles er en del av den kunstpedagogiske diskursen. Han stiller flere «what if»-spørsmål: «What if the voice that expresses itself is racist? What if the creativity that emerges is destructive? What if the identity that poses itself is egocentric […]?» (s. 56). I stedet for det han omtaler som en «egological» tilnærming, taler Biesta med støtte fra Hannah Arendt for en kunstpedagogisk praksis som beveger fokuset fra individet og mer mot verden.

Et premiss for en verdensorientert tilnærming til utdanning, ifølge Biesta, er å møte motstand. Når våre intensjoner, handlinger og initiativer møter motstand, kan vi enten presse på med ambisjonene våre, eller vi kan reagere med tilbaketrekning. Vi kan også forsøke å balansere, og bli i den utfordrende mellomgrunnen «the middleground» (s. 65), å være i en pågående dialog. Å møte kunst og å gjøre kunst er en slik dialog uten rett og galt, det Biesta kaller en «never ending exploration of what it might mean to exist in and with the world» (s. 66). Å introdusere motstand er å sette noe «i veien» (s. 87). Denne betydningen av motstand som Biesta snakker om kan ses i sammenheng med hvordan jeg ser dissens som en ressurs for undervisning.

Så hva er sammenhengene mellom Engs forståelse av kunst som overordnet prinsipp i skolen og Biestas omtaler av en verdenssentrert tilnærming til utdanning? Og hva kan dette bidra med i utviklingen av dissens som pedagogisk ledemotiv? Jeg vil i det følgende se disse ulike perspektivene i sammenheng ved hjelp av det som omtales som en «plug

in»-metodikk (Jackson & Mazzei, 2012). Hensikten er å se på muligheten for å revitalisere Engs radikale tanker om kunstens plass i skolen.

Koplinger mellom ulike teoretiske perspektiv

Å omtale en metode med noe så hverdagslig som å «plug in» kan høres ganske uvitenskapelig ut. I boka *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives* (2012) gjøres likevel dette. I boka innleder Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei med Gilles Deleuzes lek med sikk-sakk-metaforen for å vise hvordan man kan utfordre kvalitativ forskning med metoder som motsetter seg fortolkning, koding og å finne mening som hovedstrategier. Selve «plugging-in»-frasen har de hentet fra *A Thousand Plateaus*: «When one writes, the only question is which other machine the literacy machine can be plugged into, *must* be plugged into in order to work» (Deleuze & Guattari, 1987, sitert i Jackson & Mazzei, 2012, s. 4). Jackson og Mazzei anser tekster som maskiner, og det å plugge inn som en prosess. De bruker benevnelsen *assemblage* som en metodisk prosess som handler om å: «arranging, organizing, fitting together» (s. 1). Denne assemblagen kommer som et resultat av nettopp å bli koplet opp mot hverandre. Jackson og Mazzei fremhever betydningen av å ikke bare lete etter sammenhenger. I dette kapitlet er det mine egne og Biestas tekster som plugges sammen med Engs. Kapitlet blir en assemblage hvor ikke bare sammenhenger synliggjøres, men hvor også forskjelligheter kan tilføre hverandre noe. Det er et poeng at det er rundt 100 år mellom tekstene som bidrar inn i forståelsen av hva kunst som overordnet prinsipp kan være i dag. Assemblagen har som mål å synliggjøre ressursene i både Engs kunstpedagogiske tanker fra 1918, Biestas forståelse av en verdenssentrert utdanning og hvilken betydning dette kan ha for forståelsen av kunst som overordnet prinsipp i dag, og dissens som undervisningsstrategi. På den måten kan forbindelser mellom fortid og nåtid dannes.

Jeg orienterer i det følgende denne drøftingen av sammenhenger og forskjelligheter rundt betydningen av *lærerens regi og tid*, betydningen av *motstand*, betydningen av *skapende tilnærmingsmåter* og betydningen av *affekt*. Disse overskriftene tar utgangspunkt i Engs forståelser av kunst som overordnet prinsipp.

Figur 3. Kan tekstanalyse anses som en lek? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

Betydningen av lærerens regi og tid

Som vi så i gjennomgangen over er den læreren som Eng beskriver en kunstnerlærer – hun ser læreren som en kunstner og undervisningen som et kunstverk. Læreren Eng beskriver har prosessuelle og improviserende tilnærmingsmåter til undervisningen i motsetning til mer analytiske og rasjonelle:

> Ingen stive forskrifter eller skemaer maa bestemme undervisningens gang; det som skal lede den, er lærerens følende opfatning av hvad hans elever netop nu trænger og kan ta mot, og hvordan det maa bli git dem for at kunne bli til formende kraft i deres aand. Kunstopdragerne forkaster den vanlige læregang i spørsmaal og svar, fordi den bare virker et overfladisk spil i barnets intelligens, men hindrer en dyp og inderlig tilegnelse, da den ved kravet om en øieblikkelig

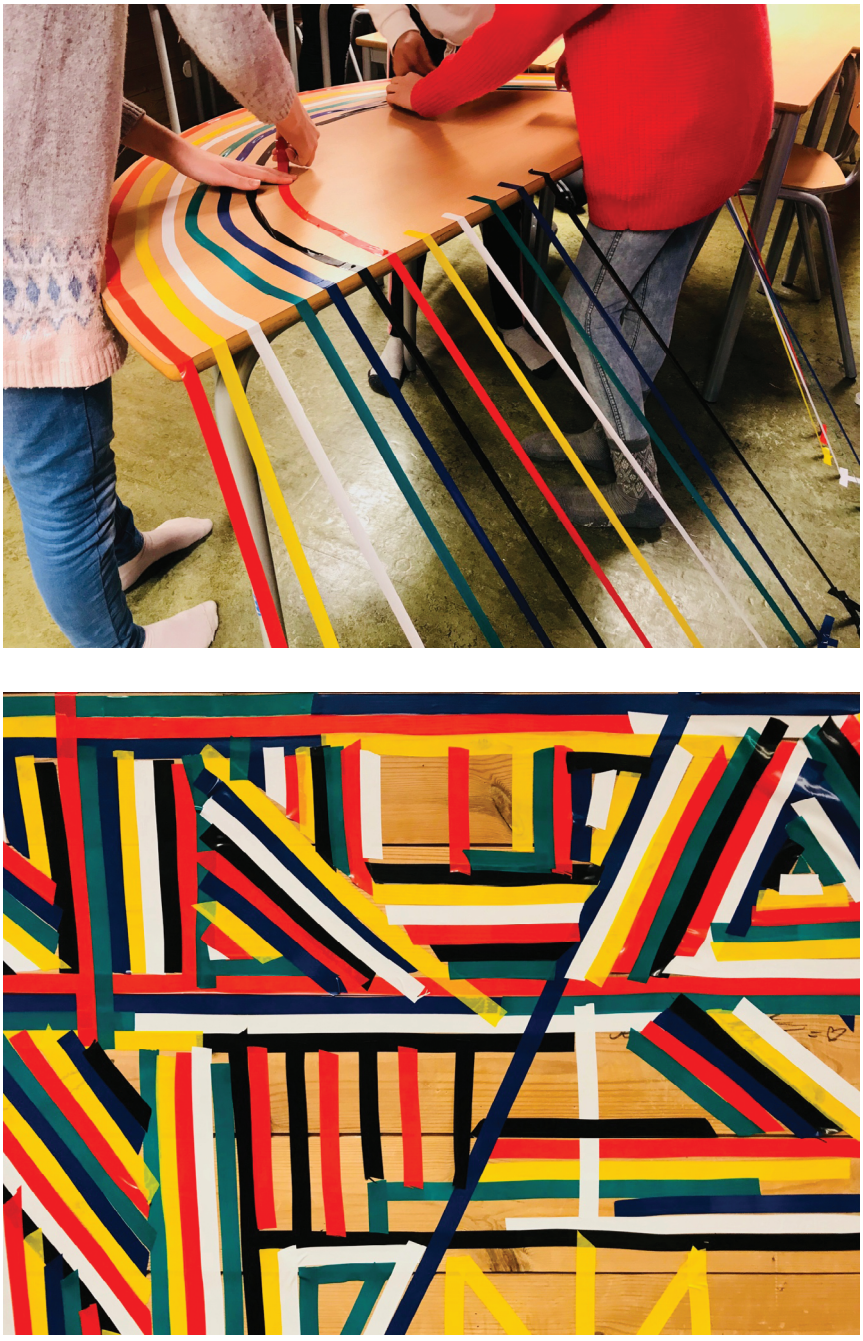
> opfatning og gjengivelse binder opmerksomheten til den ytre fremstillingsform, og desuten berøver den barnets dets glæde over hvad det faar se og høre. Mer værdifuld er den dype og stille vekst, selv om den ikke gir saa glimrende resultater verken i øieblikket eller ved eksamen. (s. 153–154)

En sentralstyrt skole som vektlegger måling, testing, «glimrende eksamensresultater» samt klare forbindelser mellom undervisningsstoffet og elevenes utbytte, er noe annet enn den skolen Eng her gir bud om.

I motsetning til Engs betoning av lærerens viktige rolle er den kunstpedagogiske bevegelsen ofte assosiert med barnet i sentrum og en mer tilbaketrukket lærer. Victor Lowenfeld og William Lambert Brittain (1976) mente barn skulle få uttrykke seg fritt og spontant, uten forstyrrelse fra styrende voksne eller strenge målbare kriterier. De gikk så langt som å hevde at læreren kunne gjøre skade ved å ha en for dominerende rolle. De var også engstelige for hvilken påvirkning det å se kunst kunne få for barnas frie uttrykk.

Nå man leser Rancières *Den uvidende lærer* og historien om læreren Jacotot, læreren som kunne undervise i det han selv ikke kunne, så kan man kanskje tenkte at læreren ikke spiller så stor rolle. Biesta (2014) skriver om hvordan læreren fremdeles er sentral med utgangspunkt i historien om Jacotot: «Det Rancière sikter mot, er med andre ord ikke en skole uten lærer, en skole uten skolemestere; det han mener er det største hinderet for frigjøring er 'mesterforklarerens' posisjon» (s. 125). Biesta mener at det fortsatt er rom for autoritet, en form for positiv makt eller vilje, men at denne ikke baseres på forskjell i kunnskap eller innsikt. Han mener også at læreren «bringer inn noe nytt i den pedagogiske situasjonen, noe som ikke var der fra før» (s. 68). I boka *The Rediscovery of Teaching* (2017b) argumenterer Biesta for å fokusere mer på *undervisning* enn læring og rammesetter også undervisning som «dissensus» (s. 82) som forstyrrer «egological ways of being» og som knytter an til emansipatoriske ambisjoner i utdanning. I den forbindelse fremhever og Biesta (2017a) betydningen av tid, «slowing down» og suspension». Man må våge å ikke bare tenke kortsiktige læringsutbytter, men tørre å la kunnskapen modnes.

Både Eng og Biesta betoner lærerens sentrale rolle og er opptatt av å bekjempe det kortsiktige kunnskapsjaget. Det kan ta *tid* før undervisningsinnholdet fordøyes.



Figur 4 og 5. Fra Sandra Norrbins DKS prosjekt «Teiporama», Kringsjå skole 2019.
Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

At kunnskap tar tid å tilegne seg er noe jeg har erfart selv flere ganger. Den umiddelbart opplevde relevansen oppstår sjelden når elever og studenter utfordres på kunstneriske tilnærminger til undervisning og møter en dissensorientert undervisning (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020a, 2020c).

Jeg har også selv sett betydningen av didaktisk ledelse, dømmekraft og regi og setter dette som premisser for det jeg omtaler som «det estetiske kunstdidaktiske regimet» (Skregelid, 2016). Her anerkjennes læreren som en autoritet, og betydningen av didaktisk regi. Læreren anses som mye mer enn en tilrettelegger. Bruken av regimebenevnelser antyder at utdanning alltid er ideologisk motivert. Regibegrepet hentet fra teaterets vokabular signaliserer også en faglig forankret og tydelig ledelse, samtidig som den scenen man åpner opp for har et spillerom, en frihet. Kunstkritiker Kjetil Røed har pekt på hvordan til og med den sveitsiske filosofen Jean-Jacques Rousseau, som gjerne forbindes med den frie barneoppdragelse, så på læreren som en iscenesetter, en regissør og scenograf (Røed, 2014).

Betydningen av motstand

Eng var opptatt av barnets stemme. Hun mente man skulle lytte til barnet og la det komme til orde. Samtidig kan det synes som Eng er opptatt av å utfordre og forstyrre forståelsen av hva undervisning skal være; at man ikke bare ensidig skal lytte til barna, men tilby undervisning som er tvetydig som mer gjenspeiler livets mange fasetter. Som vi så, trekker hun nettopp frem betydningen av «motstand» i selve undervisningen (Eng, 1918, s. 155).

I min forskning setter jeg forbindelseslinjer mellom dissens og subjektiveringshendelser og argumenterer for betydningen av å møte motstand i undervisningen. Ved hjelp av dissens fra Ranciére (2012) har jeg argumentert for at kunst, møter med kunst og kunstutøvelse har potensial til å forstyrre det etablerte (Skregelid, 2016, 2019a, 2019c, 2020c). På den måten kan kunstens dissenspotensial bli en ressurs for undervisning generelt. Igjennom ulike prosjekter har jeg sett hvordan kunstens prosessuelle, ikke-lineære og uforutsigbare kvalitet har utfordret elever og studenter.

Jeg har allerede nevnt forskningsprosjektet *pARTiciPED* som involverer lærerskolestudenter i DKS-produksjoner. Bildene i denne artikkelen er fra pilotprosjektet da lærerskolestudenter deltok i DKS-workshopen *Teiporama*, hvor de lagde installasjoner med tape sammen med elever ved Kringsjå skole i Kristiansand. Da *Teiporama* ble gjennomført innenfor universitetets vegger så jeg hvordan studentenes forventninger ble forstyrret og til dels skapte en motstand. Workshopen representerte noe nytt og annerledes, noe de ikke hadde gjort før. Friheten var uvant. I artikkelen «Encounters with the World in Cultural Schoolbag Workshops for Teacher Students» (Skregelid, 2021a) diskuteres studentenes respons på workshopen sammen med Biestas (2017a) forståelse av en verdenssentrert tilnærming til undervisning. Når våre intensjoner, handlinger og initiativer møter motstand og blir forstyrret, kan vi enten skru opp ambisjonene våre, eller vi kan reagere med tilbaketrekning. I stedet for å trekke oss tilbake eller eventuelt protestere kraftig mot dette, kan vi også holde oss i «mellomgrunnen» og velge å forholde oss til utfordringene (s. 65). Biesta forstår dette med å stå i utfordringene som en verdenssentrert tilnærming. Å introdusere motstand er å sette noe «in the way» (s. 87). I boka *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) er han opptatt av en utdanning som «tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre (s. 17). Heller enn å tilstrebe minst mulig ubehageligheter kan man anse motstanden som en ressurs.

Skal man i skolen gi barna det de vil ha, eller det de ikke visste at de trengte? Som et innspill til regjeringens kulturmelding for barn og unge skrev vi i forskningsgruppen Kunst og barn & unge: «Men vi skal ikke bare gi barn og unge det de sier de vil ha. Vi må også gi de den kunsten de ikke visste at de trengte» (Skregelid, 2019b). Biesta (2017a) skriver om hvordan forstyrrelser som beskrevet over kan fremstå som noe man ikke ber om (s. 88). Han skriver videre om hvordan man kan håpe på at forstyrrelsen kan verdsettes etter hvert:

> What we hope, as educators, is that down the line, the student will turn back to us and will say, express, enact that which 'arrived' as interference, as an intervention they did not ask for, turned out to be helpful, beneficial, perhaps even essential for their attempts at trying to be home in the world. (s. 88)

Utfordringen for lærere i skolen kan være å tørre å tilby motstand, for man er redde for hvordan både elever, kollegaer og ikke minst ledelsen kan reagere. Ønske om kortsiktige resultater og effekter, som nevnt tidligere, kan også hindre lærere å drive med undervisning som innehar en mulig motstand.

Betydningen av skapende tilnærmingsmåter

Som vi har sett var Eng (1918) svært kritisk til hvordan regler og forskrifter skulle styre lærerne, og hun beskrev lærerrollen som viktig og skapende. Engs omtaler av læreren som kunstner, og lærergjerningen som en «didaktisk kunstform» (s. 152), er i sterk kontrast til den rollen lærerne har i dag som følge av en økonomisk motivert utdanningspolitikk, med avgrensede kompetansemål og den sterke vektleggingen av aktiviteter som orienteres mot internasjonale tester som for eksempel PISA (Atkinson, 2018; Biesta, 2018; Madsen, 2018). I motsetning til målstyring som ledemotiv snakket Eng (1918) om en «impressionistisk lærekunst» (s. 156) som handler om å ta øyeblikkets inntrykk fra den verden man omgir seg med inn i undervisningen.

Ved å ta i bruk en kunstnerisk, undersøkende og skapende arbeidsmåte i undervisningen, åpnes det opp for å ivareta mulighetene for å forfølge det uforutsette, det man ikke hadde planlagt for at skulle skje. Det er kunstens åpne og uforutsette egenskaper som er utgangspunktet for en utdanning informert av dissens. Som nevnt tidligere kan en slik undervisning oppleves utfordrende, men om man tenker at det å oppleve motstand er et sentralt element i det å være menneske, tilbyr kunst og kunstnerisk praksis nettopp dette.

I teksten «What if?» argumenter Biesta (2018) for kunstens muligheter og kunstens kraft: «the educative power of the arts» (s. 18), siden «art *is* the dialogue of human beings with the world, art *is* the exploration and transformation of our desires so they can become a positive force» (s. 18). I en tidligere bok (2006) skriver han om lærerens ansvar for å ta en risiko og å undervise i det man ikke kan forutsette: «The responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come» (s. 124).

Å tenke undervisning som en skapende prosess, som en improvisatorisk kunstform hvor lærerens «følende opfatning av hvad hans elever netop nu trænger» (Eng, 1918, s. 153) står i kontrast til slik skolen praktiseres i dag. Hvor stor mulighet har lærere til å velge bort «stive forskrifter» eller «skemaer» (s. 153)? I hvor stor grad er det rom for følelser og affekt?

Betydningen av affekt

Som vi ser over var Eng opptatt av at lærerens følelser skulle få spille en rolle i undervisningen. Jeg har trukket frem betydningen av lærerens regi og tid. Jeg har også fremhevet betydningen av den skapende læreren. Selv om det kanskje ikke er fremskrevet i verken Engs beskrivelser av kunst som prinsipp, i mine egne omtaler av dissens som tilnærming i undervisning eller i Biestas verdenssentrerte utdanning, synes affektbegrepet å ha en relevans når man skal forstå hva kunst som prinsipp kan bety i dag.

Affekt er en relasjonsform og en erkjennelsesform, preget av spontane emosjoner, følelser og kroppsliggjorte intensiteter (Kap. 9, Knudsen). To parter påvirker hverandre uten at denne påvirkningen foregår bevisst eller intensjonelt. Den kanadiske filosofen Brian Massumi skriver om affekt:

> When you affect something, you are opening yourself up to being affected in turn, and in a slightly different way than you might have been the moment before. You have made a transition, however slight. You have stepped over a threshold. Affect *is* this passing of a threshold, seen from the point of view of the change in capacity. (Massumi, 2015, s. 110–111)

Når man er i en affektiv relasjon åpner man seg for hverandre og noe tredje oppstår (Illeris et al., under utgivelse). Å møte kunst og å gjøre kunstnerisk praksis kan være å være i en affektiv relasjon. Rancière (2012) snakker i den forbindelse om «mangelen på sammenheng» (s. 86) i intensjon og virkning. Kunsten må, ifølge han, ses som «det tredje elementet» (s. 28) som verken betrakter eller kunstner kan forutse. Slik kan man også se på undervisning og relasjonen mellom lærer og elev/student. I møtet realiseres affektive responser, og erfaringene både eleven og læreren sitter igjen med er kanskje andre enn de som var intendert. Forbindelsene jeg allerede har trukket mellom dissens og subjektiveringshendelser (Skregelid, 2016,

2019a, 2019c) og betydningen av å erfare et brudd, som bidrar til en erkjennende forandring, er i stor grad forankret i affektive og følelsesmessige relasjoner. Affekt er pedagogisk fordi det nettopp innebærer en forandring, en forstyrrelse, en transformasjon til noe annet. Affektbegrepet tas også i økende grad i bruk i didaktisk og performativ forskning for å betone betydningen av kropp, sanselighet og emosjoner, som tilganger for å tilegne seg kunnskap (Knudsen, 2017; Østern et al., 2019).

Affekt og dissens, samt en undervisning som tilbyr motstand kan ikke fullstendig planlegges, da man aldri kan vite hvordan det vil respondere. Biesta (2017b) snakker også om *teaching as dissensus* som «asking the impossible» (s. 82). Han snakker om at subjekter ikke kan produseres:

> Although Biesta (2014) maintains that subjectivity cannot be produced, he also admits that it is quite easy to prevent events of subjectivation. By not putting ourselves at risk, by not doubting your own practice, there will not be any chance for questioning habits and norms. There will not be any chance for liberating us from the existing state of affairs. (Skregelid, 2020a, s. 173)

Som en forfølgelse av dette kan man tenke at man må se på undervisning som et skapende laboratorium hvor man utforsker, uten å vite hva resultatene vil bli på forhånd, og hvor man tillater seg selv både å bli overrasket og kanskje også rystet. Å åpne opp for det sanselige kan også realisere det den russiske forfatteren og kritikeren Victor Sjklovskij (1991) snakker om i teksten «Kunsten som grep» allerede i 1916: «Men nettopp for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst» (s. 16). Om kunst og estetikk blir en gjennomgripende dimensjon i skolens virksomhet kan det kanskje bidra til at samfunnet generelt blir mer åpent for sanselige opplevelser og dimensjoner. Ved å bli mer sensitive for våre omgivelser vil det automatiserte blikket vi vanligvis har, kanskje bli mer våkent.

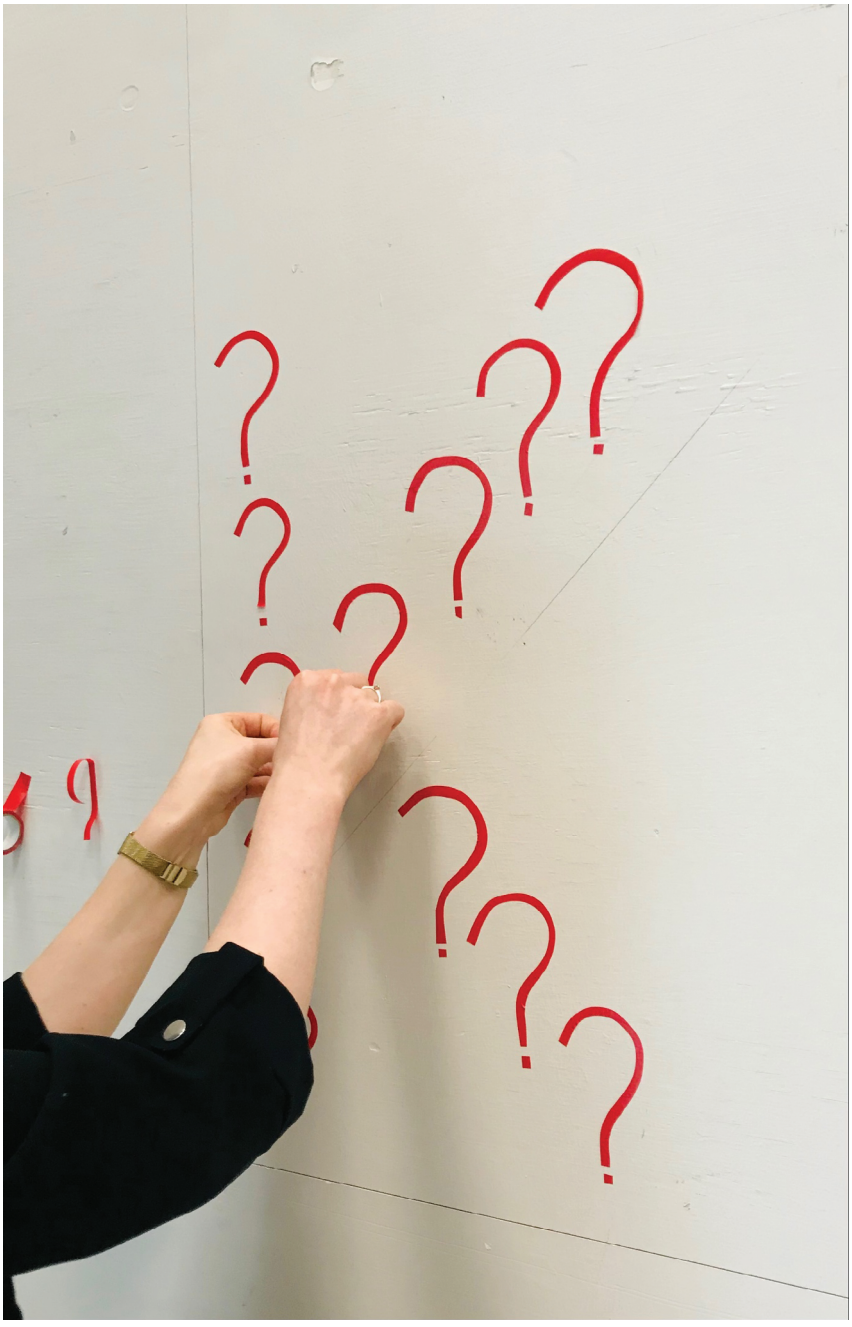
Betydningen av lærerutdanningen for kunst som overordnet prinsipp

Jeg vil nå vende tilbake til spørsmålet som motiverte denne teksten: *Hva kan kunst som overordnet prinsipp være og bety i dagens skole?* Jeg har

i denne teksten trukket frem fire områder av betydning for forståelsen av kunst som prinsipp og betydning for hvordan kunsten kan «ta over» skolen: betydningen av *lærerens regi og tid*, betydningen av *motstand*, betydningen av *skapende tilnærmingsmåter* og betydningen av *affekt*. Dette bidrar inn i min pågående utforskning av hva dissens som tilnærming til utdanning kan være og hva som kan skje om man lar kunstens egenskaper gjennomsyre måten vi underviser på. I denne teksten har jeg også begrenset gjennomgangen av tekster. Det er mange muligheter for videre utforskninger både i eksisterende litteratur, kommende forskning og selvfølgelig i undervisningspraksis. Hvordan kan kunst som prinsipp praktiseres?

For at kunst som prinsipp skal kunne praktiseres er man først og fremst avhengig av en skolepolitikk som muliggjør en reell satsing på kunst og kultur og de estetiske fagene i skolen. Mange ambisjoner på kunstens vegne synliggjøres nå i flere offentlige dokumenter. De kommenterer også betydningen av lærerne og lærerutdanningen. I september 2019 ble strategien for praktiske og estiske fag i barnehage, skole og lærerutdanning, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, lansert av Kunnskapsdepartementet (2019). Her er lærerutdanningen gjennomgående kommentert.

I den nylig lanserte kulturmeldingen for barn og unge kan man lese at «Lærarutdanningane kan potensielt bidra til å styrkje kompetansen om DKS og vise korleis kunst og kultur kan brukast i skolen» (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 148). Her nevnes også hvordan DKS er innført som del av obligatorisk undervisning for alle studenter ved lærerutdanningen ved Universitetet i Agder (UiA). Ambisjonen må være å få tilbakeført praktiske og estetiske fag som en obligatorisk del av lærerutdanningen og å la kunsten være en integrert del av studentenes undervisning. Ordningen ved UiA er et viktig, men samtidig kun et lite skritt på veien. Den foreløpige betydningen av ordningen er allerede omtalt i to artikler som omtaler pilotene til prosjektet: «Tensed Possibilities: The Cultural Schoolbag as Dissensus in Teacher Education» (Skregelid, 2020c) og «Encounters with the World through Cultural Schoolbag Workshops for Teacher Students» (Skregelid, 2021a). Titlene antyder potensial i spenningene som oppstår. Første del av hovedprosjeketet *pARTiciPED* er nå i gang. Som del av



Figur 6. Kunst? Fra Sandra Norrbins DKS-prosjekt «Teiporama», UiA 2021. Foto: Lisbet Skregelid. Lisens: CC BY-NC-ND.

delprosjektet *Lab for initiating dissensus and exploring the edges between art and education* deltar studentene i den allerede omtalte tapeworkshopen til Norrbin (figur 6). Prosjektet vil omtales i kommende publikasjoner. Som et frampek kan jeg antyde at studentene peker både på hva som var positivt med å delta og hva som var utfordrende. Av positive aspekter var blant annet roen, stemningen og muligheten til å skape og lage: «Det var en behagelig opplevelse, det var nytt og spennende siden jeg ikke har gjort noe liknende» (G3). Som en student sier: «På min vei gjennom lærerstudiet er det ikke mye rom for kreativitet» (J8). Det er tydelig at åpenheten i *Teiporama* er uvant. Studentene er vant til å få tydelige rammer for hva de skal gjøre. I samtaler med studentene forestiller noen av dem seg også at elevene trenger mer avgrensede temaer, og de er derfor usikre på hvordan elevene vil forholde seg til dette.

De lærerskolestudentene som var med i *Teiporama* i sin opprinnelige kontekst, skolen, fikk se engasjerte elever og lærere som kastet seg ut i det ukjente, de berørte tapen og ble berørt av det som skjedde i samspillet med dem og et stadig mer transformert og omgjort klasserom. De fikk se og være i et klasserom fullstendig tatt over av kunsten. Det er med lærerne og lærerutdanningen man må begynne om den nasjonale ambisjonen om å øke anerkjennelsen for kunstens betydning, også for barn og unge, skal lykkes.

Referanser

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy.* Springer.

Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach*. ArtEZPress.

Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching.* Routledge.

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. J. J. Biesta, & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–20). Routledge.

Biesta, G. J. J. (2020). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education, 49*(3), 39–54.

Christophersen, C. & Breivik, J. K. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Kulturrådet / Fagbokforlaget.

Dale, E. L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Gyldendal Akademisk.

Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Aschehoug.

Eng, H. (1923). *Begynnernes forestillingskrets og sprog ved optagelsen i skolen.* Aschehoug.

Eng, H. (1944). *Margrethes tegning fra det 9. til det 24. året.* Cappelen.

Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen: En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv.* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.

Illeris, H, Knudsen, K. N. & Skregelid, L. (under utgivelse). A/r/tografi som tilgang til udvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunstfagene. *Nordic Journal of Art and Research*.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives.* Routledge.

Karlsen, K. H., Skregelid, L. & Holdhus, K. (2020, 23. januar). *Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: Velment, men uforpliktende strategi*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolenvelment-men-uforpliktende-strategi/227587

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Kjosavik, S., Koch, R. H., Skjeggestad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag – ny praksis?* Telemarksforsking.

Knudsen, K. N. (2017). *#iLive – konturene af en performativ dramadidaktik i en digital samtid* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. http://hdl.handle.net/11250/2465071

Kulturtanken. (2022). *Om Kulturtanken.* https://www.kulturtanken.no/om-oss/

Kunnskapsdepartementet. (2019, 18 august). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi]. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. utg.). Gjellerup.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.

Massumi, B. (2015). *The power at the end of the economy*. Duke University Press.

Meld. St. 28 (2015–16). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1

Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

O'Sullivan, S. (2001). The aesthetics of affect thinking art beyond representation. *Angelaki, 6*(3), 125–135. https://doi.org/10.1080/09697250120087987

Rancière, J. (2007). *Den uvidende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipation* (H. R. Lauritsen). Philosophia.

Rancière, J. (2010). *Dissensus on politics and aesthetics* (S. Corcoran, Overs.). Continuum.

Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer* (G. Ulvsløkk, Overs.). Pax.

Røed, K. (2014, 17. april). Elevens frigjøring – fra Rousseau til Rancière. *Kunstløftet,* 34–35. http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-rousseau-ranciere-kjetil-roed

Samuelsen, A. M. (2003). *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole: Med vekt på formidlerrollen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl, Overs.). Solum.

Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.

Skregelid, L. (2005). *«Det var ganske gøy faktisk»: En undersøkelse om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomskoleelever* [Hovedoppgave]. Høgskolen i Oslo.

Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseums kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Skregelid, L. (2019a). Dissens makes sense? Mellom motstand og mening i møter med kunst. I S. Böhnisch & R. Eidsaa. (Red.), *Kunst og konflikt. Teater, visuell kunst og musikk i kontekst*. Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215032344-2019-8

Skregelid, L. (2019b, 25. september). *Innspill til barne- og ungdomskulturmelding fra Forskningsgruppa Kunst og barn & unge*. Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/c482542984cc47a9bd0be14d55184c6b/universitetet-i-agder.pdf

Skregelid, L. (2019c). *Tribuner for dissens: Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.

Skregelid, L. (2020a). A call for dissensus in art education! *International Journal of Education Through Art*, *16*(2), 161–176. https://doi.org/10.1386/eta_00024_1

Skregelid, L. (2020b). Art in crisis and the arrival of the I. I R. Vella, Â. Saldanha, M. Maksimovic & J. Johnston (Red.), *Art education: Conflict and connections* (s. 64–87). InSEA Publications.

Skregelid, L. (2020c). Tensed possibilities: The cultural schoolbag as dissensus in teacher education. I H. Örtegren & A. Widén, *Lärarutbildning& konstpedagogik: Några Nordiska nedslag* (Rapport nr. 17 2020). Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet. https://www.umu.se/contentassets/c87eeac40fcb43069f07c3fb5b980664/tilde_17.pdf

Skregelid, L. (2021a). Encounters with the world through cultural schoolbag workshops for teacher students. *Nordic Journal of Art and Research*, *10*(2). https://doi.org/10.7577/information.3596

Skregelid, L. (2021b). Zoom in on dry joy – dissensus, agonism and democracy in art education. *Education Sciences*, *11*(1). https://doi.org/10.3390/educsci11010028

Skregelid, L., Wergeland-Yates, M., Stoveland, I. M., Skogen, A., Svingen-Austestad, A., Fugli, I., Christensen, J., Takle, T., Klungland, M., Wergeland, T. J., Elnan, M., Herwell, O. K., Illeris, H. & Bjørkvik, A. (2018, 25. januar). Siloen og betydningen av kunstens plass i samfunnet [Kronikk]. *Fædrelandsvennen*. https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/G1Qqbx/Siloen-og-betydningen-av-kunstens-plass-i-samfunnet

Slagstad, R. (2018, 8. november). *Når OECD tar makten – om de nye skolepolitiske kunnskapsregime.* Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571

Solhjell, D. (1995). *Kunst-Norge: En sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Universitetsforlaget.

Stafseng, O. (2006). Estetikk – pedagogikk – ungdom: En trist historie. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (Vetenskapsrådets rapportserie nr. 4, s. 19–32). Vetenskapsrådet.

Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions … concerning the production of subjectivity – on aesthetic practices in art, craft and design* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk.* Utdanningsdirektoratet. https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341?notatId=680

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdelæring. En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming.* Universitetsforlaget.

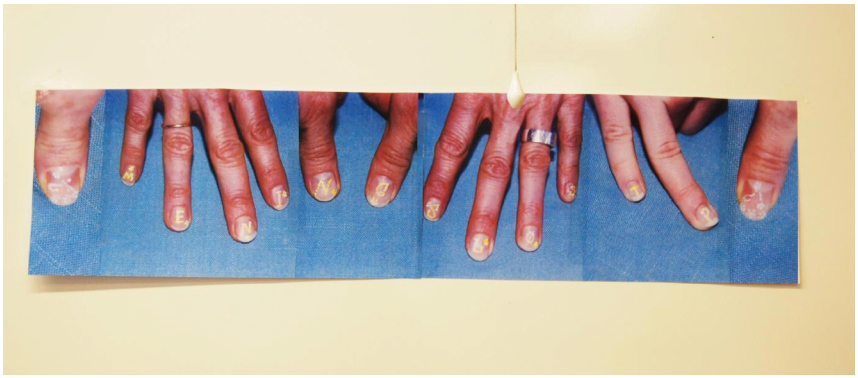
KAPITTEL 3

Nullpunktet?

Anna Svingen–Austestad
Universitetet i Bergen

Abstract: How does art produce subjectivity, and does art always work for a better production of subjectivity? With an outset in an ethnographic study and participatory observation of youth encountering practices of contemporary art in upper secondary school, the article introduces Félix Guattari's concepts regarding serial and singular processes of subjectivation, passages from territory to deterritorialization, and the role the poetic function plays in the production of subjectivity. As the study indicates, poetic practices involved in the production of subjectivity can work for better or worse. In other words, art cannot be immediately beneficial for democracy, the environment, or individual or collective mental health and wellbeing; yet the methods and processes of art are disruptive, allowing for the *possibility* of subjectivation.

Keywords: subjectivation, territory, rupture, poetics, contemporary art education, the possible



Figur 1. raketa (2008). *Where is Lofoten?* Gjengitt med tillatelse fra raketa. © raketa.

Sitering: Svingen–Austestad, A. (2022). Nullpunktet? I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 3, s. 69–93). Cappelen Damm Akademisk.
https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch3
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Introduksjon

MENINGSLØST? Spørsmålet møter blikket på et bilde laget av elever i videregående skole etter en workshop med kunstnere i skoleverket (figur 1). Spørsmål var både utgangspunkt for og inngangsvei til å arbeide med samtidskunst i videregående skole sammen med kunstnere. Hendelsen gjør synlig hvordan samtidskunstens metoder og prosesser har virkninger, og bringer oss midt i problemstillinger omkring kunstens betydning i danningsprosesser.[1] I artikkelen ser jeg nærmere på situasjonen der spørsmålet *MENINGSLØST?* reises, og vil omtale den som et *nullpunkt* – et punkt for passasje i danningsprosesser, eller det jeg vil nærmere omtale som subjektiveringsprosesser. Subjektivering er et begrep jeg henter fra samarbeidet mellom schizoanalytiker Félix Guattari (1942–1992) og filosof Gilles Deleuze (1925–1995), som handler om hvordan ulike praksiser og krefter bidrar i formeringsprosesser og produksjonen av eksistens. I artikkelen ser jeg nærmere på et punkt i en slik prosess gjennom Guattari og Deleuzes begreper om *eksistensielle Territorier*[2] og *deterritorialisering*. Begrepene settes i sammenheng med skapende prosesser hvor elevene går i et samspill med noe utenfor seg selv, estetiske praksiser som involverer ting og steder som knyttes til noe nært og familiært, samtidig som den estetiske praksisen som settes i spill også åpner for forstyrrelser og defamiliarisering. Etter workshopsforløpet intervjuer jeg elevene. Her kommer en elev med en betraktning som gjør spørsmålsstillingene ytterligere komplekse. Eleven kommenterer at workshopforløpet ikke har hatt noen særlig innvirkning på ham, men at det kan åpne for «[noe] som man ikke ser … ennå» (Svingen-Austestad, 2017, s. 283). Dette siste utsagnet antyder at (samtids)kunstens prosesser ikke umiddelbart oppleves som nyttige, brukbare eller har virkninger, også etter at en har fått litt avstand til selve hendelsene. Problemstillingene tar oss med videre inn i Guattari og

1 Hendelsen som står i sentrum for denne artikkelen bygger videre på analyser fra avhandlingen *Questions… Concerning the Production of Subjectivity – On Aesthetic Practices in Art, Craft and Design Studies* [Formgivingsfag] fra 2017 (Svingen-Austestad, 2017). Her undersøkes estetiske praksiser og hvordan de virker i subjektiveringsprosesser med casestudier samlet med utgangspunkt i deltagende observasjon og etnografiske metoder. Deler av teksten bygger på oversettelser fra dette arbeidet.

2 Guattari staver denne typen territorium med den store bokstaven T, som i et egennavn.

Deleuzes teoretiske perspektiver omkring estetisk praksis, produksjonen av subjektivitet og *nullpunktet:* Hva *kan* skje i denne passasjen?

Figur 2. r a k e t a (2008). *Where is Lofoten?* Gjengitt med tillatelse fra r a k e t a. ©r a k e t a.

Om workshopen *Hvor er Lofoten?*

Where is Lofoten? (*Hvor er Lofoten?*) er tittelen på en workshop som r a k e t a arrangerer for både andre og tredje års elever i formgivingsfag. Workshopen er strukturert rundt dialog, der samtaler, spørsmål og kunstneriske prosesser er i hovedfokus. Kunstnerne, eller *de besøkende*, som de kaller seg, er invitert til Lofoten International Art Festival (LIAF) som del av publikumsprogrammet LIAF jr. Siden år 2000 har r a k e t a vært et laboratorium i prosess, et pågående eksperiment, og arbeider i teori og praksis med prosjekter som befinner seg i grenselandet mellom kunst, design og arkitektur med utgangspunkt i det offentlige rommet. r a k e t a er ikke kjent med Lofoten, formgivingsfag eller elevene – de kommer inn i klasserommet med et utenfrablikk. Ved hjelp av en kommunikativ tilnærming, og spesielt det å stille spørsmål, søker kunstnerne å bli kjent med elevene. Ved å skape en kontaktflate mellom «innsidere» og «utenforstående», kunstnerne og elever, kan både stedets og de enkelte

elevenes særegenheter dukke opp, samtidig som de besøkende kan forflytte forståelsen av sted ut over den vanlige og distribuerte kunnskapen om Lofoten som et turiststed, kanskje til og med gå ut over elevenes vanlige oppfatninger om sted. Slik kan *alternative geografier*, som kunstnerne kaller det, komme til syne. Gjennom å bli kjent med et sted fra beboernes synspunkt og spørsmål, introduserer kunstnerne samtidig elever for hva samtidskunst er. Å stille spørsmål er sentralt, å stille spørsmål som både angår et samspill med noe utenfor, samtidig som en kan stille spørsmål ved det som er familiært og kjent. Workshopen har følgende struktur:

- Dagens øvelse introduseres. Øvelsen handler om å lage spørsmål, eller det kunstnerne kaller å «gestalte» spørsmål, materialisere dem, samt å plassere dem på et sted elevene velger.
- Kunstnerne rammer inn øvelsen med en kort introduksjon. De viser en tom flaske og en halv plastpose, for å stille spørsmål om en halv plastpose er en plastpose, eller om en tom sjampoflaske er en sjampoflaske kan sees på som en sjampoflaske når det ikke er mer sjampo i den.
- Elevene arbeider med å lage spørsmål, og jobber både i og utenfor klasserommet.
- Mens elevene arbeider med spørsmål, veileder kunstnerne dem.
- Lærerne blir med på fellesøktene med elevene og hjelper til med det praktiske.
- Til slutt møtes elevene og kunstnerne for å diskutere elevenes arbeider «på stedet»: både inne i skolebygningen og rundt torget.
  (Svingen-Austestad, 2017, s. 201, min oversettelse)

Slik hender det at en gruppe gutter fra det tidligere formgivingsfaget diskuterer utformingen av en ide med kunstnerne og med meg: Kan duer lukte? – er spørsmålet de nå ønsker å materialisere. Hvordan få budskapet frem? Bare det å skrive tekst på en plakat ser ikke ut til å formidle meldingen på riktig måte. Jeg foreslår at de etterligner et veiskilt fordi plakaten skal plasseres på et offentlig sted (figur 2). Etter en kort diskusjon velger gruppen å gå for dette alternativet, en strategi som er velkjent for elevene i klassen, hvor de gjør bruk av eksisterende stiler og uttrykk som utgangspunkt for appropriasjon og egen bearbeidelse (se Svingen-Austestad, 2017). Kanskje er det derfor de tar opp mitt forslag så lett?

Workshopens kooperative form muliggjør møter og kontakt, fra spørsmålene som stilles rundt pultene i klasserommet til situasjonene med veiledning og diskusjoner og samtalene omkring elevenes arbeid som vises rundt på skolen og landsbytorget. Vekten på kommunikasjon og samarbeid er en del av denne sosiale formen. På denne måten griper workshopens tilnærming inn i det sosiale ved å stille spørsmål til objekter eller steder hvor hendelsene finner sted (Pellapaisiotis, 2006). Gjennom 1990-tallet ble deltagende kunstpraksiser og en «tilbakevending til det sosiale» (Bishop, 2012, s. 3) et gjentagende motiv, med referanse til de tidlige historiske avantgarde og deres forsøk på å skape nye relasjoner mellom kunsten og livet. Som en del av denne bevegelse ble handlinger, erfaringer og deltagelse regnet som selve kunstobjektet, en utvidet forståelse av hva et kunstverk kan være. Slik ble også pedagogikk regnet som kunst, både som medium, form og format for deltagelse, men også som et særegent felt for alternativ kunnskaps- og erfaringsproduksjon (se f.eks. Podesva, 2007).

Men denne formen er ikke bare sosial. Parkeringsskilt og torgbenker er materielle. Den norske sosiologen Dag Østerbergs (1998) begrep om det *sosio-materielle* setter ord på at workshopen ikke bare involverer mønstre for sosial kommunikasjon, men avhenger også av materielle forhold, fra akrylmalingen på plakater, til steders ulike bestanddeler slik som benker, asfalt og fjær. Vi skal se litt nærmere på andre dimensjoner ved denne sosio-materielle praksisen.

Lokal kunnskap: *Fordomsfull?*

Hva skjer i workshopen? Med den åpne rammen får elevene anledning til å gjøre bruk av sine interesser og erfaringer i arbeidet med utformingen. Noen elever stiller spørsmål til møter i busskuret, de spesielle blikkene som finnes der, mens andre fokuserer på kunnskapen om duer på bygdetorget (se Svingen-Austestad, 2017) for en ytterligere redegjørelse av elevenes arbeider). I workshopen jobber blant annet to jenter sammen om å lage en plakat med teksten: *Fordomsfull?* Plakaten plasseres i busskuret der elevene på skolen venter på bussen (figur 3). Plakaten forsvinner nesten mellom andre tilfeldig plasserte meldinger om savnede katter og

Figur 3. raketa (2008). *Where is Lofoten?* Gjengitt med tillatelse fra raketa. ©raketa.

rutetider. I tillegg til teksten *Fordomsfull?* viser bildet to grupper av tenåringer. Den ene gruppen hvisker og ser mot den andre gruppen, som står med hendene i lommene og ser ned, som om de vet at det blir snakket om. Når jeg ser frem og tilbake mellom personene på plakaten, blir jeg invitert inn i en fortelling om å utveksle blikk. Skammer de seg? Er de flaue? Er de fordomsfulle, som plakaten antyder? Slik sett antyder teksten i rødt – *Fordomsfull?* – en viss ambivalens på grunn av plasseringen i busskuret. På slutten av dagen, mens vi går rundt og diskuterer elevenes arbeider på torget og innomhus, reflekterer jentene rundt hvorfor de plasserte plakaten i et busskur i nærheten av skolen, et busskur de står og venter i hver dag. Stående utenfor skuret forklarer de hvorfor de lagde plakaten og forteller hvordan de har blitt sett på akkurat på dette stedet. Med denne plakaten ønsket de å stille et spørsmål som kanskje gjør folk oppmerksomme på hvordan blikkene kjennes ut akkurat her.

Det er her workshopen oppmuntrer til å gjøre bruk av det jeg etter historiker og analytiker Michel Foucault (1926–1984) kaller lokal kunnskap (1980), en form for erfaring og taus kunnskap som er blitt gjemt i de store vitenskapenes skygge. I artikkelen «Two Lectures» (1980) peker Foucault på denne formen for underkastet kunnskap (*subjugated knowledges*) (s. 81), en naiv kunnskap som ligger langt nede i kunnskapshierarkiet, som han også kaller «folkelig kunnskap» *[le savoir des gens*] (s. 82). Denne kunnskapsformen er ikke nøyaktig den samme som sunn fornuft, men er en «spesiell, lokal, regional kunnskap» (s. 82, min oversettelse), slik som kunnskapen en sykepleier har om pasientene sine eller kunnskapen pasienten har om å være syk. Så snart den ikke lenger er brukbar, vil den forsvinne. Sentralt i Foucaults analyser er hvordan maktrelasjoner forstått som regler og normer bidrar til å skape viten (*savoir*). Lokal kunnskap er derimot knyttet til andre maktdynamikker enn dem en finner i vitenskapelig kunnskap og kunnskap-som-kognisjon. Foucault setter disse tankene om lokal kunnskap i forbindelse med Deleuzes tanker omkring «mindre kunnskap» (*minor knowledges*) (Foucault, 1980, s. 85), og i det følgende vil jeg knytte denne *mindre*, lokale kunnskapen – erfaringer med blikk i et skur eller vissheten om duer på et torg – sammen med Guattari og Deleuzes begrep om eksistensielle Territorier.

Teoretisk perspektiv: Félix Guattari og Gilles Deleuze og eksistensielle Territorier

Eksistensielle Territorier er et sentralt begrep i Deleuze og Guattaris tenkning omkring subjektiveringsprosesser og estetisk praksis. Som psykiater ved La Borde-klinikken utenfor Paris i Frankrike var Guattari opptatt av hvordan organiseringen av den psykiatriske institusjonen spiller sammen med produksjonen av subjektivitet (Guattari, 1996a). Bare ved denne tilnærmingen kan institusjoner bli mulige steder for «resingularisering» (Guattari, 1995, s. 21). Han beskriver prosessen på følgende måte:

> At every level, individual or collective, in everyday life as well as the reinvention of democracy (concerning town planning, artistic creation, sport, etc.), it is a question in each instance of looking into what would be the dispositives of the production of subjectivity, which tends towards an individual and/or collective resingularisation, rather than that of mass media manufacture, which is synonymous with distress and despair. (Guattari, 1989/2000, s. 34)

I boken *Chaosmosis* er Guattari opptatt av å karakterisere hva som kjennetegner en singulær produksjon av subjektivitet. I likhet med en rekke poststrukturalistiske og materialistiske tenkere forstår Guattari at subjektivitet skapes mellom eksterne forhold og subjektets egen aktivitet. Her er Guattari særskilt opptatt av hvordan estetiske praksiser eller det han kaller et «etisk-estetisk paradigme» (s. 13) kan muliggjøre frembringelsen av eksistensielle Territorier og en *singulær* eller egenartet subjektdannelse. Guattaris begrep om «produksjonen av subjektivitet» viser således til en dobbelthet i subjektiveringsprosessene, artikulert som forskjeller mellom en seriell og singulær subjektivitet.

For Guattari (1995) er eksistensielle Territorier sentralt i hans forståelse av en singulær subjektsdanning, et begrep som også vever jorda (fr. *terre*), det sansbare, kunst og arkitektur tett sammen med selve subjektiveringsprosessene. Hva er så et territorium? Begrepet brukes på forskjellige måter hos Guattari (1995) og Deleuze og Guattari (1980/2004), og relateres både til kapitalismens og kolonialismens territorialiserende krefter, en kraft som tilegner seg nytt land. Men territorier kan også være eksistensielle, en forskjell som er synlig i denne teksten da Guattari eksplisitt staver denne typen territorium med den store bokstaven T, som i et egennavn.

Guattari og psykoanalytikeren Suely Rolnik (Guattari & Rolnik, 2008) definerer territorium på følgende måte:

> Living beings organise themselves in terms of territories that bound them and articulate them to other living beings and cosmic flows. Territory can be related to an inhabited space or a perceived system within which an individual feels "at home". Territory is a synonym of appropriation, of self-enclosed subjectivation. It is the totality of the projects and representations to which a whole set of behaviours and investments leads, pragmatically in social, cultural, aesthetic and cognitive times and spaces. (Guattari & Rolnik, 2008, s. 471–472)

Et territorium er et *bebodd* rom, en selv-lukket sfære, artikulert som et «hjem». Som et hjem knyttes et territorium til et fysisk og materielt rom, slik som et reir, men også de banene som bygger opp en edderkopps nett. Der et territorium er både reir og nett. Deleuze og Guattari (1980/2004) navngir biologen Jakob von Uexküll (1934/2010) og hans tidlige biosemiotiske utforskninger av *Umwelt* som sentrale for deres forståelser av territorium. Umwelt handler om hvordan planter, insekter og dyr eksisterer i verden og er det *relasjonelle rommet* som finnes mellom insekter og eksternt miljø. Slik forestiller von Uexküll seg *Umwelt* som en «boble» (*bubble*) (von Uexküll, 1934/2010, s. 43) rundt insekter, en boble som gir handlefrihet og agens til levende vesener. Slik knyttes territorium til singularitet og eksistens: «Hvert subjekt spinner ut, i likhet med edderkoppens tråder, dens forhold til bestemte kvaliteter av ting og vever dem inn i et solid vev, som bærer dens eksistens» (s. 53, min oversettelse). Samspillet mellom en fugl og en sang «produserer et slags hjem og dermed subjektivitet «for fuglen» (O'Sullivan, 2006, s. 93, min oversettelse). Det eksisterer med andre ord ikke et subjekt fra begynnelsen; eksistensielle Territorier *produserer* subjektivitet. Eksistensielle Territorier innebærer således et «tredje objekt», et tredje som også innebærer at et kollektivt element alltid allerede er innskrevet i og produserer subjektivitet.

Ifølge Deleuze og Guattari (1994, 1980/2004) belyser eksistensielle Territorier betydningen av relasjoner og kontakt med noe utenfor en selv; gjennom ulike *miljøer* [*milieu*], slik som torgets og busskurets bestanddeler – benker, trevirke og plank, og materialiteter slik som asfalt, hvite

fjær, måseskit, matt og glanset, avrevet papir. Sentralt for dannelsen av eksistensielle Territorier er også bevegelsen fra reir og utover i en *rytme*; at man vender tilbake til om lag den samme turen man har tatt når man går på torget eller skal ta bussen, lik en due som daglig svermer i forskjellige runder på torget. Et *ritornello* indikerer en tidsdimensjon, et lite omkvad av et eksistensielt Territorium, slik som et ufrivillig minne som følger med en lukt som kan dukke opp på et torg i en havn eller det å ha blitt sett på en spesiell måte i et busskur.

Men: Om dua på torvet bare kobles til vanen og slik sett tas for gitt i oppfattelsen, har fuglen alt flydd og regnet fordampa, som Foucault (1967/2001) skriver i *Dette er ikke en pipe*, mens han kommenterer makten som eksisterer i vanen omkring kulturelt gitte betydninger, en størknet *omfavnelse* mellom betydning og ting, det sagte og det sette. Og det er her det å stille spørsmål gir mening.

En poetisk praksis: Kan duer lukte?

Hvordan forholder eksistensielle Territorier til praksisen som spiller seg ut i Lofoten? Vi skal ta en liten omvei – og vender tilbake til plakaten laget av en gruppe gutter i klassen. Plassert midt på torget på en trebenk kan vi lese teksten: *Kan duer lukte?* (figur 2). Spørsmålet er forvirrende for en fremmed som meg: Hvorfor plasseres den her? Er det duer her? Er de her på grunn av en spesiell lukt, eller er det fordi duene flokker seg her? Er lukten her på grunn av mange duer? Når guttene presenterer arbeidet, forteller de om duer på torget. At de har observert flere duer på dette stedet. Bak de femkantede benkene gir sjøvann og tang en spesiell lukt: – Er duene her på grunn av denne skarpe lukten? Undrer jeg. Plakaten etterligner et hvitt og blått trafikkskilt, slik som parkeringsskiltet som blir observert i bakgrunnen av plakaten. Hva slike skilt betyr, er kjent av nesten alle som beveger seg i offentlige rom i Norge. Plakaten laget av guttene er knyttet til det vi vanligvis oppfatter som et parkeringsskilt. Innholdet i teksten er imidlertid annerledes. Skiltets blå og hvite utforming stiller et spørsmål om duer og lukt, og peker mot lokal kunnskap, territoriell og naiv kunnskap som bare noen av dem kan ha – kunnskap

om samlingen av duer på dette landsbytorget. Men disse erfaringene blir ikke bare synliggjort. Plakaten stiller spørsmål.

Den russiske formalisten og semiotikeren Roman Jakobsons (1960) *Closing statement: Linguistics and Poetics* tilbyr begrepsverktøy for å karakterisere denne praksisen omkring å stille spørsmål ytterligere. Med utgangspunkt i kommunikasjonsforholdet mellom adressator, melding og adressat, utdyper han seks forskjellige funksjoner for tegnet. Tegnets referansefunksjon gjentar objektet gjennom referanse til det og gir informasjon. På denne måten bidrar referansefunksjonen til en automatisering av referansen mellom verden og tegn, en vane og automatisering som Jakobson (1933/1987) argumenterer fører til tap av bevissthet: «Aktiviteten stopper opp, og bevissthet om virkeligheten dør ut» (s. 378, min oversettelse). Denne referansefunksjonen ses i P-skiltet ved parkeringsplassen; jo flere mennesker som går eller kjører etter denne informasjonen, jo mer forsvinner skiltet i bevisstheten både som et fysisk materielt og symbolsk tegn. Men det er her, antyder Jakobson (1960), at poesi og andre lignende kommunikasjonsformer viser en annen funksjon av tegnet, som han betegner som *den poetiske funksjonen*. Den poetiske funksjon setter fokus på «budskapet for sin egen skyld […] Funksjonen, ved å fremme tegnets gripbarhet [*palpability*], utdyper den fundamentale dikotomien mellom tegn og objekter» (s. 356). Et poetisk språk forstyrrer automatiserte oppfattelser, det stiller spørsmål og åpner for ny sansning: *Kan duer lukte?*

Med Jakobson i tankene, vil jeg vende meg til kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1924/1990), som er en sentral referanse for Guattaris (1995) estetikk og hans utbretting av eksistensielle Territorier. Bakhtin selv refererer til den poetiske funksjon og hva de russiske formalistene kalte «såkalt defamiliarisering [*ostranenie*]» (s. 307, min oversettelse). Men Bakhtin selv velger å bruke begrepene isolasjon og løsrivelse for å karakterisere den poetiske funksjonen – «det som er defamiliarisert, er ordet ved å ødelegge dets vanlige plass i en semantisk serie» (s. 307). Det er viktig å merke seg at isolasjon ikke alene er relatert til «materialet, ikke til verket som ting, men til dets betydning, til innholdet, som er frigjort fra nødvendige forbindelser med naturens enhet og enheten til den etiske hendelsen å være» (s. 306, min oversettelse). Her viser Bakhtin

til et innhold, et innhold som jeg kobler til mening i vid forstand, ikke bare kulturelt gitte betydninger, men også dem som er stumpe, folkelige og naive, de som med andre ord kan knyttes til eksistensielle Territorier. Samtidig skaper forskyvninger i form forstyrrelser i et innhold (en plakat med spørsmål gjør oppmerksom på blikk i busskuret), lokal kunnskap blir stilt spørsmålstegn ved. Etterapingen av parkeringsskiltets form og innhold angir likheter med et vanlig parkeringsskilt, men også forskjeller som ved hjelp av skiltets form og tekstfonter, samt akrylmalingens materialitet, gir opphav til en forskyvning.

Slik skaper skiltet på torget en liten sprekk i hverdagslivet, i den folkelige kunnskap, en liten sprekk som kan muliggjøre et skifte i hverdagens vane. Oppfattelsen og vanen sløves lett, og vi er ikke lenger i stand til å gjenkjenne omgivelsene rundt oss. Som litteraturviteren Viktor Shklovsky (1917/1965) uttrykker det: «Habitualisering sluker arbeid, klær, møbler, ens kone og frykten for krig» (s. 12, min oversettelse). På denne måten griper plakattegnet inn i syntaksen til et parkeringsskilt på et torv – og en må stoppe litt opp. Det alternative skiltet skaper så en forskyvning i taksonomien omkring parkeringsskilter, et regelbrudd som forskyver på den vante syntaksen mellom ord og ting i parkeringsskilt-ordenen. Denne forstyrrelsen oppløser de ordinære skiltnormene, deres maktforbindelser og vaner, slik at nye sammenhenger kan vikle seg sammen. Ifølge de russiske formalistene innebærer forstyrrelser eller det de kaller *defamiliarisering* en estetisk bevissthet eller *oppmerksomhet,* en oppmerksomhet som gjør det mulig å sanse «steinens stenhet» (Shklovsky, 1917/1965, s. 12, min oversettelse), og antyder hvordan poetikkens forstyrrelser er knyttet sammen med estetikk ved å åpne for ny sansning (se kap 1, Skregelid & Knudsen, kap 13, Sem). Gjennom defamiliarisering og forskyvninger av innhold, form og materiale kan man bli oppmerksom og sanse verden igjen – i dette tilfellet fargene, materialene, lydene og luktene til et sted, og hvordan vi forholder oss til steder og ting. Jeg opplever dette selv når jeg hutrer i kulden med tenåringer nedover veien; mine automatiske oppfatninger utfordres, elevenes arbeider får meg til å sanse annerledes. På denne måten blir en *poetisk praksis* initiert, hvor eksistensielle Territorier – vaner og habitater – både gjøres oppmerksom på *og* forstyrres: et nytt sted kan komme til.

Forstyrrelser, affekt og desubjektivering

Men workshopen genererer også forstyrrelser på andre plan. Jeg vil nå komme tilbake til situasjonen jeg omtalte innledningsvis (se også Svingen-Austestad, 2017, kap. 7), bildet/teksten *MENINGSLØST?* for å se nærmere på spørsmålet om virkninger og erfaringer knyttet til denne poetiske praksisen.

Mens vi diskuterer elevenes arbeid, går vi inn i et klasserom der ett arbeid er plassert midt på tavlen. Går en nærmere, ser vi at den lyseblå fargen som hilser oss fra døren, står i kontrast til de varmoransje fargene som tilhører et sett med 14 fingre. Vi kan se små bokstaver nøye stiplet i gul neglelakk. Jeg kan spore følgende tegn: *MENINGSLØST?* Spørsmålet fra plakaten henger i lufta når vi ser på den; ingen kommenterer innholdet. Hva er sammenhengen? Hvorfor denne teksten? Elevene som laget bildet er der ikke lenger, og vi får ikke mulighet til å høre historien bak bildet og stedet der de har plassert det. Kunstnerne kommenterer bare den formelle utformingen av bildet «som installasjonslignende» før vi går for å se neste verk. Tidligere denne ettermiddagen sitter jeg i klasserommet da følgende skjer: En som har laget bildet kommer inn i rommet, spør sine medelever som sitter rundt i klasserommet hva som har skjedd så langt den dagen. De forklarer oppgaven, hvordan de fortsetter tråder fra forrige dags workshop. Hun svarer frustrert: «Jeg filosoferer for mye på fritiden til å også gjøre det på skolen!» Senere denne dagen, litt forvirret av bildet og den forstyrrende elevens holdning til det, får jeg en referanseramme av en av lærerne. Læreren har snakket med to elever i klassen som laget bildet, og forklarer meg at de er frustrerte over oppgaven. Oppgaven er basert på for mye tenkning og filosofi. Å jobbe med hendene – det er det de er vant til å gjøre i formgivingsfag, forteller læreren meg. En påfølgende evaluering av elevene gir ytterligere innsikt i problemstillingene. Evalueringen av den første workshopen avdekker ulike syn på workshopen, og kommentarene angår både struktur, form og organisering av dagen. Elevene synes organiseringen er annerledes enn det de er vant til; det er både barnehagelignende og ikke det man forventer av ordinær skole med oppgaver og vurderinger. Noen elever syntes også at workshopen var kaotisk og rotete, og følte at den åpne oppgaven ikke hadde vært fruktbar. Kommentarene peker også på hvordan

kunstnerne har planlagt dagen; noen elever mente at det var mangler i selve organiseringen. Kommunikasjon mellom lærerne og lederne kunne muligens ha hjulpet situasjonen. De har ikke hatt noen klar tidsplan, innhold eller vurdering, og veiledningen de fikk fra kunstnerne har vært forskjellig fra hva de forventet. Innholdet i workshopen er også gjenstand for kritikk (fra Svingen-Austestad, 2017).

Men på den andre siden: Etter vandringen på torget kan jeg føle at noen av deltagerne er glade, selv om disse følelsene ikke nødvendigvis er formulert i ord. Jeg kan føle en viss letthet og spenning; jeg ser glade blikk og smil som byttes ut, hører latter. «Det var annerledes», kommenterer en elev i evalueringen, «det var ute av boksen», sier en annen (Svingen-Austestad, 2017, s. 229). Imidlertid synes den lekne og samarbeidende atmosfæren vanskeligere for elevene å formulere: den beskrives som å være i en barnehage eller lek, men at den også er veldig abstrakt, den involverer kommunikasjon, diskusjon og det elevene kaller å filosofere.[3]

Gjennom workshopen skjer en omrokkering i vante måter å lage på, der ordinære undervisningsformer blir snudd om på. De vanlige estetiske praksisene som tar utgangspunkt i form, farge, ulike materialer og teknikker og kunsthistorie blir *forstyrret*, og det oppstår både verbale og kroppslige uttrykk som reaksjoner på serien med hendelser. Stemningene som sanses i løpet av denne workshopdagen – elevenes latter, verbaliserte provokasjon og uro – er *affektive* indikasjoner på at spørsmålene i workshopen har medført en ommøblering i måter å lage på som provoserer elevene. Når det som vanligvis gjøres eller blir gjort ikke lenger oppfattes innenfor koder som gir mening, kan kroppen reagere affektivt gjennom latter, sinne eller provokasjon, noe som indikerer at et punkt eller en grense er berørt (se også Foucault, 1977; Svingen-Austestad, 2017, 2022). Slik trer en fundamental form for *desubjektivering* (Svingen-Austestad, 2017, s. 286) frem igjennom denne workshopen, en desubjektivering hvor vante erfaringer og måter

3 I et eget analysekapittel i avhandlingen tematiserer jeg estetisk praksis i formgivingsfag, en praksis som bærer preg av noen regler for fagområdet som setter fokus på formalestetiske virkemidler, materiale og teknikker og kunsthistorie (se Svingen-Austestad, 2017, kap. 6).

å handle, tenke og se på blir forstyrret – hva som kan omtales som *dissensus*, en sprekk i det sansbare (Guattari, 1995, s. 128).[4] I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan disse reaksjonene henger sammen med den poetiske funksjon.

Den poetiske funksjon, betydningskollaps og subjektivering

Félix Guattari (1995) og hans tanker omkring produksjonen av subjektivitet bidrar til å belyse de omtalte affektive utsagn og bildehandlinger, blikk og situasjoner ytterligere. Ifølge Guattari kan virkningene av den poetiske funksjon muliggjøre passasjer fra en seriell til singulær subjektivitet. Slike kvaliteter i *etisk-estetiske paradigmer* kan åpne for transformasjoner i subjektiveringsprosessene, et paradigme der kunstens prosesser og praksiser spiller sentrale roller – hvor kunst ikke primært forbindes med institusjonalisert kunst, men en særlig form for *estetisk persepsjon* (Guattari, 1995, s. 131). Guattari knytter denne estetiske persepsjonen sammen med den poetiske funksjonen i kunst. Den poetiske funksjonen er sentral for subjektiveringsprosesser da den skaper *forstyrrelser* i vanen, forstyrrelser i vanlige sansninger og betydninger, der virkningene bidrar til å avfiltrere sansningene, etablerte koder og normer. Workshopens arbitrarisering av både form og innhold skaper slik en «sprekk i det sansbare [*rupture of sense*], dissensus» (Guattari, 1995, s. 128, min oversettelse) Slik har den poetiske funksjonen forstyrrende virkninger.[5] Dermed antyder spørsmålet *MENINGSLØST?* at workshopen har nådd en betydningskollaps. Workshopen har med andre ord nådd et nullpunkt.

---

4 En tidlig versjon av virkninger av den poetiske funksjon og sprekker [*ruptures*] i subjektiveringsprosesser formuleres i Johnsrud et al., (2015). Se også Svingen-Austestad (2017, 2022) for sammenhenger mellom dissensus og desubjektivering i «ny» empirisk forskning.

5 Dissensus som begrep knyttes også til filosofen Jacques Rancière (2010), anvendt og videreutviklet i kunstfagdidaktisk og pedagogisk sammenheng av for eksempel av Atkinson (2011), Bingham & Biesta (2010), Biesta (2017), Tervo (2014), Skregelid (bl.a. 2016, 2019a, 2019b) (kap. 2, Skregelid). Guattari (1989/2000) benytter begrepet i tilknytning til hans tanker omkring singulær produksjon av subjektivitet: «Rather than looking for a stupefying and infantalizing consensus, it will be a question in the future of cultivating a dissensus and the singular production of existence» (s. 50).

Nullpunktet: Passasje mellom territorium og deterritorialisering

Foran tavla og 14 fingre i klasserommet står vi foran en spenning. Med utgangspunkt i vante måter å lage på og kjente forhold til ting og steder, skaper det å bli introdusert for kunstens poetiske dimensjoner, hvordan ting og steder kan stille spørsmål, forstyrrelser blant elevene. En workshop som vier elevene inn i samtidskunstens praksiser, får noen til å stille spørsmål ved det som tilbys, både hva angår den samarbeidende formen og det poetiske innholdet. Elevene ønsker ikke å forlate sine territorier og mønstre for skapende arbeid, og for noen er denne forskyvningen av koder og rammeverk såpass provoserende at de stiller spørsmål ved det: *MENINGSLØST?* Slik skaper de estetiske praksisene som settes i gang av r a k e t a en forstyrrelse i de ordinære subjektiveringsmåter og erfaring, og involverer en *desubjektivering*. Desubjektiverende hendelser kan i Guattaris (1995, s. 81) termer kalles et «nullpunkt [*zero point*]». Ifølge Boris Groys (2015, s. 72) ble forestillingen om et «nullpunkt» også brukt av den russiske avantgarde. Han nevner hvordan kunstneren El Lissitzky brukte begrepet for å omtale arbeidet til de russiske suprematistene i gruppeutstillingen «0.10», hvor også maleren Kazimir Malevich var representert. Malevich omtalte også selv sitt arbeid som et formens nullpunkt, et sted der all akademisk kunst og på forhåndgitt betydningsproduksjon opphører (Malevich, 2017, s. 118). Malevichs sorte firkant gir en visuell referanse til hvordan Félix Guattari (1995) omtaler subjektiveringsprosesser som «et sansebrudd, en kortslutning av betydninger, manifestasjonen av ikke-overflødig repetisjon» (s. 86–87, min oversettelse). Nullpunktet angår workshopens form, da den ikke gir noen entydige fagposisjoner eller skript å følge, endog bryter med vanlige måter å skape på i formgivingsfaget. Den angår også workshopens innhold, fokusert omkring det å stille spørsmål, en poetisk praksis. Men for Guattari er ikke nullpunktet et negativt og nøytralt punkt, men et punkt for passasje:

> It is like a freeze-frame which both indicates its basic (or bass) position in the polyphony of chaosmic components, and intensifies its power relative to them. Thus, it does not constitute a degree zero of subjectivation, a neutral, passive, deficient, negative point, but an extreme degree of intensification. It is

> in passing through this chaotic 'earthing', this perilous oscillation, that something else becomes possible, that ontological bifurcations and the emergence of coefficients of processual creativity can occur. (Guattari, 1995, s. 81–82)

Nullpunktet er både en svingning og en grenseopplevelse, en *jording* (*earthing*) – som omfatter både lys og mørke, et punkt som *kan* innebære en intensivering og overskudd.

MENINGSLØST?

Det er her vi vender tilbake til det innledende spørsmålet omkring *MENINGSLØST?* I intervjuene jeg gjør etter at prosjektet med r a k e t a er over, reflekterer Laurissa om åpenheten i verkstedet, og hvordan det var forskjellig fra hvordan de vanligvis jobbet i formgivingsfag. Hun forteller at hun syntes prosjektet var meningsløst i starten, men så utdyper hun:

Anna: LIAF jr. Kva gjorde dåke i LIAF jr?

Laurissa: Ah eg veit ikkje … å være kreativ? Det var vanskelig i begynnelsen, fordi eg trur de fleste her er så vant med å få beskjed om nokka, og så bare gjør de det. Men her så var det ikke noe beskjed, folk skulle bare jobbe fritt, og det var stor fortvilelse blant folk. Eg, spesielt, var veldig mot det i begynnelsen. Vi hadde pynta og mala på neglene: MENINGSLØST? Og det … men etter hvert så blei eg meir og meir kjent med r a k e t a-folka og LIAF, og så forstod eg kva det handla om.

Anna: Stilte du sånne spørsmål om kva det handla om?

Laurissa: Nei, eg stilte ikkje det, men eg hadde bare funnet litt informasjon om de på nettet, og …

Anna: Så då begynte du å forstå meir av det hele?

Laurissa: Ja.

[…]

Laurissa: Det var ikke så bra organisert, det var hektisk og kunstnerne hadde ikkje kontroll. Men som Nietzsche sa: Det må være kaos for at en dannende stjerne skal skapes. Det er sånn det funker i verdensrommet, så selv om det er kaos kan det egentlig komme noe ut av det. Når en underviser faller alt det som er unødvendig til

> siden, det viktigste blir igjen. Det er en naturlig prosess, det som ikke er så bra, faller til siden. Dette er en side av samtidskunst, festivaler og prosesser, så vi får et innblikk i kunstnerliv og hvordan du får til en utstilling og ikke A4. Jeg fikk lyst til å gjøre noe igjen. Var så bra miljø – og koselig å gjøre noe bra ut av det – prosessen var viktigst. (Svingen-Austestad, 2017, s. 283)

Laurissa, som åpner med å være særdeles kritisk til prosessen og til workshopen, kan senere reflektere over denne hendelsen som at hun fikk innblikk i prosesser og liv som ikke er A4. Guattari beskriver hvordan virkningene av sprekkdannelsene kan føre til: «An activity of unframing, of rupturing of sense, of baroque proliferation or extreme impoverishment, which leads to the reinvention of the subject itself» (Guattari, 1995, s. 200). Med andre ord er slike forstyrrelser, betydningsforskyvning og kollaps ifølge Guattari helt sentrale for å skape forgreninger i subjektivitet:

> More generally, we can see that a collapsus of sense will always be associated with the promotion of a-signifying links of discursivity dedicated to the ontological weaving of an auto- consistent world. The event-centred rupture thus happens at the heart of being and it is from there it is able to generate new ontological mutations. (Guattari, 1995, s. 82)

Forstyrrelser kan føre til situasjoner hvor forgreininger i subjektiviteten kan forekomme. Det må kaos til for at en dannende stjerne skal skapes, forteller Laurissa. Men ikke alle er enige i hennes fremstilling. En av guttenes kommentarer i intervjuet omkring perioden med r a k e t a gir følgende kommentarer:

> Anna: Har den tenkemåten som LIAF jr. da prøvde å initiere dere inn i, har den noe for seg i formgivningsfag?
>
> Hogne: Det kan hende, jeg synes at, jeg vet ikke, men … men at … det her med en sånn tenkemåte … jeg vet ikke men, linke det litt sånn opp mot det kunstneriske og litt sånt: det er mange kunstnere som jobber litt sånn ja, tenker rundt ting da, ehh … og noke dem har noe spørsmål rundt da, og … ja, jobber med å lage noe i forhold til det … så … ja, kanskje hvis man synes den tenkemåten var interessant så … jeg vet ikke … at man ikke har tenkt sånn her eller at

	man har tenkt sånn her, at man føler at det her kan man kanskje jobbe litt videre med, på noen andre måter, så ville jeg tru at det kan være … lærerikt for noen i den forstand.
Anna:	At en kan bruke det her til noe annet, på en annen måte?
Hogne:	Ja. Selv om ikke jeg vet om jeg har, riktignok i den forstand.
Anna:	Men det kan kanskje være noe?
Hogne:	Ja, som man ikke ser … ennå.
	(Svingen-Austestad, 2017, s. 285)

Kanskje er spørsmålsstillingen min ledende, men om så griper ikke denne gutten muligheten til å svare bekreftende. Gutten ser ikke noe umiddelbar bruk for det han har vært gjennom i løpet av ukene sammen med r a k e t a. Men hva som kommer til uttrykk her er likevel av interesse i forståelsen av hvordan poetiske praksiser kan produsere subjektivitet, betydningen av mulige passasjer mellom territorium til deterritorialisering.

(Re)singularisering. Det mulige. Frø

Nullpunktet peker mot en desubjektivering av erfaring. Workshopen karakteriseres som meningsløs av noen av elevene – og tenkemåten som elevene er forsøkt innviet i er ikke noe en elev umiddelbart ser betydningen av. Her vil jeg vende meg til Deleuze (1997) og hans artikkel «Immanence: A Life», som tematiserer situasjonen omkring workshopen og særlig spørsmålet *MENINGSLØST?*. Deleuze viser til Dickens' skildringer om den fæle, gamle mannen, mannen som i sin egen dødskamp opphører med å være bunden av alle erfaringer og forventninger av intern og ekstern art. Slik begynner alle å behandle denne gamle mannen godt, vise han omtanke, endog kjærlighet for hvert eneste livstegn han skulle gi. Deleuze omtaler *immanensplanet* [*plane of immanence*] (s. 3–4) som dette punktet, linjen eller flaten hvor alle foreskrevne regler og normer opphører, et sted hvor alle koder og matriser for handlinger ikke lengre eksisterer og legges som et filter på denne mannen. I dødskampen, og som et «homo tantum» (s. 4), blir mannen et punkt av ren singularitet, helt nøytral, det Deleuze kaller «A LIFE» (s. 4). Dette punktet av ren singularitet er et intet [*nothing*] (s. 4), et nullpunkt, et punkt der ingen filtre

eller forståelsesrammer finnes, en ren erfaring. Dette punktet er sentralt for å gripe nullpunktet og passasjen fra en seriell subjektiveringsprosess. For hvilken betydning har de poetiske praksiser og kunstens prosesser og metoder i dette tilfellet? Et kaos. En provokasjon. Meningsløst. Dårlig organisering og forvirring. Noe «som man ikke ser … ennå». Et sted hvor en stjerne skapes. Med andre ord: En sprekk i gitte subjektiveringsprosesser. Men for Guattari (1996a) er meningsløshet eller *nonsens* en indikator på en *mulighet* i institusjonen, et produktivt symptom å se etter:

> Offer me a concrete situation, tell me how it is constructed, what relations of "incarnation" you maintain with it […] It consists in marking the indicative elements, the experienced sequences of non-sense as a symptom, as institutional lapses which, instead of being pushed to the side, marginalized, will see themselves confer a field of expressions, a *gamut of possibilities* that they did not have before. (Guattari, 1996a, s. 137, min kursivering)

For Guattari er nonsens og det meningsløse forbundet med kroppslige virkninger og affekter som indikerer en mulighet, et fargespekter av muligheter [*a gamut of possibilities*] som ikke skal underkjennes eller marginaliseres. Handlinger som forstyrrer i skapende arbeid, øyeblikk av det uforutsigbare, eller når synlig eller uttalt motstand artikuleres og fornuften kollapser, er alle indikatorer på muligheter. Slike hendelser kan skape sprekker og deterritorialisere, åpne for (re)singularisering.

Spørsmålet som stilles fordrer samtidig noen refleksjoner omkring kunst, subjektivering og instrumentalisering av slike prosesser. Allerede på 90-tallet blir spørsmålet om kunst som fordrer deltagelse diskutert som et privilegert medium for sosial inklusjon, og dermed attraktivt å finansiere (Bishop, 2006). På samme måte kan estetiske praksiser som antas å ha betydning i subjektiveringsprosesser åpne for en instrumentalisering av dem. Hos Guattari (1996b) kan praksiser produsere subjektivitet «for bedre eller verre», det er ingen garanti at subjektivitetsproduksjon står i det godes tjeneste. Guattari omtaler for eksempel de kollektive subjektiveringsprosessene involvert i elevdemonstrasjonene på Den himmelske freds plass (Tiananmen Square), men også massedemonstrasjoner i Iran som subjektiveringsprosesser med mangefasetterte virkninger. Med andre ord er subjektiveringsprosesser hos Guattari ikke umiddelbart sammenvevd

med et positivt fortegn. Det som derimot er sentralt, er produksjon av singularitet, eller det som i denne sammenheng kan kalles *resingularisering*.

I workshopen inntreffer et nullpunkt. Når gutten svarer at workshopen ikke har bidratt med noe, om så noe som han «ikke ser … ennå» (Svingen-Austestad, 2017, s. 285) er han også tydelig på at ingenting nytt har gjort seg gjeldende hos ham. Nullpunktet, eller singularitetens «a life» sier Deleuze (1997), er et sted som «contains only virtuals» (s. 5), der det virtuelle, det som faktisk ikke er, likevel finnes som en ide – og er slik like virkelig. Virtualitet handler om noe som kan eller ikke kan aktualiseres, selv om det faktisk ikke inntreffer her og nå. Men kunst handler ikke primært om det virtuelle, et begrep som Deleuze primært forbinder med filosofien. Kunst handler om *det mulige* (Deleuze & Guattari, 1994), et paradoksalt begrep som Deleuze også stiller seg kritisk til. Innvendingene henter han i lys av Henri Bergsons kritiske tanker om det mulige, hvor det mulige er en vanskelig størrelse i kraft av at det aldri vil aktualisere, og slik sett ikke kan regnes for å være virkelig: «We observe what happened, and then we reflect on all that might, or might not, have happened, and based on that mental operation, we hypothesize the existence of various possibilities that preceded the actual event» (Bogue, 2007, s. 276). Men ifølge Ronald Bogue (2007) finnes der andre måter å forstå det mulige på hos Deleuze. Han trekker frem Deleuzes eksempel om betraktningen av det redde ansiktet i *The Logic of Sense* (1969/2010), et skremt ansikt som er ikledd en tilstand, en tilstand som vi derimot ikke kan se. Siden vi ikke kan se hva ansiktet viser til, rommer ansiktet en rikhet som ikke står i *det sammes* register. Ansiktet åpner for noe som ikke er gitt på forhånd. Dersom det mulige forstås i dette mangefasetterte spekteret, rommer det en annen betydning som inkluderer virtualitet i betydningen potensialitet og heterogenitet. Slik er *det mulige* knyttet til *det som ennå ikke er* (Atkinson, 2011, s. 13, sitert i Svingen-Austestad, 2017, s. 293), et «ennå ikke» som er vanskelig, enn si umulig å lokalisere og bestemme i tid og rom.[6] Virkningene av de poetiske

6 Tankene om det som *ennå ikke er* bygger hos Dennis Atkinson (2011) på Alain Badiou. Når jeg likevel velger å trekke frem dette perspektivet, er det fordi Ronald Bogue (2007) og hans tolkninger av det mulige hos Deleuze og Guattari åpner for slike lesninger knyttet til det som ennå ikke er: «the creation of concepts in itself calls for a future form, for a new earth and people that

praksisene fungerer slik kunstnerne i r a k e t a kaller for *frø* (Svingen-Austestad, 2017, s. 224). Selv om mulighetene for å spire ikke fysisk aktualiseres her-og-nå, kan de hvile, og kalles frem som muterte kjerner om omstendigheter åpner for det. Og om det skjer, kan det katalysere en kompleksivering i subjektiviteten:

> Just as chemistry has to purify complex mixtures to extract atomic and homogeneous molecular matter, thus creating an infinite scale of chemical entities that have no prior existence, the same is true in the «extraction» and «separation» of aesthetic subjectivities or partial objects, in the psychoanalytic sense, that make an immense complexification of subjectivity possible – harmonies, polyphonies, counterpoints, rhythms, until now unheard and unknown. (Guattari, 1995, s. 18–19)

Slik handler poetiske praksiser og kunst om *det mulige*, noe Deleuze og Guattari også skriver om i boken *What is Philosophy?* (1994), hvor kunst skilles fra filosofien og vitenskapen gjennom fremkallingen av tredje objekter, blokker av affekter og persepter som vikler sammen det forskjellige og uensartede. Noe «som man ikke ser … ennå», *kan* komme til syne på helt uforutsette, nye og totalt annerledes måter. Slik motsetter det seg instrumentalisering – og åpner for den singulære eksistensens risiko.

Nullpunktet? Kunst og subjektiveringens mulighet

Spørsmålet *MENINGSLØST?* viser hvordan samtidskunstens prosesser og metoder inviterer til å stille spørsmål ved etablerte betydninger og sansemåter, slik at mindre kjente erfaringer og kunnskaper kan komme til syne, erfaringslandskaper som vanligvis ikke regnes som gyldige, en bevissthet omkring eksistensielle Territorier fra torget. Samtidig inviterer poetiske praksiser til nye måter å sanse, se og skape på. Spørsmål som åpen kommunikasjonsform inngår i en kontakt, utveksling og samspill med verden, samtidig som verden ikke tas for gitt, men kan bli stilt

do not yet exist," and that "art and philosophy converge at this point: the constitution of an earth and a people that are lacking» (Deleuze & Guattari, 1994, s. 108, sitert i Bogue, 2007, s. 281).

spørsmål ved. Å stille spørsmål kan forstyrre på mange plan. Irritere. Provosere. Men i slike poetiske praksiser *kan* også subjektivitet komme til å fordampe, fordampe som regnet på torget, transformere erfaring inn i en ny og kan hende mutert form. Så på dette torget står ikke kunsten eller poetisk praksis til instrumentell bruk i subjektiveringsprosesser, nyttig for skole og samfunn, for demokrati, miljø, individuell og kollektiv helse. Møtet med poetiske praksiser og kunstneriske prosesser åpner snarere for subjektiveringens mulighet, noe «som man ikke ser … ennå».

Referanser

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state.* Sense Publishers.

Bakhtin, M. (1990). Supplement: Content, material and form in verbal art. I M. Holquist (Red.), *Art and answerability: Early philosophical essays by M. M. Bakhtin* (s. 257–327) (K. Brostrom, Overs.). University of Texas Press. (Opprinnelig utgitt 1924)

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching.* Routledge.

Bingham, C. & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Continuum.

Bishop, C. (2006). *Participation, documents of contemporary art.* MIT Press.

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship.* Verso.

Bogue, R. (2007). The art of the possible. *Revue Internationale de Philosophie*, *3*(3), 273–286. https://doi.org/10.3917/rip.241.0273

Deleuze, G. (1997). Immanence: A life … *Theory, Culture & Society*, *14*(2), 3–7. https://doi.org/10.1177/026327697014002002

Deleuze, G. (2010). *The logic of sense* (M. Lester, Overs.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1969)

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (G. Burchell & H. Tomlinson, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1991)

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.) Continuum. (Opprinnelig utgitt 1980)

Foucault, M. (1977). A preface to transgression. I D. F. Bouchard (Red.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (s. 29–52) (D. F. Bouchard, Overs.) Cornell University Press.

Foucault, M. (1980). Two lectures. I C. Gordon (Red.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (s. 78–108) (C. Gordon, C. Marshall, L. Mepham & J. Soper, Overs.). Pantheon.

Foucault, M. (2001). *Dette er ikke en pipe* (K.-O. Eliassen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1967)

Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press. (Opprinnelig utgitt 1992)

Guattari, F. (1996a). Institutional practice and politics. I G. Genosko (Red.), *The Guattari reader* (s. 121–140). Blackwell Publishers.

Guattari, F. (1996b). Subjectivities – for better and worse. I G. Genosko (Red.), *The Guattari reader* (s. 193–203). Blackwell Publishers.

Guattari, F. (2000). *The three ecologies* (I. Pinda & S. Sutton, Overs.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1989)

Guattari, F. & Rolnik S. (2008). *Molecular revolution: Psychiatry and politics* (K. Clapshow & B. Holmes, Overs.). Semiotext(e). (Opprinnelig utgitt 1977)

Groys, B. (2015). Becoming revolutionary: On Russian suprematism. I R. Martin (Red.), *Routledge companion to art and politics* (s. 67–74). Routledge.

Johnsrud, E., Skregelid, L. & Svingen-Austestad, A. (2015). Poetic strategies as event: On actions in the art, craft and design classroom. I A. Göthlund, H. Illeris & K. W. Thrane (Red.), *Edge: 20 essays on contemporary art education* (s. 110–123). Multivers.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. I T. A. Sebeok (Red.), *Style in language* (s. 145–175). The MIT Press.

Jakobson, R. (1987). What is poetry? I K. Pomorska & S. Rudy (Red.), *Language in literature* (s. 368–378). Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt 1933)

Malevich, K. (2017). From cubism and futurism to suprematism: The new painterly realism. I J. E. Bowlt (Red.), *Russian art of the avant-garde: Theory and criticism* (s. 116–135) (J. E. Bowlt, Overs.). Thames and Hudson. (Opprinnelig utgitt 1915)

O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari. Thought beyond representation.* Pallgrave Macmillan.

Pellapaisiotis, H. (2006). Speaking thoughts: On an art school. I M. A. ElDahab (Red.), *Notes for an art school: On how to fall with grace—or fall flat on your face.* Manifesta. https://manifesta.org/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf

Podesva, K. L. (2007). A pedagogical turn: Brief notes on education as art. *Filip*, *6*. http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn.

Rancière, J. (2010). *Dissensus. On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Overs). Continuum.

Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens: En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseumskontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Skregelid, L. (2019a) Dissens makes sense? Mellom motstand og mening i møter med kunst I S. Böhnisch, & R. Eidsaa (Red.), *Kunst og konflikt. Teater, Visuell*

kunst og musikk i kontekst (s. 166–188). Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/kunst_og_konflikt/8_dissens_makes_sense

Skregelid, L. (2019b). *Tribuner for dissens: Ungdoms møter med samtidskunst.* Cappelen Damm Akademisk.

Shklovsky, V. (1965). Art as technique. I L. T. Lemon & M. J. Reiss (Red.), *Russian formalist criticism: Four essays* (s. 3–24). University of Nebraska. (Opprinnelig utgitt 1917)

Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions … concerning the production of subjectivity. On aesthetic practices in art, craft and design* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

Svingen-Austestad, A. (2022). Et spørsmål om affekt: Abduksjon som tilnærmingsmåte til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 6*(2), 1–18. https://doi.org/10.23865/jased.v6.2565

Tervo, J. (2014). *Corrosive subjectifications: Theorizing radical politics of art education in the intersection of Jacques Rancière and Giorgio Agamben* [Doktorgradsavhandling, Ohio State University]. https://etd.ohiolink.edu/

Uexküll, J, v. (2010). *A foray into the worlds of animals and humans: With a theory of meaning* (J. D. O'Neil, Overs.). University of Minnesota Press. (Opprinnelig utgitt 1934)

Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo: En sosio-materiell fortolkning.* Pax.

KAPITTEL 4

Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk

Monica Klungland
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter presents key characteristics of material-collective practice as a pedagogical approach, and the potential this approach can have for art education. It challenges the Norwegian individually centered education policy with its predefined and measurable competencies (KHV01-02). The proposed pedagogical approach is derived from key findings in the recently published PhD dissertation *Material-Collective Practice – A Pedagogical Approach for Arts and Crafts Education* developed through the weaving project "Weaving through open doorways" (2021). This empirical study consisted of micro ethnographic fieldwork during an outdoor weaving project with twenty-two seventh-grade students and their teaching staff. Material-collective practice as a pedagogical approach is inspired by contemporary collective art practice and is characterized by the fact that (1) the teacher's professional knowledge and teaching are of great importance, (2) the creative process with unforeseen and unplanned events are emphasized, (3) creative work takes place with materials, and space, time and movement are highlighted as tools, (4) and the original and personal are not linked to the characteristics of an object, but rather to the traces set in the creative practice. The relevance is directed at the curriculum's three interdisciplinary themes: public health and life skills, democracy and citizenship, and sustainable development.

Keywords: material-collective practice, arts and crafts education, creative processes, diffraction, subjectivation

Sitering: Klungland, M. (2022). Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 4, s. 95–116). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Introduksjon

> *Hendene beveges raskt og fører garnet rundt og rundt den lysegule på-kryss-og-tvers-veven, slik at den blir tettere og tettere. Nøstet byttes fra den ene hånden til den andre og føres omkring de andre trådene. Vi kommer nær på vevematerialenes fellesskap med hendene. Det er som om oppmerksomheten flyttes bort fra spørsmålet om hva han lager, bort fra hva han tenker og ønsker, og over på hva det gule nøstet gjør med hendenes bevegelser. Bevegelsene blir rytmiske og gjentakende. Nøstet gjør hendene varsomme og kjærlige. Nøstet ruller i hendene og flyttes fra den ene til den andre mens det beveges over og under og omkring.*

Disse ordene er hentet fra beskrivelsen av veveprosjektet *Veve i åpne dører*, et samarbeid mellom en forsker, en skoleklasse og klasselærerne. Prosjektet gikk for seg over tre dager i skogen i skolens nærområde. Elevene ble bedt om å velge seg et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. På kort tid ble stedet forandret av et nett av garn som viklet seg ut på kryss og tvers mellom trestammene. I dette kapittelet løfter jeg frem et lite utvalg av hendelser som fant sted i denne veven, og argumenterer for en pedagogisk tilnærming der faget kunst og håndverk kan bidra med noe ut over økonomisk nytteverdi. I elevers møter med materialer og omgivelser, i en materiell-kollektiv praksis, utvikles nye væremåter og evner til å foreta ansvarlige etiske og estetiske valg.

Materiell-kollektiv praksis som tilnærming til undervisning i kunst og håndverk er utviklet i den nylig utgitte ph.d.-avhandlingen *Materiell-kollektiv praksis – en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet gjennom veveprosjektet Veve i åpne dører* (Klungland, 2021). Materiell-kollektiv praksis lanseres i avhandlingen som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som inneholder en bestemt forståelse av det materielle, det kollektive og subjekteksistens. Denne tilnærmingen til kunst- og håndverksundervisning er inspirert av relasjonell og performativ kunstdidaktikk (Aure, 2013; Illeris, 2002; Skregelid, 2016, 2019), og bygger på argumentasjon for at faget innehar potensial for subjektivering (Atkinson, 2018; Biesta, 2017a; Illeris, 2017; Klungland, 2016; Skregelid, 2016, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Den presenteres som et alternativ til å la faget fanges av samfunnsøkonomiske begrunnelser.

Materiell-kollektiv praksis lanseres like etter at en ny læreplan for grunnskolen har trådt i kraft. I et mellomrom mellom en gammel og en ny læreplan har materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming blitt til. I opplæringslovens formålsparagraf står det at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Bakgrunnen for den siste læreplanfornyelsen var et uttrykt ønske fra departementet om å gjøre utdanningen mer fremtidsrettet. Det ble vist til at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn tidligere, og at barn og unge skal utdannes til fremtidens arbeidsmarked og jobber som ennå ikke finnes (Meld. St. 20 (2012–2013)). Kunstfagene er verdsatt på grunn av potensialet for å utvikle kreativitet, og kreativitet er forstått som en av de meste verdifulle og nødvendige ferdighetene for fremtidens arbeidsmarked.

De samfunnsmessige endringene som har foregått fra 1970-tallet og frem til i dag kan beskrives som en overgang fra velferdsstat til konkurransestat (Pedersen, 2011). Denne overgangen har ført til store endringer i skolen og åpnet for en rasjonell pedagogikk der målet er at elevene skal realisere seg selv (Pedersen, 2011, s. 186–191). Samfunnsøkonomiske interesser har fått innvirkning på skolens styringsdokumenter og læreplaner (Biesta, 2011; Briseid, 2009; Pedersen, 2011; Slagstad, 2018), og dette påvirker selvsagt også faget kunst og håndverk. Målbare og forhåndsdefinerte kompetanser som skal bidra til en innovativ, lærende og omstillingsdyktig arbeidsstyrke er formulert for faget (kap 1, Skregelid & Knudsen, kap 2, Skregelid). I arbeidet med å utvikle den nye læreplanen har fagfeltets aktører diskutert hva som skal være fagets viktigste innhold og metoder. Hva vil vi med faget? Skal faget kunst og håndverk støtte opp under en politisk ide om at befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste konkurransekraft? Eller finnes det andre, og viktigere, muligheter for dette faget?

Formål og hensikt

Målet med dette kapittelet er å bidra med en materiell-kollektiv tilnærming til fagdidaktikk, som kan utfordre læreplanens individualistiske vekt på tilegnelse av forhåndsdefinerte og målbare kompetanser.

Antakelsen er at strategier fra lek og samtidskunstens kollektive praksiser har noe å bidra med for å imøtekomme skolens formålsparagraf og åpne dørene mot verden og fremtiden. Materiell-kollektiv praksis lanseres som en pedagogisk strategi som imøtekommer verdier i læreplanens overordnede del. Spørsmålet som besvares i artikkelen er:

> Hva kjennetegner materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming, og hvilke potensial kan praksisen ha for fagdidaktisk tenkning i faget kunst og håndverk?

For å besvare dette spørsmålet løftes det frem sentrale funn fra avhandlingen *Materiell-kollektiv praksis – en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet gjennom veveprosjektet Veve i åpne dører* (Klungland, 2021). Avhandlingens analyser tok utgangspunkt i en eksplorativ undersøkelse satt i gang i den hensikt å undersøke undervisningssituasjonen som en hendelse eller et møte der også formingsmaterialene hadde rolle som aktører i fellesskapet. Gjennom tidligere studier hadde jeg fattet interesse for elevers lek med vevematerialer, og var derfor nysgjerrig på materialenes rolle i fagets skapelsesprosesser (Klungland, 2016). Veveprosjektet *Veve i åpne dører* ble satt i gang ut fra et spørsmål om hva som kunne oppstå hvis undervisning i kunst og håndverk ble gjennomført som et kunstdidaktisk møte mellom mennesker, materialer og omgivelser. I dette kapittelet presenteres sentrale kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming, og hvilke potensial praksisen kan ha for fagdidaktisk tenkning og praksis.

Teoretisk rammeverk og teoretiske betingelser

Materiell-kollektiv praksis lanseres som en betegnelse på en kunst- og håndverkspraksis som inneholder en bestemt forståelse av det materielle og det kollektive. Formingsmaterialenes betydning i faget kunst og håndverk og interessen for materialenes rolle i skapelsesprosesser, ledet oppmerksomheten mot ny-materialistiske teorier. Forståelsen av materialisering i materiell-kollektiv praksis forankres og begrunnes i Karen Barads vitenskapsteori *agentisk realisme* (Barad, 2003, 2007) (kap 7, Bjørkøy; kap 9, Knudsen). Barad er professor i feministiske studier og filosofi, og

har en ph.d. i teoretisk partikkelfysikk og kvanteteori. Hun stiller spørsmål ved hvordan materialitet materialiserer seg, og bruker sin bakgrunn som fysiker til å argumentere for at den materielle verden er medskaper av både mennesket og den menneskelige virkelighet (Barad, 2007, s. 379).

Materiell-kollektiv praksis kjennetegnes ved at materialer og omgivelser gis betydningsfulle roller som deltakere i det skapende felleskapet. Professor i kunstfagdidaktikk Helene Illeris (2015, 2017, 2018) gjør rede for hvordan man innenfor samtidskunsten gjennom de siste 150 år i økende grad har blitt opptatt av det sosiale, det relasjonelle og økologi, og argumenterer for at samtidens fellesskapsbaserte, deltakende kunstpraksiser kan ha store potensial i skolens kunst og håndverksfag. Hun mener at slike praksiser kan bidra til å ivareta et dannelsesideal som ikke er individualistisk, men sosialt og økologisk (kap 5, Illeris). Hun argumenterer for en pedagogisk tilnærming der fellesskap utforskes, og stiller spørsmål ved hvordan omgivelser og materialer kan gis deltakende roller i fellesskapet. I materiell-kollektiv praksis handler en slik utforskning av fellesskap om å la *hendelser med materialer* være i sentrum.

Diffraksjoner – hendelser som produserer en forskjell

De forskjeller som materialiseres i hendelser kan betegnes med begrepet diffraksjon.[1] Barad foreslår diffraksjon som begrep for skapelsesprosesser (2007, s. 381). Dette forslaget innebærer å anerkjenne det ubestemmelige og uforutsette i materialiseringsprosesser, og den sammenfiltrede forbindelsen mellom de ulike aktørene eller deltakerne i aktiviteten. Barad har lansert begrepet intra-aksjon om den aktiviteten der forskjeller materialiseres. I intra-aksjon har ikke mennesker prioritert posisjon fremfor ikke-menneskelige deltakere eller komponenter. I diffraksjonens brytninger produseres avgrensninger og forskjeller, og spesifikke fenomener får eksistens. *Utenfor* intra-aksjonen er ethvert fenomen *ubestemt*. Med ordene ubestemt og utenfor menes ikke et tomrom, men et mangfold av muligheter som sitrer på en gang (Juelskjær, 2019, s. 61). Både mennesker

1 Innenfor klassisk fysikk er brukes begrepet diffraksjon for å betegne det som skjer når bølger overlapper, bøyes av og spres når de treffer en hindring Begrepet betegner også mangel på absolutte grenser, for eksempel mellom mørke og lys (Juelskjær, 2019, s. 55).

og materialer responderer i intra-aksjon, og berøringen går begge veier (Barad, 2012). Vi berører og vi berøres, og i denne berøringen blir både mennesker og en materiell verden realisert.

Begrepet romtidmaterialisering betegner at også rom og tid er fenomener som blir meningsfulle i intra-aksjon og materialiseres i en pågående prosess (Barad, 2007, s. 141). Dette handler om at rommet og tiden både blir til sammen med og virker inn på hva som materialiseres, og underbygger argumentasjonen for å løfte frem *rom*, *tid* og *bevegelse* som skapende virkemidler i materiell-kollektiv praksis.

Eksistens som subjekt i hendelser

Begrepet subjektivering betegner den prosessen hvor subjektivitet blir til. Subjektivitet handler om selvet, om opplevelsen og erfaringen av å være et *jeg*. Denne studien støtter seg til Gert Biestas redegjørelse for hvordan eksistens som subjekt oppstår i hendelser (Biesta, 2009, 2014, 2017a, 2017b). Biesta er professor i pedagogikk og er opptatt av utdanningens muligheter for eksistens som subjekt. For Biesta handler det å eksistere som frie subjekter ikke om å kunne gjøre hva vi vil uten innflytelse fra andre. Det handler om å eksistere i dialog med den eller det som er annerledes, der vår subjekt-het skapes ut fra hvordan vi engasjerer oss og responderer (Biesta, 2017b, s. 3). Han argumenterer for at eksistens som subjekt bare kan erfares fra et førstepersonsperspektiv, fordi det hender i øyeblikk da *jeg* påkalles. I boken *Letting Art Teach – Art Education 'After' Joseph Beuys* foreslår Biesta at undervisning i kunstfag inneholder særskilt potensial for at eksistens som subjekt kan oppnås (2017a). Han sier:

> Encountering the reality of paint, stone, wood, metal, sound, bodies, including one's own body, encountering resistance, in order to explore possibilities, meet limits and limitations, and out of this create forms, establish forms, and find forms that make existing-in-dialogue possible, that is what I see in the doing of art. (Biesta, 2017a, s. 66)

Han foreslår altså at eksistens som subjekt kan oppnås både i sosiale og materielle hendelser. I den materielt-kollektive praksisen *Veve i åpne dører* gikk elevene i dialog med muligheter og begrensninger i det

sosiale og materielle fellesskapet. Produksjon av datamateriale ved hjelp av actionkamera ga tilgang til elevers opplevelser og erfaringer fra et førstepersonsperspektiv.

Materiell-kollektiv etnografi

Materiell-kollektiv etnografi er i avhandlingen utviklet som forskningsmetodologi og lanseres samtidig som metode for undervisningspraksis (Klungland, 2021). Den empiriske undersøkelsen, som danner utgangspunkt for den foreslåtte pedagogiske tilnærmingen, består av et mikroetnografisk feltarbeid med gjennomføring av et utendørs veveprosjekt sammen med tjueto elever på sjuende trinn i grunnskolen, og deres lærere og assistenter. Feltarbeidet strakte seg over en periode på to måneder, hvor jeg var sammen med elevene i åtte doble undervisningstimer. Fire av disse øktene var jeg observatør i klassens vanlige timer. De fire siste ble brukt til gjennomføringen av veveprosjektet.

Datamateriale fra feltarbeidet ble produsert ved hjelp av tre actionkameraer festet til kroppen med en brystsele. Det ene kameraet bar jeg selv, de to andre var fordelt mellom elever som hadde meldt seg frivillig. Kameraene rullerte, slik at alle elevene som hadde lyst til å filme, fikk mulighet. Filmene fra disse kameraene er materiale for beskrivelse og analyse av veveprosjektet. Med det samme vi ankom det utvalgte stedet i skogen ble kameraene fordelt og satt i aksjon. Dette metodiske valget medførte at hendelsen ble filmet fra ulike perspektiv, og at observasjonsposisjonen i det produserte materialet var bevegelig.

Forskningens design ble konstruert ved at mikroetnografi[2] og visuell etnografi (Pink, 2007; Pink & Morgan, 2013) ble satt i møte med praksisdrevet forskning (Haseman, 2006). Pink og Morgan redegjør for hvordan mikroetnografi er en økende trend innenfor spesifikke forskningspraksiser, blant annet innenfor praksisdrevet forskning (2013). Den korte tiden i feltet kompenseres ved at intensiteten økes gjennom at forskeren

2 Et mikro-etnografisk studie kan beskrives som «et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm, 2005, s. 48). Pink og Morgan beskriver det med betegnelsen *short-term ethnography* og omtaler det som intense veier til kunnskap (Pink & Morgan, 2013)

engasjerer deltakerne i prosjektet med en klar intensjon. Praksisdrevet forskning har utviklet seg som en strategi som kan plasseres innenfor paradigmet performativ forskning (Haseman, 2006). Performative forskere bruker strategier fra etnografi, som for eksempel deltakende observasjon. Men i stedet for å observere en praksis og la denne praksisen være objekt for studiene, blir praksisen forstått som selve forskningsmetoden.

Barads agentiske realisme bringer med seg en helt egen forståelse av forholdet mellom virkeligheten og viten om virkeligheten. Hun lanserer begrepet onto-epistemologi som: «the study of practices of knowing in being» (Barad, 2003, s. 829). Hun argumenterer for en performativ tilnærming til vitenskapspraksiser, der man i stedet for å strebe etter korrespondanse mellom beskrivelse og virkelighet, er opptatt av å redegjøre for den betydning våre handlinger og vår praksis har for det som materialiseres (Barad, 2007, s. 135). Det performative handler i denne studien om hvordan jeg som forsker intervenerte i feltet og satte i gang en kunstnerisk utforskning sammen med elevene. Bruken av actionkamera var et tydelig performativt aspekt ved metoden. I praksisdrevet eller performativ forskning er hensikten ikke å avdekke noe som er, men å fokusere på det som blir til. Plasseringen av kameraene på elevenes kropper fikk betydning for hva slags filmmateriale som ble skapt, og dermed for hva slags resultater som kunne bringes ut av studien.

Etiske aspekter

Den anvendte metodologiske tilnærmingen reiser flere etiske spørsmål. Barad adresserer etikk spesifikt i sin vitenskapsteori, og knytter dette til hvordan hele apparatet for forskningen er sammenfiltret med forskningens resultater, og hvordan forskeren selv er en komponent i denne sammenfiltringen (2007, s. 391). Skolens mandat til å både danne og utdanne, peker også mot etiske aspekter fordi utdanning handler om å påvirke barn og unge. I et forskningsprosjekt knyttet til utdanning er det dermed flere lag av etikk som kan drøftes.

Jeg vektlegger i denne sammenheng spørsmål knyttet til forskning sammen med barn. Barns rett til beskyttelse gjør at det stilles spesifikke krav til etisk varsomhet og personvern. Forskningsprosjektet er

meldt til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD sine rutiner for informert samtykke er fulgt og krav er imøtekommet. Informasjonsbrevene og samtykkeerklæringer er utarbeidet med utgangspunkt i regler for personvern og etikk. Brevmaler fra NSD ble brukt som utgangspunkt. Jeg var bevisst på at barna selv hadde krav på tilpasset informasjon og min plan var å gi denne muntlig. Læreren påpekte det formelle språket i brevet og anbefalte en forenklet variant. Denne samtalen med læreren førte til at jeg i tillegg til det formelle brevet skrev en forenklet variant som jeg stilet til elevene. Dette forhindret ikke at etiske dilemmaer dukket opp underveis og måtte håndteres i de enkelte situasjoner.

Tidlig dukket spørsmålet opp om hva slags tilbud de elevene som ikke samtykket til deltakelse i studien, skulle få. I informasjonsskrivet sto det tydelig formulert at det var frivillig å delta i studien, og at om noen valgte å ikke delta skulle det på ingen måte få innvirkning på deres forhold til lærerne, skolen eller undervisningen. Utfordringen var å vurdere hva dette betyr i praksis. Et alternativt opplegg til at resten av klassen skal på tur vil oppleves som en konsekvens. Sammen med læreren kom jeg derfor frem til at alle skulle få tilbud om å være med, så var det mitt ansvar å sørge for at de som ikke hadde samtykket var ekskludert fra datamaterialet.

Etiske dilemmaer angår feltarbeidets ulike roller og sirkulering av makt. Fra den dagen jeg etablerte samarbeidet, ble min maktposisjon som forsker og mitt ansvar for maktrelasjoner satt i spill. Jeg har i en tidligere publikasjon redegjort for hvordan jeg gjennom mine handlinger som forsker tildelte elevene bestemte posisjoner, samtidig som jeg erfarte hvordan elevene posisjonerte seg selv og inntok maktfulle posisjoner der jeg minst hadde ventet det (Klungland, 2020).

Funn og diskusjoner

De kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis som ble lokalisert i doktoravhandlingens beskrivelser og analyser, løftes i denne teksten frem og beskrives som funn. Disse kjennetegnene er formulert til at (1) lærerens undervisning er viktig, (2) den skapende prosess med uforutsette og ikke-planlagte hendelser vektlegges, (3) det foregår skapende arbeid *med* materialer, og rom, tid og bevegelse løftes frem som virkemidler og

(4) det originale og personlige kan forstås som de spor som settes. Jeg vil i denne delen av teksten redegjøre for hvert av disse kjennetegnene gjennom å slå følge med Liam, en av de elevene som deltok i samarbeidet i veveprosjektet *Veve i åpne dører*. Deretter diskuteres hvilke potensial den pedagogiske tilnærmingen kan ha for fagdidaktisk tenkning og praksis.

Læreren underviser

Lærerens betydningsfulle rolle som den som underviser er et svært viktig kjennetegn ved materiell-kollektiv praksis. Kunstdidaktisk regi handler om at læreren gjennom faglig forankret og tydelig ledelse åpner et handlingsrom for elevene som gir dem en form for frihet (Skregelid, 2016, 2019, kap 2, Skregelid). Læreren må kjenne fagets innhold og metoder og velge ut hva elevene skal møte i undervisningen (Klungland, 2016). Læreren må bruke sin dømmekraft til å bringe inn i undervisningen noe som kan gi motstand, noe elevene kan utfordres av og måtte respondere på (Biesta, 2014). Inspirert av samtidskunstens felleskapsbaserte kunstpraksiser kan læreren skape et mellomrom som står i kontrast til hverdagens rytme (Bourriaud, 2007; Illeris, 2015). Det kan handle om at læreren lar elevene møte noe som bryter med det vanlige og det elevene forventer, og på den måten setter dem i en situasjon der de må handle og respondere i møte med noe ukjent.

Da vi tok med oss sekker med vevematerialer til et avgrenset sted i skogen i skolens nærområde for å leke og utforske materialer og omgivelser i felleskap, ble Liam raskt deltaker i en gruppe med gutter som arbeidet sammen. De oppholdt seg på samme sted mellom trestammene, og snakket ivrig sammen mens de arbeidet. De bevegde seg frem og tilbake med nøster mellom hendene. På ett tidspunkt stoppet Liam opp og utbrøt begeistret: «Vi kan gjøre akkurat hva vi vil!» På ett vis hadde han rett. Det var gitt få begrensninger i forhold til hva de kunne gjøre. De hadde fått vite at de ikke hadde lov til å ødelegge for hverandre eller ødelegge noe i naturen. De hadde ikke fått noen bestemte anvisninger på hva de skulle lage eller hva det skulle bli, annet enn at de skulle starte med å bevege seg omkring med et nøste og deretter følge de ideer som dukket opp underveis. På den annen side var det en tydelig regi på undervisningen

med klare begrensninger. Det var i samarbeid mellom lærerne og forskeren utarbeidet en didaktisk plan. Det var gjort tydelig hvor elevene skulle møte, når vi skulle dra og hvor vi skulle, og at de skulle få beskjeder underveis om hva som skulle skje. Området var avgrenset, materialutvalget var begrenset og tiden vi hadde til rådighet var styrt av timeplanen. Elevene var på forhånd gjort kjent med planen for opplegget, og det var etablert et sett med spilleregler som elevene kunne operere innenfor.

Liams entusiastiske utsagn om å kunne gjøre akkurat hva han ville må ses i sammenheng med hva han vanligvis opplever. Han var vant til at det ble gjort tydelig fra lærerens side hva han skulle lære, hva han skulle gjøre og hva det skulle bli. Undervisningssituasjonen ute i skogen var annerledes. Den kan betraktes som en forstyrrelse fra innsiden til rådende diskurser og vanlig utdanningspraksis. Bruddet med den vanlige undervisningen tente en gnist hos Liam og åpnet for en følelse av frihet, et mulighetsrom for utforskning, der han lekent og nysgjerrig kunne gå i møte med materialer og omgivelser og utforske muligheter og begrensninger. Han kunne gå i møte med det ubestemmelige og uforutsette og et sitrende mangfold av muligheter (Barad, 2007; Juelskjær, 2019).

Det øyeblikket, da Liam opplever å kunne gjøre hva han vil, er viktig. Det er nettopp slike opplevelser som kaller frem vår ansvarlighet overfor den eller det andre. Det er i slike situasjoner at eksistens som subjekt kan kalles frem (Biesta, 2017b). Det betyr at det finnes didaktisk potensiale i en undervisningsform der læreren tar sitt lederansvar på alvor og samtidig legger til rette for situasjoner der elevene utfordres på å engasjere seg og respondere uten foreskrevne og gitte anvisninger.

Skapende prosesser med uforutsette og ikke-planlagte hendelser

I materiell-kollektiv praksis vektlegges skapende prosesser med uforutsette og ikke-planlagte hendelser. Det åpnes for at det som hender underveis i prosessen, som ikke er planlagt, kan få stor betydning. Uforutsette hendelser i en skapende prosess kan betegnes som diffraksjoner. Begrepet viser da til deltakernes sammenvevde relasjon og det ubestemmelige og uforutsette i materialiseringsprosesser (Barad, 2007). *Veve i åpne dører* ble satt i gang

som et fellesprosjekt, der oppmerksomheten var rettet mot hendelser i fellesskapet. Det ble tydeliggjort i introduksjonen til elevene at vi ikke visste hva vi skulle lære, eller hva det skulle bli. Det var hendelsene i den skapende prosessen, og ikke det ferdige produktet, som var av interesse.

Etter at oppgaven var introdusert for elevene ble det åpnet for spørsmål. Det kom ett spørsmål: «Skal vi arbeide alene eller i grupper?» Svaret var at alle kunne starte individuelt med å plukke opp et nøste, knytte enden fast og begynne å bevege seg. Hvis noen etter hvert kom til å arbeide sammen, så var det helt i orden. Gjennom faglig forankret og tydelig ledelse åpnet læreren for at elevene kunne samarbeide. Dette kan handle om å anerkjenne at skapende prosesser er kollektive. Aktivitetene binder deltakerne sammen i et fellesskap gjennom visse spilleregler, men det er i forkant ubestemt hvordan disse reglene vil utspille seg og hva som vil oppstå (Rosiek, 2018a).

Liam fikk respons på sitt utsagn om at de kunne gjøre akkurat hva de ville. Det ble foreslått fra en av de andre guttene at de kunne lage et fotballmål. Dette forslaget ble raskt avslått, ut fra en antakelse om at det ikke ville bli sterkt nok til å tåle kraften fra ballen. Guttene oppholdt seg i nærheten av hverandre fordi de likte å prate sammen. Alt garnet mellom trestammene kan forstås som materiell respons til at guttene beveget seg på samme område. Da de så alt garnet på samme sted, kom de på at de kunne lage en vegg. De satte ord på at dette var en ide som dukket opp som en respons til alt garnet mellom trærne. Veggen ble til i intra-aksjon (Barad, 2007). Når aktiviteter betegnes som intra-aksjon er det ikke bare mennesker som handler. Det materielle responderer, og både Liam, garnnøstene, trestammene og kameraet var deltakere i intra-aksjonen.

Når den skapende prosess løftes frem som viktigere enn det ferdige produktet er det ikke for at elevene skal få gjøre hva de vil og gi uttrykk for seg selv. Det handler om at de skal få erfare hva det vil si å være en del av et kollektiv som består av andre mennesker og materialer, og å skapes selv i dette møtet. Det å sette den skapende prosess, og den virkning arbeidsprosessen har, fremfor produktet har lange tradisjoner i faget kunst og håndverk (Lowenfeld & Brittain, 1976). I materiell-kollektiv praksis begrunnes ikke vektlegging av prosess med at barnets opprinnelige tanker og følelser skal få komme til uttrykk. Det handler derimot

om at menneskers tanker, følelser, ideer og ønsker skapes i aktiviteter der man går i møte med det ukjente, og lar materialer og omgivelser slippe til som medskapere.

Skapende arbeid *med* materialer og *rom*, *tid* og *bevegelse* som virkemidler

I materiell-kollektiv praksis foregår det skapende arbeid *med* materialer. I dette skapende arbeidet forstås materialene som medskapende, og materiell respons anerkjennes. *Rom*, *tid* og *bevegelse* foreslås som begreper for skapende virkemidler. Dette handler om hvordan materialene, rommet og tiden anerkjennes som medskapende, og om at det materielle, rom og tid også er fenomener som skapes og får betydning i prosessen (Barad, 2007).

Vi hadde et variert utvalg av materialer med ut i skogen. Sterke nylonsnorer på spoler, tykt akrylgarn, runde restenøster av ullgarn og nøster av opprevne gamle tekstiler. Den åpne starten og tydelige meddelelsen av at det ikke var noe bestemt som skulle læres eller lages, åpnet for å utforske muligheter og begrensninger i møte med materialer og omgivelser. Mot slutten av den første dagen spurte jeg elevene hva slags nøster de ville jeg skulle ta med mer av. Liams bestilling var klar og tydelig, han ville at jeg skulle ta med mer av de opprevne tekstilene. Den neste gangen vi var ute i skogen var Liam raskt i gang med et nøste av opprevne tekstiler mellom hendene. Han arbeidet alene og vevde seg inn i et rom mellom stammene i en treklynge. Filmene viser hvordan han beveget seg frem og tilbake med nøstet mellom to trestammer. Han holdt på lenge, og det spant seg etter hvert ut en tett vegg mellom stammene.

På ett tidspunkt stoppet Liam opp, han gikk et lite stykke fra veggen før han tok løpefart og slengte seg inn i den. Han gjorde det flere ganger. Den vevde veggen holdt vekten av kroppen. Dette var en materiell respons som fortalte Liam at det er mulig å lage en sterk konstruksjon med garn. Dette viser hvordan man i skapende arbeid med materialer går i møte med en virkelig verden, der man også erfarer sin egen kropp (Biesta, 2017a, s. 66). I møter eller brytninger materialiseres det som kan utgjøre en forskjell (Barad, 2007). Liams kropp mot garnet mellom trestammene var en diffraksjon som realiserte en sterk og smidig vegg.

Etter at Liam hadde erfart spensten og styrken i den vevde veggen hentet han seg et nytt, lysegult fillenøste. Han la seg på kne på bakken mellom trestammene og begynte å krype frem og tilbake mellom stammene mens han strakte ut garn. På ett tidspunkt gikk jeg bort til Liam for å gi han et kamera, og spurte ham samtidig hva han lagde. Liam svarte: «Jeg vet ikke!

Figur 1. Et rom for seg selv med en sitteplass Foto: Monica Klungland. Lisens: CC BY-NC-ND.

En sitteplass, kanskje?» Også dette var en diffraksjon. Utenfor min intra-aksjon med Liam, og mitt spørsmål, var det ubestemt hva han lagde (Barad, 2003, s. 820).

Liams utforskning av muligheter og begrensninger denne dagen kan knyttes til ideen om å kunne gjøre hva han ville, tvilen på om en vevd vegg ville være sterk nok til et fotballmål og ønsket om å ha tilgang på nøster av opprevne tekstiler. I utprøvinger den første dagen hadde Liam erfart hvordan fillenøstene responderte til hendenes bevegelser. Dette viser hvordan tid er et virkemiddel i skapende arbeid. Den sterke og smidige veggen kan forstås som et fenomen som har forbindelser til og kan endre vårt syn på noe som har skjedd tidligere. Når tid forstås som et virkemiddel må vi anerkjenne at i skapende arbeid med materialer kan vi ikke alltid forstå betydningen av det som skjer i prosessen. Det kan vise seg i ettertid hva det var som egentlig skjedde. Dette peker mot at vi skal være oppmerksomme på hva våre handlinger kan føre til, og hvilke spor som settes.

Det originale og personlige er spor som settes

I materiell-kollektiv praksis handler det personlige og originale om de spor vi setter, og de spor som settes i oss. I beskrivelsen av fagets relevans i den nye læreplanen står at «gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det som ennå ikke er, kan knyttes både til noe materielt og noe menneskelig. Dette handler om etikk, om vårt ansvar for hva som materialiseres (Barad, 2007), og for hvordan de spor som settes skaper nye muligheter for erfaring og væren (Rosiek, 2018b).

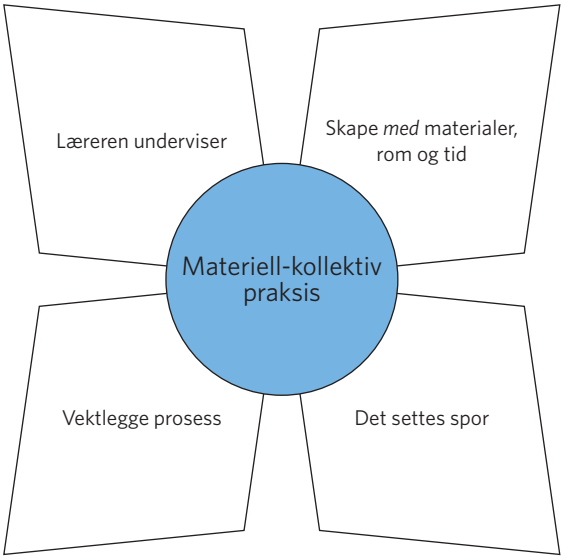
I Liams handlinger med materialer og omgivelser, ble et rom med en sitteplass realisert. Dette rommet *ga rom for* Liams eksistens, og vi fikk ved hjelp av kameraets plassering på Liams bryst en opplevelse av dette fra hans førstepersonsperspektiv. Han kunne sette seg ned og hvile på et sete han selv hadde laget, i sitt eget rom. I Liams handlinger med materialer og omgivelser ble det skapt et rom som ga rom for hans eksistens som subjekt (Biesta, 2017a, 2017b).

Det at Liam fikk tildelt et actionkamera som han monterte på sitt eget bryst var en diffraksjon som gjorde at jeg som forsker, i stedet for å betrakte Liams møter med materialer fra utsiden, fikk oppleve den materielle responsen sammen med han. Det ga meg et blikk inn i Liams direkte møte med «the reality of paint, stone, wood, metal, sound, bodies, including one's own body» (Biesta, 2017a, s. 66), og en forståelse av hvordan eksistens som subjekt erfares i materielle hendelser. Jeg fikk innblikk i Liams møte med motstand og materiell respons fra hans perspektiv. Artikkelen innledes med en beskrivelse av hva jeg nå så. Min oppmerksomhet ble rettet mot hvordan Liams hender responderte til nøstets bevegelser, og hvordan responsen gikk begge veier. Liams hender berørte nøstet, og nøstet berørte Liams hender. Barad sier at: «*In an important sense, in a breathtaking intimate sense, touching, sensing, is what matter does, or rather, what matter is: matter is condensations of response-ability.*» (Barad, 2012, s. 215, kursiv i originalteksten).

Figur 2. Liams hender berørte nøstet, og nøstet berørte Liams hender. Foto: Monica Klungland. Lisnes: CC BY-NC-ND.

Anerkjennelse av materiell respons og det å forstå eksistens som subjekt som en hendelse, kan knyttes til etikk. Opplevelser og erfaringer med å måtte respondere på det uforutsette, utvikler vår evne til å være

respons-abel (Barad, 2012). I Liams eksistens sammen med nøstet og trestammene ble han berørt og beveget av den materielle responsen og fikk erfaring med å respondere ansvarlig. Ved å anerkjenne den materielle responsen og rette oppmerksomheten mot uforutsette og ikke planlagte hendelser i den skapende prosess, kan vi utvide våre erfaringer med å forestille seg det som ennå ikke er. Det originale og personlige trenger da ikke knyttes til egenskaper ved et objekt. En håndverkspraksis der man skaper et objekt som fremstår som en kopi setter spor. Erfaringen av hva det vil si å eksistere som subjekt i møte med materiell respons kan forstås som slike spor. På denne måten har materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming potensiale inn mot formuleringen av fagets relevans for utvikling av «evne til å gjøre estetiske og etiske valg» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).



Figur 3. Modell over materiell-kollektiv praksis (Klungland, 2021).

Når materiell respons anerkjennes, og rom, bevegelse og tid løftes frem som virkemidler, kan vi bevege oss bort fra at målet med undervisningen er at elevene må tilegne seg bestemte ferdigheter for å produsere et objekt, som siden skal vurderes for å se om målet er nådd. Det å la det materielle

være medskapende og å betrakte rom, bevegelse og tid som virkemidler kan kobles med en argumentasjon for at vi i skapende arbeid med materialer, i stedet for å være opptatt av de produserte objekter, kan la verkstedets materiale, romlige og sosiale relasjoner være praksisens objekt (Göthlund et al., 2015). Dette kan forstyrre en individualistisk forståelse som handler om at kompetanser kan defineres i forkant og deretter måles og lokaliseres hos den enkelte elev. Man kan i stedet rette oppmerksomheten mot de spor som settes i uforutsette og ikke-planlagte hendelser i prosessen.

Relevans for læreplanens tverrfaglige tema

Den pedagogiske strategien som foreslås gjennom *materiell-kollektiv praksis* som tilnærming til faget, kan ha noe å bidra med inn mot formålsparagrafens forventninger om at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden, fremme demokrati, hjelpe elevene til å mestre sine liv og delta i fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at materiell-kollektiv praksis kan ha relevans inn mot læreplanens tverrfaglige temaer.

Under læreplanen for kunst og håndverk er det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* formulert til å handle om «at elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og materiell og immateriell kultur og til å gi uttrykk for egne opplevelser, tanker og meninger» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). De skal også «utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I demokratisk utdannelse får elevene oppleve å eksistere som subjekt gjennom å gi uttrykk for egne tanker og meninger, og gjennom å lytte og skape rom for andres eksistens som subjekt (Biesta, 2009). I materiell-kollektiv praksis kan det å erfare seg selv og sin egen kropp i møte med motstand, muligheter og begrensninger i materialer og omgivelser, åpne for å oppleve hva det er og betyr å eksistere som subjekt. I kunst og håndverk kan temaet *demokrati og medborgerskap* knyttes til å åpne seg opp, lytte og skape rom for andre og annet, og om å skapes selv i møte med materialer og omgivelser.

I faget kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* om å utvikle evne til skapende tankeprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Temaet handler også om å utvikle evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Under gjennomføringen av *Veve i åpne dører* ble elevene satt i en situasjon der de ikke hadde noen beskrivelse av fremgangsmåte å følge. De måtte selv finne ut hvordan de skulle forholde seg til den åpne oppgaven. Elevene undret seg og stilte spørsmål ved hvorfor vi egentlig gjorde dette, og på hvilken måte det hadde noe med kunst å gjøre. De ble utsatt for en annerledes form for undervisning som åpnet for å stille spørsmål og se muligheter i ukjente situasjoner. Gjennom å utforske muligheter i møter med mennesker og materialer, og prøve ut hvordan jeg skal være i denne spesifikke hendelsen, åpnes det for å gi «forståelse av mangfold og [skape] mening i tilværelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Materiell-kollektiv praksis gir mulighet til å oppleve og erfare mangfold, i et fellesskap av både mennesker og materialer. Faget kunst og håndverk har i dag en viktig oppgave med å løfte frem mangfoldige muligheter for væren og tilblivelse som igjen kan ha betydning for å utvikle etisk og estetisk vurdering og bevissthet.

I læreplanen for kunst og håndverk er det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* knyttet til at elevene «utvikler evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Det handler også om at de kritisk skal undersøke forbrukskultur, få erfaring med bruk og gjenbruk av materialer og øke bevisstheten om hvilken innvirkning naturen har på mennesker, og hvordan menneskers levesett påvirker naturen og klimaet. Alle disse punktene kan knyttes til det å være ansvarlig eller responsabel (Barad, 2012). I materiell-kollektiv praksis vektlegges hvordan vi mennesker er del av verden, og ikke adskilte individer som står over eller på siden. I kollektivt skapende arbeid med materialer får vi sanselige og materielle opplevelser og erfaringer med hvilken innvirkning vi har på verden, og hvilken innvirkning verden har på oss. Dette kan forstås som utforskning av alternative måter å «gjøre bærekraft på» (Näumann et al., 2020).

En fagdidaktikk for her-og-nå og det som *ennå ikke er*

Jeg har i dette kapittelet presentert en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk som flytter oppmerksomheten bort fra skolens fokus på kunnskap som kan måles og telles. Med dette ønsker jeg å utfordre en begrunnelse og legitimering av kunstundervisning som beveger seg bort fra kunstens egenart. I materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming legges det vekt på at læreren må kjenne kunstfagene for å se verdien i en kunstundervisning som handler om å gjøre noe underlig som vi ikke helt forstår betydningen av. Læreren skal skape et mulighetsrom og en følelse av frihet hos elevene som krever at de åpner seg opp, stiller spørsmål og går i møte med muligheter og begrensninger i nye og ukjente situasjoner. I materiell-kollektiv praksis legges vekt på hendelser i den skapende prosess, og materialer og sted forstås som medskapende. Dette kan føre til erkjennelse av hvordan vi påvirker og påvirkes av andre mennesker, materialer og omgivelser. Det originale og personlige knyttes ikke til egenskaper ved et produsert objekt, men til de menneskelige og materielle spor som settes i den skapende prosessen. Dette kan åpne for en verdenssentrert kunstutdanning som ser andre muligheter for fagene enn å utvikle kreativitet til nytte for fremtidens arbeidsmarked eller utvikle barn og unges muligheter til å gi uttrykk for seg selv (Biesta, 2018). Fagets potensial for eksistens som subjekt i materiell respons, kan brukes til å tilnærme seg utdanning for fremtiden på en annen måte. Materielt-kollektive praksiser som foregår her og nå gir elevene erfaringer med å handle etisk og estetisk ansvarlig. Faget kunst og håndverk og materiell-kollektiv praksis har på denne måten noe viktig å bidra med for det som *ennå ikke er*.

Referanser

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave Macmillian.

Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation*, *2*(1). https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society, 28*(3). https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfwway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2012). On touching – the inhuman that therefore I am. *A Journal of Feminist Cultural Studies, 23*(3), 206–223. https://doi.org/10.1215/10407391-1892943

Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.

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*. ArtEZ Press.

Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. J. J. Biesta & D. Cole (Red.), *Art, artist and pedagogy – philosophy and the arts in education* (kap. 2). Routledge.

Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Pax Forlag.

Briseid, L. G. (2009). Skoledebatten på 1950-tallet. Fortsatt aktuell? *Norsk pedagogisk tidsskrift,* (5), 401–414.

Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. W. (2015). *Edge: 20 essays on contemporary art education*. Multivers Academic.

Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia, 118*(1), 98–106. https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113

Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og makt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samundslitteratur.

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 & Research, 6*(1). https://doi.org/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 Samfundsvidenskaberne.

Klungland, M. (2016). *Fra nøster til baller – en studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* [Masteroppgave] Universitetet i Agder.

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]. AURA. https://hdl.handle.net/11250/2756839

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/khv01-02

Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1976). *Kreativitet og vækst: En redegørelse for den tegnepsykologisk udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (2. utg.). Gjellerup.

Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/

Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: Gjenbruke – oppvinne – skape*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.

Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (2. utg.). Sage.

Pink, S. & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction, 36*(3), 351–361. https://doi.org/10.1002/symb.66

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Universitetsforlaget.

Rosiek, J. L. (2018a). Agential realism and educational ethnography. I D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (Red.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (kap. 17). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch17

Rosiek, J. L. (2018b). Art, agency and ethics in research. How the new materialism will require and transform arts-based research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 632–645). The Guilford Press.

Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter ned samtidskunst i en skole- og museumskontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.

Slagstad, R. (2018, 3. november). *Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571

Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions- concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies (formgivingsfag)* [Doktorgradsavhandling]. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

KAPITTEL 5

VI BLIVER SKOV BLIVER VI. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen

Helene Illeris
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter shows possible ways to work pedagogically with the transdisciplinary theme "sustainable development" in Norwegian arts and crafts education. Through aesthetic and sensory explorations of and with visual, material and social phenomena in nature, the human-centered world view of the curriculum is challenged by a more eco-centered approach. The empirical example guiding the text is taken from the author's participation in *Grow Forest!,* a performance workshop for children led by the Danish performance artist Marika Seidler at *INGRID – Deep Forest Art Camp* in Denmark in July 2019. The aim of the camp was to let the children experience nature as a place for artistic experimentation with the possibility of encountering new and exciting challenges. Theoretically the chapter focuses on the concept of ecological awareness as developed by the British ecologist and literature scholar Timothy Morton (2016, 2018). Through analyses of narratives from *Grow Forest!* The chapter develops three eco-centered pedagogical approaches to arts and crafts education: *ecological intimacy, ecological solidarity*, and *ecological magic*. When adopted by teachers, the hope of the author is that these approaches will be able to enhance the ecological awareness of the pupils and in a longer perspective to give them a bodily anchored experience of nature as more than just a resource for human consumption.

Keywords: Arts and crafts education, sustainable development, performance art, ecological awareness, art in nature

Sitering: Illeris, H. (2022). *VI BLIVER SKOV BLIVER VI.* Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 5, s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch5
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

> Art is thought from the future. Thought we cannot explicitly think at present. Thought we may not think or speak at all.
>
> If we want thought different from the present, then thought must veer toward art
>
> —Morton, 2016, s. 1

Indledning

I disse tider er den klode, vi som mennesker er en del af, under hastig forandring. Verden, som jeg og andre voksne har kendt den, vil, hvis flertallet af prognoser holder stik, være ganske anderledes om bare 10 år, dvs. omkring 2030. Og her taler vi ikke alene om nye teknologiske opfindelser, ændrede politiske magtbalancer og forholdene mellem rig og fattig, hvid og sort. Vi taler om vejret, som bliver varmere, om havene, der stiger, om tørke, oversvømmelser og brand og om den luft, det vand og de næringsstoffer, som er en del af vores og vore børns kroppe. Vi taler også om vira og bakterier, som med overraskende hastighed er i stand til at udfordre de institutioner, vi har skabt for at kunne holde liv i de syge, svage og uproduktive, mens vi arbejder stadigt hårdere for at vedligeholde de uholdbare økonomiske logikker bag vækstsamfundet.

At skrive dette er ikke udtryk for kynisme. Det er en konstatering. Om ti år vil verden, uanset hvilke tiltag, vi sætter i værk for at bremse klimaforandringer, tab af biodiversitet og spredning af sygdom, være radikalt anderledes, og mange mennesker har allerede nu mentalt set påbegyndt en ændringsproces mod mulige nye måder at være menneske på som en del af en forandret klode. Det er ikke enkelt at finde et ord, der nogenlunde præcist beskriver disse radikale forandringsprocesser og den nye tilstand, vi allerede befinder os i, men som vi først nu er begyndt at forstå omfanget af.

En term, som dog ser ud til at have bidt sig fast, fordi den indfanger dybden af de forandringer, vi oplever, er *Antropocæn*. Rent teknisk er Antropocæn en geologisk epoke i jordens historie, som afløser den for mennesker klimatisk gunstige epoke *Holocæn*, som startede for knap 12.000 år siden, efter sidste istid, og som har skabt de nødvendige

planetare betingelser for udviklingen af den menneskelige civilisation og for nutidens globaliserede verdensorden. Navnet Antropocæn (fra antropos: menneske) henviser til, at menneskers indflydelse på jordens nuværende tilstand og fremtidige udvikling med den globale industialisering[1] "[…] er blevet så gennemgribende, at mennesket nu er en geofysisk kraft på linje med naturlige fænomener som vulkaner og storme" (van Munster & Falkentoft, 2017, upag.).

Et stort spørgsmål er nu, hvordan vi som mennesker skal reagere på disse store forandringer? Skal vi forsøge at stoppe dem, og hvilken vej skal vi i så fald gå? En måde at gå til sagen på er at udfordre den *antropocentriske* (menneske-centrerede) tilgang, hvor mennesket ser den planet, vi er en del af, som en 'ressource' for opfyldelsen af vores egne behov. I stedet kunne vi forsøge at tænke og handle ud fra en *økocentrisk* tilgang,[2] hvor alle livsformer på planeten ses som ligeværdige, og hvor biodiversitet og jordens økologiske kredsløb tænkes med i vores handlinger. Ved at bruge *økologisk opmærksomhed* som et didaktisk begreb, kan vi måske begynde at introducere børn og unge for, hvordan forholdet mellem menneske og jord kan opleves, når andre arter tænkes som venner i stedet for som ressourcer.

Samtidskunsten er en af flere arenaer, hvor mange er i gang med at undersøge, hvad en økocentrisk tilgang til bæredygtighed kan byde på. Allerede i slutningen af 1990'erne begyndte kunstnergrupper som danske Superflex og N55 at udforske, hvordan man i kunsten kan arbejde politisk gennem lokale projekter og interventioner, som peger på andre, mere bæredygtige måder at forstå natur og økonomi på (Weintraub, 2012; Brown, 2014; Demos, 2016). Siden har den performative og nymaterialistiske vending i kunsten givet anledning til at udforske relationer, hvor mennesket ikke længere er i centrum, men hvor vi snarere ses som en

1 Der er fortsat uenighed om, hvad der præcist har forårsaget den antropocæne periode, og hvornår den begyndte. To bud på en begyndelsesdato er 1)1784 med udbredelsen af dampmotoren og 2)1945 med indvarslingen af 'den store acceleration' og den efterfølgende globalisering af de økonomiske vækstparadigme (se også Laugesen, 2018).

2 Begrebet økocentrisme stammer fra den norske filosof Arne Næss og hans *dybdeøkologi* (Næss, 1974). Jeg bruger imidlertid begrebet mere bredt om et fokus, der inkluderer mennesket som en del af naturen, men hvor mennesket ikke ses som verdens centrum, men som en vigtig komponent i en verden, som er fælles for alle eksistensformer.

uadskillelig del af grænseløse sammenfiltringer, fænomener eller assemblager med andre eksistensformer fra bakterier til galakser og på tværs af tid og rum (Barrett & Bolt, 2013; Halland, 2016).

Kapitlets fokus

I dette kapitel vil jeg, inspireret af samtidskunsten, forsøge at udvikle nogle tilgange til at arbejde med en økocentrisk tilgang til temaet 'bæredygtig udvikling' i skolen. Mit fokus vil være på det norske fagområde 'kunst og håndverk' med særlig vægt på undervisning gennem performancekunst i relation til landskab og natur.[3] Jeg tager udgangspunkt i ideen om, at vi gennem at arbejde med æstetiske, sansebaserede udforskninger af/med visuelle, materielle og sociale fænomener kan opdage nye muligheder i forhold til, hvad det vil sige at leve i en verden i forandring, samt hvordan vi kan påvirke eller skabe alternativer til denne (se bl.a. Anundsen & Illeris, 2019; Eriksen, 2017; Illeris, 2018; Jamouchi, 2020; Klungland, 2020; Skregelid, 2020; Svingen-Austestad, 2017.

Empirisk har det været vanskeligt at finde eksempler på kunst- og håndværksundervisning i skolen, hvor der arbejdes med en økocentrisk tilgang til bæredygtig udvikling. Jeg har derfor valgt at tage afsæt i materiale (notater, samtaler, billeder, film) genereret i forbindelse med et forskningsbesøg på performanceworkshoppen Voks skoV; en ugelang workshop ledet af den danske performancekunstner, Marika Seidler. Workshoppen fandt sted i en skov i Midtylland (Danmark) i juli 2019 som en del af kunstlejren *INGRID – Deep forest art camp*, hvor deltagerne var ca. 70 piger i teenagealderen, som havde meldt sig frivilligt til at være med (Illeris, 2019).

Metodologisk anvender jeg en procesorienteret tilgang, hvor beskrivelse og analyse samt fortællinger og billeder flettes sammen med henblik på at fremkalde en oplevelse af, hvordan en økocentrisk tilgang til

3 Jeg bor i Danmark og arbejder i Norge. Derfor har jeg valgt at bruge et dansk eksempel, men i øvrigt skrive med udgangspunkt i det norske kunst-og håndværksfag, som er det, jeg kender bedst, og som er mest relevant i forhold til denne antologi. Jeg er desuden medforfatter til den nyligt udkomne bog *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: gjenbruke, opvinne, skape* (Näumann, Riis & Illeris, 2020), hvor alle kapitler er oversat til norsk.

undervisning i og med samtidskunst opleves, og hvad den kan tænkes at indbære, mens den står på. Jeg er altså ikke optaget af læringsudbytte forstået som målbare resultater af undervisningen, men af selve de erfaringer, som workshoppen genererer her og nu. Derfor vil mit fokus ikke primært være på de børn og unge, som deltog i workshoppen, men først og fremmest på mig selv som lærende og erfarende subjekt. Gennem autoetnografiske noter (Baarts, 2015) kombineret med fotos og indsamling af deltagernes små fortællinger m.v. genererer jeg et erfaringsbaseret materiale, som siden, i andre og større undersøgelser, vil blive suppleret med mere grundige undersøgelser af elevernes erfaringer.[4]

Teoretisk vil jeg bruge begrebet økologisk opmærksomhed, som dette er udviklet af den britiske litteraturforsker Timothy Morton (2016, 2018), samt de relaterede begreber *intimitet*, *solidaritet* og *magi* (Illeris, 2020; Morton 2016, 2018). Forskningsspørgsmålet, jeg vil forfølge, er, hvordan arbejde med performancekunst i skoven/landskabet kan stimulere økologisk opmærksomhed, samt hvilke potentialer dette indeholder for undervisningen i 'kunst og håndverk'?

I det følgende vil jeg først se på, hvordan temaet bæredygtig udvikling præsenteres i læreplan for 'kunst og håndverk'. Herefter vil jeg gå lidt væk fra skolens læreplaner for at introducere kunstlejren INGRID – Deep forest art camp og performanceworkshoppen *Voks skoV*, som danner det empiriske udgangspunkt for mine analyser. Jeg vil også præsentere økologisk opmærksomhed som begreb og undersøge, hvordan opmærksomheden kom til syne hos mig og de andre deltagere i Voks skoV. I artiklens sidste del vender jeg tilbage til 'kunst og håndverk' for at drøfte de potentialer for økocentrisk undervisning i bæredygtig udvikling, som jeg har fremanalyseret ud fra mine erfaringer og mit materiale fra performanceworkshoppen.

4 I efteråret 2019 gennemførste jeg et casestudie med en 6. klasse på en dansk folkeskole, hvor jeg observerede og inteviewede både kunstere, lærere og elever. Data fra denne undersøgelse er i skrivende stund fortsat ved at blive behandlet.

Bæredygtighed i den norske skole

I 1987 blev *bæredygtighed* introduceret som et rammebegreb for menneskets forpligtigelse til at gentænke og omskabe sin måde at bebo kloden på. I FN-rapporten Vår felles framtid også kendt som Brundtlandrapporten, defineres bæredygtig udvikling som «en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42).

I skolen har *uddannelse for bæredygtig udvikling* (UBU) været fremmet politisk af FN siden 1992 (Stiftelsen idebanken, 1996). Gennem initiativer som 'Decade for education for sustainable development' (tiåret for UBU) fra 2005 til 2014 har UNESCO (2005) søgt at fremme en bred forståelse af bæredygtighed, som inkluderer økonomiske, sociale og miljømæssige faktorer. Med de 17 mål for bæredygtig udvikling, præsenteret i 2015, er FNs uddannelsesmål blevet yderligere skærpet og præciseret, bl.a. gennem formuleringer som denne: "ESD concerns the core of teaching and learning and should not be considered as an add-on to the existing curriculum" (UNESCO, 2017, s. 49).

I Norge har Utdanningsdirektoratet valgt at følge opfordringen fra FN gennem at vælge 'bærekraftig utvikling' som et af tre tværgående temaer, der fra 2020 skal implementeres i alle 'relevante' skolefag.[5] Sammen med de to andre temaer 'helse og livsmestring' og 'demokrati og medborgerskap' skal disse hjælpe norske børn og unge til at "leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Ved nærmere læsning står det imidlertid klart, at 'den ukendte fremtid' ikke skal mødes gennem initiativer, der for alvor vil forandre den livsform, som har ført kloden ud i en begyndende økologisk katastrofe (Vetlesen & Willig, 2018). I læreplanens overordnede del vælger man

5 Interessant nok gælder dette ikke for alle fag, herunder faget musik. I Kunnskapsdepartementets udkast fra 18. marts 2019 blev afsnittene om det tværfaglige tema 'bærekraftug utvikling' således slettet fra læreplanerne i fagene musik, matematik og engelsk. Dette skete efter, at faggrupper havde arbejdet i to år med at integrere temaet i alle skolens fag på mandat fra Stortingsmelding 28 (2015–2016) (https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/). Se også underskriftindsamlingen *Tverrfaglige temaer tilbake i alle fag på alle trinn!* oprettet af FN-sambandet (ved Mette Bjerkaas) på https://www.opprop.net/barekraftig_udvikling_inn_i_alle_fag_pa_alle_trinn.

således forsat at bruge Brundtland-kommissionens 35 år gamle definition af bæredygtighed som at "verne om livet på jorda" med det mål at varetage menneskenes behov. I stedet for at vælge en *økocentrisk* tilgang fremmer 2020-læreplanen således fortsat en overvejende *antropocentrisk* tilgang, hvor jorden er til for at tjene menneskene, såvel nu som i fremtiden.

Bæredygtig udvikling i skolefaget 'kunst og håndverk'

I det norske grundskolefag 'kunst og håndverk' er bæredygtig udvikling grebet lidt anderledes an end i læreplanens overordnede del, hvor fokus som nævnt er overvejende antropocentrisk. I Læreplan i kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2019) er temaet 'bærekraftig utvikling' beskrevet således:

> I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene gjennom praktisk skapende arbeid utvikler evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for framtiden. Kritisk undersøkelse av forbrukskultur og og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer kan gi elevene grunnlag for å gjøre etiske valg. I arbeid med teknologi, materialer og produktutvikling kan elevene øke sin bevissthet om hvilken innvirkning naturen har på mennesker, og hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3)

Selvom denne tekst også indeholder formuleringer, som først og fremmest handler om at dække menneskelige behov, for eksempel at eleverne skal arbejde med udvikling og forbedring af "produkter" til menneskelig brug, så aner man også konturerne af et mere økocentrisk verdenssyn. Med formuleringerne "utforske mer bærekraftige levesett for framtiden", "gjøre etiske valg" og særlig "øke sin bevissthet om hvilken innvirkning naturen har på mennesker, og hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet", åbnes for en en nysgerrig og åben tilgang til, hvordan spørgsmål om etik, levevis, natur og klima kan blive en del af fagligheden.

Som man kan se, fremhæver formuleringerne også en udforskende tilgang til skabende arbejde og en kritisk tilgang til forbrugskultur. Således opfordrer læreplanen lærere og elever til at se de store linjer i skabende og udforskende handlinger, der kan synes enkle og små, men som i det, de udføres, og der reflekteres over dem, alle potentielt bidrager til at ændre vores tankemåder. Utdanningsdirektoratet fremhæver i læreplanen, at det er vigtigt, at også kunst- og håndværksfaget bidrager til at skabe bevidsthed om, hvordan menneskenes levevis påvirker naturen og klimaet, og at eleverne skal bidrage til ændrede måder at tænke og handle på (Näuman, Riis & Illeris, 2020). Alle sammen ting, som med lidt god vilje kan siges at pege mod en økocentrisk tilgang, og som dermed understøtter pædagogikken i INGRID – Deep forest art camp, som jeg nu vil introducere.

INGRID – Deep forest art camp

Kunstlejren INGRID – Deep forest art camp[6] fandt sted i den første uge af juli 2019 på udstillingsstedet *Deep forest art land*, som ligger i Jylland (Danmark) mellem Herning og Billund i den sydligste del af Herning kommune. Lejren var organiseret i et samarbejde mellem Deep forest art land og De grønne pigespejdere i Herning og Billund kommuner i anledning af De grønne pigespejderes 100-års jubilæum, og den var et tilbud til piger fra hele landet i alderen 13–20 år, spejdere såvel som ikke-spejdere.

Målet med lejren var, at pigerne gennem deltagelse i en række forskellige workshops ledet af kunstnere skulle "opleve naturen som et eksperimenterende rum, hvor de tør kaste sig ud i nye udfordringer".[7] Desuden var det vigtigt at skabe et møde mellem på den ene side spejdernes kompetencer i forhold til at bo i teltlejr og løse opgaver i naturen og på den anden side samtidskunstens potentialer for at udvikle nye og anderledes måder at tænke og handle på. Fælles for workshoppene var, at der blev arbejdet med at sanse naturen, både gennem at være tilstede i den og

6 Navnet INGRID er en hyldest til Ingrid Ulbricht (1870–1937), som i 1919 var en af initiativtagerne til oprettelsen af KFUK-pigespejderne i Danmark sammen med bl.a. Augusta Frydendahl.

7 Citeret fra den oprindelige projektbeskrivelse: "Campfire. '100 piger – 100 fortællinger', et samarbejde mellem Skovsnogen – Deep forest art land og De grønne pigespejdere", s. 1.

gennem at udforske den aktivt. I nogle tilfælde blev den kunstneriske tilgang sammenvævet med en naturvidenskabelig tilgang, hvor man lærte om landskabet og om naturmaterialers fysiske egenskaber. I andre tilfælde blev kunst og æstetik kombineret med en klassisk spejdertilgang, hvor samspillet med naturen handler om at gøre noget aktivt og konstruktivt, fx etablere en lejr, bygge et tårn eller rejse totempæle (Illeris, 2019).

Efter henvendelse til Deep forest art land fik jeg mulighed for at være med på kunstlejren i to dage som deltagende observatør. I praksis betød det, at jeg vekslede mellem fuld deltagelse, hvor jeg var med i de forskellige workshopaktiviteter sammen med pigerne, og delvis deltagelse, hvor jeg hang ud og snakkede med folk eller bare sad i udkanten af det, der foregik, og tog noter enten på skrift eller med kameraet i mobilen. Min rolle som forsker var altså ikke at bedømme eller evaluere projektet, men at se hvad der opstod undervejs i feltet mellem samtidskunst, natur og læring.

Voks skoV

Inden undersøgelsen begyndte, havde jeg valgt, at jeg først og fremmest ville fokusere på performanceworkshoppen Voks skoV ledet af performancekunstner Marika Seidler med deltagelse af performerne Betina Birkjær Hansen og Alaya Riefenstahl. Dette valgte jeg bl.a. på baggrund af Marika Seidlers hjemmeside, *Seidlers SENSORIUM*, hvor hun skriver, at målet med workshoppen er at "at fremme fordybelsen og naturoplevelsen hos den enkelte", og at "vi fordyber os i naturen med en kunstners blik ud fra biologiske observationer af skoven" (Seidler, 2018a).[8] Før workshoppen havde jeg også en telefonsamtale med Marika, hvor jeg fortalte om mine forskningsinteresser inden for kunst, pædagogik og økologi, og vi blev enige om, at vi var et godt match. Det er derfor materialet fra min deltagelse workshoppen Voks skoV, som danner udgangspunkt for denne tekst.

8 På grund af de særlige omstændigheder på INGRID – Deep forest art camp blev Voks skoV her gennemført i en lidt forkortet og tilpasset version set i forhold til den, der beskrives på hjemmesiden.

På campens første dag, inden jeg selv var tilstede, blev workshoppen indledt med forestillingen *Å vil liv*, en publikumsinddragende vandreperformance skabt specielt til Deep forest art land (Seidler, 2018b). Her var alle, der var med i campen, inviteret som deltagende publikum i små grupper. Performerne[9] førte deltagerne igennem sansebaserede oplevelser og fortællinger struktureret som en rejse gennem nogle af de landskaber, som præger Deep forest art land (skov, sumpområde, sø og å).

De følgende fire dage deltog 27 piger, delt i to grupper, i performanceworkshoppen Voks skoV (Seidler, 2018c). Da grupperne skiftedes til at være med, deltog jeg lidt sammen med begge grupper. Hovedelementer i workshoppen var dels en række forskellige øvelser, hvor vi arbejdede med at sanse os selv som en del af skoven, dels udvikling af små fortællinger, koreografier og andet, som kunne bruges som en del af den afsluttende forestilling. Gennem hele workshoppen skiftedes Alaya, Betina og Marika til undervise, ud fra et på forhånd planlagt program. Ikke desto mindre var der også tid til at stoppe op og tage hensyn til tingene, som de udviklede sig undervejs, alt afhængig af deltagernes motivation, skovens muligheder og vejrets luner.

Undervejs i forløbet fortalte Marika om Døvling Bæk, som løber gennem Deep forest art land, og som var udgangspunkt for performancen Å vil liv. Bækken er en af den store Skjern Ås[10] utallige små forgreninger, og Marika fortalte, hvordan grantræerne blev plantet i 1990'erne som produktionsskov på et sted, hvor bækken tidligere slyngede sig. Derfor er der sand under den muld, som træerne blev plantet i, og man kan stadig se, hvordan jorden ligger i bølger, fordi den blev vendt med maskiner for at kvæle ukrudtet mellem de små træer. Nu hvor en del af bækken og ikke mindst åen længere borte er blevet genslynget,[11] er jorden blevet mere

9 Ud over Marika Seidler, Betina Birkjær Hansen og Alaya Riefenstahl optrådte musiker, sanger og performer Freja Schaumburg-Müller Poulsen og sanger Gry Buhrkall i forestillingen Å vil liv.

10 Skjern Å i Midtjylland er Danmarks vandrigeste å. Den er 94 km lang og løber fra Tinnet Krat nord for Vejle i øst til Ringkøbing Fjord i vest. Ved sin udmunding former Skjern Å Danmarks eneste floddelta, hvor den afvander et område på ca. 4.000 hektar. (Fritzbøger, 2009)

11 I 1960'erne blev de nederste ca. 20 km af Skjern Å rettet ud og lagt i kæmpestore og helt lige kanaler. Sammen med fem pumpestationer til regulering af grundvandsstanden drænede udretningen ca. 4.000 hektar eng, som blev omdannet til agerjord og produktionsskov. Projektet fik imidlertid katastrofale følger for områdets økologiske balance, og i 2003 valgte den danske stat at påbegynde en delvis genopretning af åens oprindelige løb. I dag løber det meste af Skjern Å igen

fugtig og grantræernes rødder kan ikke længere holde dem så godt fast som før. Derfor er træerne begyndt at vælte. Kristina og Søren, som driver Deep forest art land, har valgt at lade træerne ligge, efterhånden som de vælter, så de kan give næring til, at nye, mere forskellige typer af træer og buske langsomt kan vokse op.

I Å vil liv blev landskabets historie koblet sammen med "udviklingsrejsen fra pige til kvinde, at gøre sig valg, at gå den lige eller snoede vej, at blive omklamret, at sige fra, at fralægge sig noget gammelt for at kunne komme videre, om ikke at vente længere" (citat fra Marikas notater). I den afsluttende forestilling, som undervejs fik titlen *Den magiske skov*, skulle pigerne arbejde med nogle af de samme temaer, men på en enklere måde, hvor de bevægelser, tekster, lyde m.v., vi selv producerede gennem workshoppens øvelser, skulle indgå.

Økologisk opmærksomhed

At være *i* og *med* landskabet i længere tid fordrer en type opmærksomhed, som er distribueret og indlejret i omgivelserne. Begrebet økologisk opmærksomhed har jeg hentet hos den britiske litteraturforsker Timothy Morton (2016, 2018). Med udgangspunkt i den spekulative ny-materialistiske retning 'Object Oriented Ontology' (OOO, udtalt "triple O") argumenterer Morton for, at vi som mennesker, hvis vi vil tænke økologisk, må prøve at forholde os til, at ikke-menneskelige eksistensformer befinder sig i andre dimensioner og relationer, der ikke nødvendigvis kan rummes i vores moderne, uniforme og antropocentriske tids- og rumopfattelser. I stedet ser han det som grundlæggende, at vi (igen) begynder at forholde os til, at der findes helt andre tidsformater:

> Realizing that there are lots of different temporality formats is basically what ecological awareness is. It's equivalent to acknowledging in a deep way the existence of beings that aren't you with whom you coexist. Once you've done that, you can't un-acknowledge it. There's no going back. (Morton, 2018, s. 127–128)

i sit gamle, snoede løb, hvilket med tiden vil genskabe en del af plante- og dyrelivet på ca. 2.200 hektar ud af de oprindelige ca. 4.000 hektar (Fritzbøger, 2009).

Hermed argumenterer Morton imod alle konstruktivistiske forestillinger om, at verden 'er til for os', eller kan repræsenteres sandfærdigt af mennesker (en forståelse han med en samlebetegnelse kalder *korrelationalisme*), for i stedet at pege på, at objekter (dvs. alt andet end mennesker) har deres egne tidsformater. Hvor det moderne menneske har skabt en verden for sig selv, hvor både tid og rum begribes og opleves som målbare, abstrakte kvaliteter, som vi 'fylder ud', må vi både sanseligt og kognitivt begynde at forhold os til, at verden ikke bare er til for os, man at den består af objekter, som først og fremmest er tilstede for 'sig selv', og at disse objekters forhold til tid og rum er radikalt anderledes end menneskets:

> A plastic bag isn't just for humans. It's for seagulls to choke on … A styrofoam cup isn't just for coffee, it's for slowly being digested by soil bacteria for five hundred years. A nuclear device isn't just for your enemy. It's for beings 24,000 years from now. (Morton, 2018, s. 125)

Morton skriver, at vi, hvis vi er opmærksomme, kan opleve, hvordan ikke-menneskelige tidsformater øver indflydelse på os, også selvom vi prøver at ignorere dem. Han bruger udtrykket, at objekter "udleder tid", og at mennesker, for eksempel gennem æstetisk erfaring, kan "tune ind" på deres tid (Morton, 2018, s. 128).

At være økologisk opmærksom handler altså om at opleve, hvordan vi er forbundet med alt det i verden, som ikke er mennesker, dvs. det "mere-end-menneskelige".[12] Det handler om at forstå, at selvom mennesket på mange måder har udviklet sig til en stærkt dominerende art, så er vi måske ikke så særlige, som vi kan fristes til at tro, når vi for eksempel bruger det meste af tiden indendørs i alle vores menneskeskabte bygninger. Når vi kommer ud i skoven, bliver vi opmærksomme på vores skrøbelighed og afhængighed. En sund opmærksomhed hvis vi vil forstå vigtigheden af at handle bæredygtigt i pagt med vores eget eksistensgrundlag og "beings that aren't you" (Morton, 2018, s. 127–128).

12 Udtrykket 'more-than-human' bruges i ny-materialistisk og post-humanistisk forskning for at undgå de traditionelle modsætninger mellem fx menneske og natur.

Økologisk opmærksomhed i Voks skoV

Vi bliver skov bliver vi. Nedsænket i dette mærkelige, menneskeskabte landskab bestående af høje tynde granstammer og en skovbund dækket af tæt og lysende grøn mos og bregner. Højt oppe filtrerer lyset ned gennem træernes grene, men nede i menneskehøjde så man kun stammer. At gå i det sanseløst grønne mos er som at gå i en pude. Der er en særlig fred og højtidelighed blandt stammerne i det bløde, fugtmættede sommerlys. Opløftet af øvelserne i workshoppen føler jeg en taknemmelighed for dette landskab. Anlagt for at skabe udbytte og profit. Nu vært for natursøgende kunstfolk og kunstsøgende naturfolk: Sanselig intensitet i det kapitalistiske landskabs ruiner![13] (Tekst skrevet ud fra egne notater på workshoppen Voks skoV)

Figur 1 og 2. Sanselige udforskninger af skoven som miljø og 'samarbejdspartner' i workshoppen Voks skoV. Foto: © Helene Illeris.

Som deltager i Voks skoV var det min oplevelse, at workshoppen gav os en meget tæt tilknytning til det lille område af skoven, vi befandt os i. Det var ikke en abstrakt nærhed, som den vi forbinder med romantiske forestillinger om at lægge alle sorger bag os og 'være i nuet', men en konkret fysisk nærhed til landskabet med dets sammenvævede materialiteter: overflader, temperaturer, konsistenser, bevægelser (fra vind til myrer), lugte. Jeg oplevede, at det krævede tid at åbne opmærksomheden for følelsen af stedet: dets rytme, dets måde at påvirke kroppen på, dets elementer, dets bevægelser. Man kunne tale om, at stedet 'blev til' for os

13 Den afsluttende formulering er inspireret af bogtitlen *The mushroom at the end of the world. On the possibility of life in capitalist ruins* (Tsing, 2015).

gennem vores opmærksomhed, ligesom man kan forestille sig, at vi som mennesker langsomt 'blev til' for stedet.

Helt konkret arbejdede vi i workshoppen med forskellige øvelser, hvor vi brugte kroppen til at komme helt tæt på nogle af skovens forskellige eksistensformer. Vi bevægede os langsomt på mosset, vi rørte ved træerne, vi fortalte hinanden om alle de forskellige ting, vi kunne se og sanse, fx bregner, edderkoppespind, sten, fuglekvidder, vanddråber, svampe. Mange af øvelserne var langsomme og intense. For eksempel denne, som jeg siden har forsøgt at beskrive ud fra min egen oplevelse:

> Vi sidder i skrædderstilling på skovbundens bløde mos med bind for øjnene og sanser omgivelserne. Vi rækker hænderne frem og får lagt noget i dem. Jeg får noget, som jeg kan mærke er en lille gren. Jeg begynder at udforske den. I begyndelsen mærker jeg, at den er kold og lidt fugtig, og at den de fleste steder er dækket af bark. Én efter én mærker jeg forgreningerne, de små kviste, der stikker skråt ud, faconen, min hud mod grenens bark. Så skal jeg give grenen tilbage til den, der har givet den til mig. Men jeg bliver bedt om at fortsætte med at gøre de samme udforskende og følende bevægelser med hænderne, som da jeg havde grenen. Og det føles faktisk, som om den er der endnu. Jeg kan huske, hvor kvistene sad og følelsen af bark mod hud. Grenen eksisterer fortsat i mine hænder.

Figur 3 og 4. Sanselig undersøgelse af en gren – med og uden grenen tilstede.
Foto: © Helene Illeris.

Et andet aspekt af Voks skoV var som nævnt om landskabets historie og grunden til, at skoven ser ud, som den gør. Fortællingen om Skjern Å og om træerne, som vælter, fordi de er plantet på et sted, hvor de egentlig

ikke kan vokse, gjorde et stort indtryk på mig. På den ene side gik det for alvor op for mig, at det meste af min barndoms 'natur' er skabt gennem brutal omformning for at huse ensartet, industrialiseret land- og skovbrug. På den anden side erfarede jeg, at disse landskaber, uanset deres menneskeskabte oprindelse, har deres egen værdi – ikke bare for tømmerproducenterne, men for os alle sammen. Med andre ord handler økologi ikke bare om at genskabe mest mulig vild og urørt natur, men lige så vel om at anerkende de landskaber og ting, vi faktisk har adgang til, i deres egen ret. Selvom denne skov er plantet af mennesker, overskrider den jo, som alt andet på planeten, den menneskelige erfaring. Det facinerende ved skoven er ikke, at den er 'vild' i betydningen urørt, men måske bare at den er 'vild' i betydningen, at den gør, som den selv vil. Uanset hvem der har plantet dem, eksisterer disse træer uafhængigt af mig, i deres egen mystiske og magiske verden.[14]

Den sidste del af workshoppen handlede om at skabe et nyt 'objekt', en publikumsinddragende vandreperformance, som skulle fremføres på lejrens sidste dag. Her arbejdede vi mere konkret med at skabe vores oplevelser i skoven om til konkrete forløb og fortællinger, som kunne inddrage publikum i vores erfaringer i skoven. For eksempel arbejdede vi med at skabe fortællinger hvor vi tog vores kropslige erfaringer med ind i et magisk univers:

> Nu falder duggen. Du mærker den friske morgenvind og ser, hvordan træerne danser i takt med nymfernes melodi. Du kan ikke hjælpe med andet end at blive forført. Dine fødder traver over det bløde mos. Dit hjerte banker som ét med skoven. Solskinnet kysser din kind. Melodien fører dig til en å, hvor nymferne danser på åkanderne. Små, blå, yndige væsner med vinger som glas smiler og griner. Blomster daler ned ad åen og spreder en aroma, der dufter så fint. Du bliver budt op til dans, og dag bliver til aften. (Tekst skrevet af tre unge deltagere som led i performanceworkshoppen Voks skoV, juni 2019)

14 Morton fremhæver også det magiske som en vigtig del af OOO's virkelighedsopfattelse: "Object Oriented Ontology holds that things exist in a profoundly "withdrawn" way: they cannot be splayed open and totally grasped by anything whatsoever, including themselves … In a way that profoundly differs from the most popular in humanistic accounts of culture, politics, an philosophy (and so on), OOO believes that reality is *mysterious* and *magical*, because beings influence each other aesthetically, which is to say at a distance" (Morton, 2016, s. 16–17).

Figur 5 og 6. Performance i skoven i forbindelse med workshoppen Voks skoV.
Foto: © Christina Reuter.

Økologisk opmærksomhed indgik altså i Voks skoV på forskellig måder i de tre forskellige (men indbyrdes overlappende tilgange, vi havde til skoven: 1) Den sansende tilgang, hvor vi arbejdede med *økologisk intimitet* gennem kroppen, 2) den narrative tilgang, hvor vi arbejdede med *økologisk solidaritet* gennem at anerkende landskabets særlige historie og 3) den fabulerende tilgang, hvor vi arbejdede med *økologisk magi* gennem at udvikle og iscenesætte egne begivenheder i og fortællinger om skovens liv.

En økocentrisk tilgang til 'kunst og håndverk'

I begyndelsen af dette kapitel skrev jeg, at jeg ville bruge min undersøgelse til at udvikle nogle måder, hvorpå man kan arbejde med en økocentrisk tilgang til temaet bæredygtig udvikling i skolen med særligt fokus på 'kunst og håndverk'. Jeg skrev også, at jeg var optaget af økologisk opmærksomhed som didaktisk tilgang og af samtidskunstens måder at arbejde æstetisk med naturen på.

Gennem mine analyser af min egen deltagelse i Voks skoV har jeg med hjælp fra Mortons begreber valgt at fokusere på tre økologiske opmærksomhedsformer, som jeg finder relevante for udviklingen af en økocentrisk tilgang til bæredygtig udvikling i 'kunst og håndverk'. De tre opmærksomhedsformer er økologisk intimitet, økologisk solidaritet og økologisk magi. Jeg vil afslutningsvis prøve at opsummere de didaktiske potentialer, jeg ser her:

1. *Økologisk intimitet*. Denne opmærksomhedsform handler om at tune ind på de ting og landskaber, vi eksisterer sammen med. Det

handler om at indgå i nye relationer, hvor vi sammen med vores elever prøver at sanse tingene i deres egen ret. For os er en gren måske et stykke 'natur', som kan bruges fx som et 'materiale', men grenen har også en egen tid, en historie, en tekstur, og den eksisterer på egne vilkår. Når vi arbejder med økologisk opmærksomhed i 'kunst og håndverk', betyder intimitet, at vi må bruge tid på at undersøge de ting, materialer og omgivelser, vi arbejder med. Hvad er de? Hvad vil de os? Hvor kommer de fra? Hvad sker der, når vi rører ved dem, arbejder med dem? Hvad er deres 'tid'?

2. *Økologisk solidaritet.* Solidaritet som opmærksomhedsform handler om anerkendelse af, at verden og tingene ikke er til for os. At de er fremmede, underlige og på mange måder lever deres eget liv, og må respekteres for det. Gennem solidaritet med for eksempel et lille område af en skov præget af en historie om menneskenes udnyttelse af naturen kan vi måske få øje på vores egen skrøbelighed og drage omsorg for både tingene og hinanden. Gennem solidaritet kan vi se, at også den billige plastikpose er en del af os selv, på samme måde som træer, myrer, sommerfugle og bakterier (og vira!) er det.[15]
3. *Økologisk magi.* Magi er den økologiske opmærksomhedsform, hvor de kunstneriske fag virkelig kommer til deres ret. Hvordan kan vi, som de tre piger der skrev om duggen, genfortælle vores oplevelser med tingene? Hvordan kan vi give verden liv uden at ødelægge den? Hvordan kan vi skabe nye fortællinger om menneskenes liv på jorden, som ikke handler om kontrol og udnyttelse, men om at vi er sammenvævede med alt fra tarmbakterier over plastikposer til granitsten? Jeg har valgt at kalde det magi, men spørgsmålet er, om det ikke burde kaldes for 'realisme'. I Mortons ånd vil jeg fremhæve det på mange måder banale faktum, at kunst og æstetisk erfaring handler om at indgå i relationer med verden, som den faktisk *er.* Det magiske er, at mennesker er *i* verden eller *på* jordens overflade; vi er *selv* verden.

15 For Morton er solidaritet tæt forbundet med æstetisk erfaring af det, som findes: "The aesthetic experience is about solidarity with what is given. It is a solidarity, a feeling of alreadiness, for no reason in particular, with no agenda in particular – like evolution, like the biosphere" (Morton, 2018, s. 121).

Afslutning: Og hvad med læreplanen?

Jeg vil slutte af med at vende tilbage til det tværfaglige tema 'bærekraftig utvikling' , sådan som det står formuleret i den norske læreplan for 'kunst og håndverk'. Som allerede nævnt indeholder den både formuleringer, som peger i retning af et økocentrisk verdenssyn og antropocentriske formuleringer. Ser vi på de didaktiske potentialer, jeg har listet ovenfor, er det tydeligt, at læreplanen sagtens kunne have været formuleret klarere i forhold til de æstetiske fags særlige potentialer for tæt kontakt med det mere-end-menneskelige. For eksempel kunne man forestille sig formuleringer, som ikke bare handlede om naturens 'indvirkning' på mennesket og menneskets 'påvirkning' af naturen, men om hvordan eleverne i 'kunst og håndverk' kan arbejde med at sanse og samarbejde med andre værensformer som grene og planter i stedet for ureflekteret at udnytte dem som 'materialer', der blot står til rådighed for os.

I praksis kunne man eksempelvis forestille sig, at man kunne skabe tværfaglige samarbejder mellem samfundsfag, naturfag og kunst og håndværksfaget, hvor man arbejdede med et afgrænset naturområde over længere tid (en park, en skov, et fjeldområde, en strand, et sted på skolens område). Her kan eleverne ikke alene opbygge viden om området (historie, geografi, biologi osv.) men samtidig, gennem både 'videnskabelig' og 'kunstnerisk' udforskning, få et tæt og sanseligt (intimt), omsorgsfuldt (solidarisk) og fabulerende (magisk) forhold til stedet som en værensform i egen ret. Håbet er, at tætte relationer, på samme måde som i Voks skoV, vil skærpe elevernes økologiske opmærksomhed og på længere sigt en kropsligt forankret oplevelse af, at vi ikke kan fortsætte med kun at betragte jorden med alle dens arter som en ressource for menneskets forbrug.

Tak

Jeg vil gerne takke Deep forest art land og De grønne pigespejdere for støtte og godt samarbejde. Tak til deltagerne og kunstnerne i lejren for, at I lukkede mig ind som deltager og for, at I ville snakke med mig midt i alt det andet, der foregik. Særlig tak til Seidlers Sensorium for at jeg måtte deltage i workshoppen Voks skoV og til Marika Seidler for at dele notater og erfaringer fra udviklingen af Å vil liv. Det var en stor oplevelse at være med.

Referencer

Anundsen, T. W. & Illeris, H. (2019). Inhabiting practice: Performative approaches to education and research as art. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning, and research* (s. 119–135). Routledge.

Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I S. Brinkmann, S. & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 169–180). Hans Reitzels Forlag.

Barnett, J. T. (2018) The ecological awareness of an anthropocene philosopher. *Environmental Communication, 12*(7), 989–993. https://doi.org/10.1080/17524032.2018.1494940

Barrett, E. & Bolt, B. (Red.) (2013). *Carnal knowledge: Towards a 'new materialism' in the arts*. I. B. Tauris/Bloomsbury Publishing.

Brown, A. (2014). *Art & ecology now.* Thames & Hudson.

Demos, T. J. (2016). *Decolonizing nature: Contemporary art and the politics of ecology.* Sternberg Press.

Eriksen, H. (2017, 9. marts). Kjernen er praksis, ikke produkt. *Periskop*. http://www.periskop.no/kjernen-praksis-produkt/

Fritzbøger, B. (2009). *Vandets veje. Skjern Ås miljøhistorie gennem 350 år*. Gyldendal.

Halland, I. (2016). Hvor er nøtutgangen? Spekulativ kunsthistorie i antropocen. *Kunst og kultur, 99*(4), 208–217.

Illeris, H. (2018). Performativt eksperimenterende fællesskab. En mulig billedpædagogisk tilgang? *Billedpædagogisk Tidsskrift, 2018*(3), 14–17.

Illeris, H. (2019). "Nu går jeg bare all in". Læring om samtidskunst, fællesskab og natur i INGRID – Deep forest art camp. *Deep Forest Art Land*. Årsrapport 2019, s. 26–37. https://www.loa-fonden.dk/media/12259/dfal_annual-2019_a4_fin2_screen.pdf

Illeris, H. (2020). Intimacy, solidarity, fragility: Everyday objects and ecological awareness in arts and crafts education. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies: Artistic research on environmental and social sustainability* (s. 153–168). RIXC Center for New Media Culture. http://rixc.org/en/acousticspace/all/829/

Illeris, H. (2022). Lying on the ground. Aesthetic learning processes in the Anthropocene. In: M. Paulsen, j. Jagodzinski & S. M. Hawke (Red.). *Pedagogy in the Anthropocene. Re-Wilding Education for a New Earth* (s. 1975–193). Palgrave McMillan

Jamouchi, S. (2020). Affective togetherness in arts education: Lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research 1*(2) 50–74. https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31840

Klungland, M. (2020). Forskerposisjoner i tilblivelse. Intra-aksjoner mellom en forsker og elever med kamera i et sammenvevd kunstdidaktisk møte. I K. Smith (Red.), *Validity and value in teacher education research*. Fagbokforlaget.

Laugesen, Martin Hauberg-Lund (2018, 5. december). Det antropocæne paradoks. *Turbulens: forum for samtidsrefleksion*. http://turbulens.net/det-antropocaene-paradoks/

Morton, T. (2016). *Dark ecology: For a logic of future coexistence.* Columbia University Press.

Morton, T. (2018). *Being ecological*. Pelican books.

Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke, oppvinne, skape*. Cappelen Damm Akademisk.

Næss, A. (1974). *Økologi, samfunn og livsstil. Utkast til en økosofi*. Universitetsforlaget.

Seidler, M. (2018a). *Seidlers SENSORIUM. Publikumsengagerende performance*. http://seidlerssensorium.dk

Seidler, M. (2018b). *Å vil liv*. http://seidlerssensorium.dk/project/forestillinger-a-vil-liv

Seidler, M. (2018c). *Voks skoV*. http://seidlerssensorium.dk/project/workshops-voks-skov

Skregelid, L. (2020). A call for dissensus in (art) education! *International Journal of Education through Art, 16*(2), 161–176. https://doi.org/10.1386/eta_00024_1

Stiftelsen idebanken (1996): *Agenda 21. En kort innføring.* ProSus.

Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions… Concerning the production of subjectivity: On aesthetic practices in art, craft and design studies*. Ph.d.-afhandling. AHO – The Oslo School of Architecture and Design.

Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins.* Princeton University Press.

UNESCO (2005). *United Nations decade for sustainable development 2005–2014. Draft international implementation scheme.* http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Utdanningsdirektoratet (2019, 15. november). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). https://www.udir.no/lk20/khv01-02

Van Munster, R. & Falkentoft, M. F. (2017, 12. juni). Politiske udfordringer i den antropocæne tidsalder. *DIIS Policy Brief*. https://www.diis.dk/publikationer/politiske-udfordringer-antropocaene-tidsalder

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid.* Tiden Norsk Forlag.

Vetlesen, A. J. & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Dreyers Forlag.

Weintraub, L. (2012). *TO LIFE! Eco art in pursuit of a sustainable planet*. University of California Press.

KAPITTEL 6

«Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen

Hege Bjørnestøl Beckmann
Universitetet i Agder

Jorun Christensen
Universitetet i Agder

Abstract: The purpose of the article is to examine singing in Norwegian primary schools. Through a schematic overview of the singing activity at ten schools in Agder and qualitative interviews with teachers and school management, we focus on the following question: How is singing used in today's schools, and what are the teachers' arguments for implementing or not implementing singing activities? As a theoretical framework, we present singing in educational contexts in Norway from a historical and contemporary perspective and present relevant theories related to the concepts of "formation" and "community music". The results show that singing activity varies from school to school, decreasing when students get older. The results also show that teachers find it essential to conduct singing activities as a part of the educational courses, but challenges associated with the teachers' own singing skills and choice of repertoire leave the teachers feeling insecure when carrying out the activity.

Keywords: school singing, music education, justification of singing, song in curricula, community music

Introduksjon

I Norge har sang historisk sett vært et av våre viktigste kulturuttrykk, og sangaktivitet har hatt en sentral plass i skolehverdagen (Bjørnstad et al., 2014; Kalsnes, 2017; Lund, 2010). Musikkpedagogen Nora Kulset skriver

Sitering: Beckmann, H. B. & Christensen, J. (2022). «Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 6, s. 137–163). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch6
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

på en av sine forskningsblogger om et møte med en 89-årig mann som hadde undervist i den gamle folkeskolen. Ifølge mannen var det å synge den gang en så naturlig del av opplæringen, at «ein lærar som ikkje song, var det eit lyte ved» (Kulset, 2017a). Men hvordan står det egentlig til med sangens posisjon i den norske skolen i dag?

Høsten 2020 ble det innført nye læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet med planene har fått navnet *fagfornyelsen* og er en revisjon av både fagplaner og den generelle, overordnede del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017b, 2020). Læreplanene er i stor grad tatt godt imot, men har også vakt enkelte reaksjoner. En av reaksjonene retter seg mot det faktum at begrepet «sang» ikke lenger er å finne i den overordnede del av planen. Selv om sang fortsatt finnes som en aktivitet knyttet til fagplanene for musikk og norsk, er sang som aktivitet tatt bort fra den delen av planen som skal beskrive de verdier og prinsipper grunnopplæringen i den norske skolen skal bygge på (KD, 2017a). Bekymringen for at sang skal bli en margialisert aktivitet i en travel skolehverdag, har fått en rekke aktører til å reagere. Som en samlet reaksjon gikk 32 nasjonale organisasjoner sammen i et felles «Opprop for svekkelse av sang i skolen» (Krafttak for sang, 2019). I oppropet krever organisasjonene blant annet at det bør sikres at sang er en aktivitet og et levende virkemiddel i skolehverdagen, og at sang bør få sin rettmessige plass der hvor det er naturlig i skolens læreplaner. I tillegg krever oppropet at sang og sangledelse bør være en obligatorisk del av grunnskolelærerutdanningen og at tilgang på kurs og sangrepertoar bør være lett tilgjengelig for dagens lærere.

I januar 2019 ble det nasjonale forskningsnettverket SangBarSk (Sang i barnehage og skole) dannet etter initiativ fra forskere ved OsloMet og Universitetet i Agder.[1] Nettverkets målsetting er å kartlegge sangaktivitet

1 Forskningsnettverket SangBarSk består av representanter fra de fleste lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Se https://sangbarsk.weebly.com/ for mer informasjon om nettverket. Det er allerede gjennomført flere prosjekter i nettverkets regi. Artikkelen «The current status of singing in kindergarten in Norway: An exploratory study» (Knigge et al., 2021) er allerede publisert, mens artiklene «Det finnes en sang for alt! Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole: En empirisk studie» (Balsnes et al., under utgivelse), «Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole» (Schei & Balsnes, under utgivelse) og «Singing for singing's sake? Community singing in Norwegian schools» (Balsnes, under utgivelse) er på ulike steder i publikasjonsprosessen.

og sangrepertoar i norske barnehager og skoler, samt undersøke sangens stilling i lærerutdanningen. Kartleggingen vil danne grunnlag for videre forskning, og for utvikling av sangens plass i lærerutdanning, barnehage og skole. Ifølge netteverkets leder, Anne Haugland Balsnes, er det mye som tyder på at det synges mindre i skolene nå enn før, men det finnes imidlertid lite forskning som kan bidra til å klargjøre situasjonen (OsloMet, 2019). Som en del av forskningsaktiviteten til SangBarSk vil vi i dette kapitlet presentere en undersøkelse gjennomført ved ulike grunnskoler i Agder. Gjennom å analysere skjemaer der lærere har dokumentert sangaktivitetene ved skolene og gjennom kvalitative intervjuer med lærere og skoleledere vil vi belyse problemstillingen: *Hvordan brukes sang i dagens skole og hva er lærernes begrunnelser for å velge eller eventuelt velge bort sang som en aktivitet integrert i skolehverdagen?* Hensikten med kapitlet er å kartlegge sangaktivitetene, samt å frembringe kunnskap om hvordan lærerne ved de utvalgte skolene grunngir og opplever det å synge med elevene. Et overordnet mål er å frembringe kunnskap som kan inngå som en del av SangBarSk sin felles målsetting, nemlig å bidra til at sangaktivitet blir ivaretatt og videreutviklet ved dagens skoler.

Alle mennesker er født med en sangstemme. Stemmen vår er dermed det mest demokratiske og uttrykksfulle instrumentet som finnes, men samtidig det mest sårbare, siden det er nært knyttet til kropp, pust og identitet (Balsnes, 2014). Som kulturelt uttrykk har sangens funksjon vært kulturell dannelse, den har bidratt til utvikling av lokal og nasjonal identitet og tilhørighet, og den har fungert som tradisjonsbærer. I tillegg kan det å synge ha en verdi som støtte og verktøy i andre fag. Som en del av undersøkelsens teoretiske rammeverk er det derfor interessant å se på hvilken rolle sang har hatt i undervisningen historisk sett, samt presentere hvordan sangaktivitet kan knyttes til læreplanens danningsbegrep og inngå som en aktivitet knyttet til begrepet fellesskapsmusisering.

Sangens plass i skolen

Som nevnt innledningsvis har sang historisk sett hatt en sterk posisjon i Norge. Tidligere generasjoners skolehverdag var gjennomsyret av sang (Bjørnstad et al., 2014). Da skolegang ble innført i Norge var sangopplæring

en av skolens viktigste oppgaver. Gjennom sangopplæringen ble elevene skolert til å synge i kirkekor ved kirkens gudstjenester, og bidro dermed til skolens viktigste inntektskilde (Lund, 2010, s. 2). Elevenes plikter som faste kirkesangere ble opphevet i 1805, men en ordning der skolen måtte bidra med «sangoppvartning», og ved behov støtte sangen ved gudstjenesten, var gjeldende helt til 1889.

Fra 1827 ble sang et eget fag. Faget ble kalt «Sang efter Psalmebogen», og det var naturlig nok salmer som stod på repertoaret. Lenge var også sang rangert som et av skolens viktigste fag. Fra starten av opplæringen var det kun læreren som hadde sang- eller salmebok. Elevene måtte dermed lære på gehør. Fra midten av 1850-tallet ble det imidlertid krav om at elevene også skulle beherske notelære, samt synge prima vista. I tiden etter dette ble stadig flere musikkteoretiske emner innlemmet i sangopplæringen, helt til sang ble en del av det nye «musikkfaget» i 1960. Sangfaget, hvis opprinnelige hensikt var å bibringe «Christelig oplysning» til elevene, har gjennom årene utviklet seg til å bli et mangfoldig musikkfag som skal bidra til oppdragelse og dannelse, men også til trivsel og sosialisering, samt gi elevene musikalske ferdigheter (Kalsnes, 2017).

Ser man nærmere på skolens tidligere læreplanverk blir det også her tydelig at sangaktivitet står sentralt i opplæringen. Dette kommer til syne både i planens generelle og overordnede deler og i planene for de ulike fagene.[2] Mønsterplan av 1974 er ifølge Kalsnes (2017) skrevet i lys av datidens påvirkning fra reformpedagogikken og fokus på barnet som skapende individ. I planen løftes sang og musikk naturlig frem som en av aktivitetene som ivaretar og utvikler barnets iboende skapende kraft. Planen tar til orde for en tverrfaglig integrering, og sang presenteres som en sentral arbeidsmåte i flere fag. Sangaktivitet blir i tillegg, sammen med skriftlesing og bønn, oppgitt som en aktuell måte å starte dagen på. I musikkopplæringen står sang sammen med lytting, spill og bevegelse som fremtredende aktivitetsformer i faget. I mønsterplanen listes det også opp nærmere 50 «stamsanger» som alle elever bør ha et godt kjennskap til (Kirke- og undervisningsdepartementet [KUD], 1974, s. 230).

2 Selv om det er interessant å se på hvordan sangaktivitet er presentert i flere av skolens læreplaner, har vi på grunn av kapitlets omfang valgt å begrense oss til planer som er utgitt de siste 50 år.

Da mønsterplanen (M74) ble revidert i 1987 ble sang nevnt som en aktivitet som kan inngå i mange fag og som kan hjelpe elevene å se sammenheng i lærestoffet (KUD, 1987). I planen blir stemmen beskrevet som vårt næreste og mest naturlige musikalske uttrykksmiddel. Sangaktivitet beskrives som noe alle barn har erfaring med og som dermed kan utgjøre en felles erfaringsbakgrunn i møte med andre musikalske uttrykk. Musikkfaget skulle «styrke elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, kulturell og nasjonal identitet» og «gi forståelse av og innsikt i hvordan musikk blir brukt i ulike sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger» (KUD, 1987, s. 257). Planen fremhever musikkens identitetsdannende funksjon, og understreker viktigheten av at læreren utvikler dette området gjennom sangaktivitet bestående av sanger og sangleker fra ulike musikkulturer. I planen presenteres «sang og annen vokal aktivitet» som et av 5 hovedemner i musikkfaget.

I læreplanverket av 1997 (L97) (KUD, 1996) ble sangaktivitet innlemmet i planens generelle del under beskrivelsen av «det skapende mennesket». I den generelle delen knyttes sangaktivitet til vår kulturelle tradisjon, og planen fokuserer på kulturarvens betydning og erkjennelsesdimensjonen ved skapende virksomhet. I planen kan man lese at «eleven må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter» (KUD, 1996, s. 23). I musikkfaget presenteres ikke sang som egen aktivitet, men innlemmes i aktivitets- og erkjennelsesformen «musisere». Læreplanen peker på viktigheten av at barn synger sanger fra ulike sjangre og tradisjoner. I L97 er det langt større vekt på lærestoffet enn M87. I 1. klasse foreslås til og med eksakte sangtitler (KUD, 1996, s. 240). Heller ikke i Kunnskapsløftet 06 er sang en egen aktivitetsform, men nevnes under hovedområdet «musisere». Sang er også et viktig element innenfor læreplanenes grunnleggende ferdigheter: «Å kunne uttrykke seg muntlig i musikk innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal framføring» (KD, 2006, s. 4).

Som nevnt innledningsvis er begrepet sang fjernet fra den overordnede del av fagfornyelsen, men det er også gjort endringer med tanke på sangens posisjon i fornyelsen av musikkfaget. Sangaktivitet står sentralt både under kjerneelementet «Å utøve musikk» og under kjerneelementet

«Kulturforståelse».[3] Under kjerneelementet «Å utøve musikk» kan vi lese at elevene skal få «erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger. Kjerneelementet bidrar til at elevene gjennom kreative prosesser får øve seg i håndverk, uttrykk og formidling» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Sitatet viser at sang omtales i mer generell forstand og i sammenheng med andre musiske aktiviteter som spill og dans. Sangen presenteres heller ikke her som et eget hovedområde med en egen verdi, slik som den gjør i tidligere læreplaner.

Høsten 2017 startet ny femårig lærerutdanning (masterutdanning) i Norge. I denne nye planen har studentene større valgfrihet, og de har mulighet til å velge bort de estetiske fagene. Undersøkelser viser at omkring 95 prosent av studentene gjør nettopp det (Holdhus, 2019). Lærerstudentene får kanskje kjennskap til estetiske metoder gjennom andre fag, som for eksempel pedagogikk og elevkunnskap. Likevel er det ikke noen automatikk i dette. Siden det er metodevalgfrihet ved norske universitet og høyskoler, kan lærerstudentene gå gjennom et femårig utdanningsløp uten å måtte beskjeftige seg med estetiske fag.

I avsnittene ovenfor har vi gjort rede for hvordan sang historisk sett har hatt en sentral plass i opplæringen i den norske skolen. Selv om sangen har fått mindre plass i de nyere planene, står sang som en aktivitet elevene skal delta i løpet av tiden på skolen.

Sangaktivitet som danning

Ifølge overordnet del av læreplanen har den norske skolen både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag (KD, 2017b). Danning defineres som en «aktiv formingsprosess hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske» (Hanken & Johansen, 2021, s. 216). Læreplanen utdyper videre at «opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (KD, 2017b).

3 I planen er hvert fag delt opp i ulike kjerneelement. Kjerneelementene skal beskriver fagets viktigste innhold, og skisserer det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget (Udir, 2020).

Innen danningsteoretisk musikkdidaktikk kan man ifølge Hanken og Johansen identifisere tre ulike musikkdidaktiske posisjoner som kan være hensiktsmessige å presentere når man skal undersøke sangaktivitet i dagens skole. Den første posisjonen er «danning gjennom lærestoffet» eller «material danning» (Hanken & Johansen, 2021, s. 221). Her tenker man seg at kontakt med musikk, og i denne sammenhengen sangaktivitet, er dannende i seg selv. Sangaktiviteten er viktig fordi den er en kulturbærer, og gjennom sangaktivitet kan barn og unge ta opp i seg kulturen og gjøre den til sin egen. En slik posisjon kommer tydelig til syne i de tidligste læreplanene, blant annet ved at det står listet opp konkrete sanger som elevene skal synge. I de nyere læreplanene har man gått bort ifra tanken om et felles fagstoff. I fagfornyelsen er det ikke listet opp sanger som eleven skal lære. I stedet fokuseres mer på at elevene skal lære å bruke stemmen på ulike måter og synge sanger fra ulike kulturer og tidsperioder. Lærerne står dermed fritt til å velge sanger, vel å merke med kompetansemålene som rettesnor.

Den andre posisjonen er ifølge Hanken og Johansen «danning gjennom læringsaktivitetene» eller «formal danning» (Hanken & Johansen, 2021, s. 221). Fra denne posisjonen tenker man at elevens utvikling og danning skjer gjennom arbeidet med lærestoffet, og man vil fokusere på å velge innhold som kan bidra til at eleven utvikler sine evner. Man fokuserer også på overføringsverdien av læringen slik at når evnene først er utviklet, vil de kunne tas i bruk i nye situasjoner. Det finnes en mengde studier som viser hvordan sangaktivitet kan virke positivt på andre områder. Studier viser for eksempel hvordan sang kan stimulere språkopplæring (Kulset, 2012; Standley, 2008; Ågedal, 2016). Musikk har klare paralleller til talespråket, og sangaktivitet kan fremme forståelse for språkets intonasjon, rytmikk og betoning. Sang kan også bidra til sosial inkludering, og stadig mer forskning peker på at sang innvirker på selvfølelse, fysisk og psykologisk helse, samt emosjonell, sosial og kognitiv utvikling (Balsnes, 2018; Beckmann, 2019; Ehrlin, 2012; Kulset, 2012).

Den siste og tredje posisjonen som Hanken og Johansen trekker frem er «danning som vekselspill» eller «kategorial danning» (Hanken & Johansen, 2021, s. 222). De henviser til den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1983) og hans syntese av de to foregående posisjonene. Klafki

mener danningen foregår som et vekselspill mellom eleven og lærestoffet, eller for å bruke Klafkis egne ord: mellom subjektet og objektet, i en såkalt hermeneutisk erkjennelsesspiral (Klafki, 1983, s. 61). Eleven får et aktivt møte med lærestoffet gjennom læringsaktivitetene, og de nye erfaringene vil stadig utvide elevens erfaringsgrunnlag.

Når vi videre i dette kapitlet skal se på sangens plass i utvalgte skoler synes det interessant å undersøke hvorvidt lærernes begrunnelser for å synge, eventuelt å ikke synge, kan knyttes til noen av danningsteoriene ovenfor.

Sangaktivitet som fellesskapsmusisering

Menneskets stemme er personlig og unik, og sangstemmen kan beskrives som kroppens eget instrument. Når man synger er det selve kroppen som uttrykkes (Bø-Rygg, 2015). I boken *Det musiske mennesket* (Bjørkvold, 2014), presenterer Bjørkvold begrepet «barndomsbruddet». Begrepet beskriver prosessen fra små barns frie, naturlige og lekende bruk av sang, til en kritisk og mer temmet musikalsk atferd som utvikles fra barnet begynner på skolen. På skolen møter barnet samfunnets vurderinger, og ordbruk som å synge fint eller stygt, være musikalsk eller umusikalsk. Denne tanken om at «jeg er ikke musikalsk» kan lett gå over i neste trinn, stemmeskam, et begrep introdusert av Tiri Bergesen Schei (2011). Ifølge Schei gjør stemmeskam at vi synger mindre sammen med andre. At man blir kritisk til sin egen sangstemme etter hvert som man blir eldre, er dokumentert av flere (Angelo & Sæther, 2017; Kulset, 2021; Kulset & Halle, 2020).

Å synge sammen er ifølge Kulset (2021) en form for «fellesskapsmusisering».[4] For å forklare begrepet velger vi å gå veien om Christopher Smalls begrep *musicking* (Small, 1998). *Musicking* er et filosofisk begrep som knyttes til det relasjonelle aspektet ved musikk og musisering. Small vil med *musicking* uttrykke at musikk ikke er et objekt eller et substantiv, men noe vi engasjerer oss i, og gjør sammen. Meningen med den

4 Begrepet oppstod innen musikkterapien som *community music therapy*. Se Kulset (2021, s. 120–124) for en ytterligere utdyping av begrepet.

musikalske handlingen er å finne i relasjonen mellom deltagerne, og ikke i musikken i seg selv. Deltagelse i musikkaktiviteten kan da bli en ressurs for fellesskap, samhandling og integrering (Ruud, 2016, s. 86). Kvalitetene som definerer fellesskapsmusisering, er ifølge Vebblen (2008) at alle skal få muligheten til å delta, og at oppmerksomheten er rettet mot prosess snarere enn produkt. På den måten står vektlegging av musikk som kilde til personlig og sosialt velvære, fellesskapsfølelse og sosial vekst sterkere enn et eventuelt sluttprodukt. Linjene tilbake til teorien om *musicking* er dermed tydelig: «Musikk er noe du gjør, ikke et produkt løsrevet fra handlingen» (Kulset, 2021, s. 121).

Grunntankene bak begrepet fellesskapsmusisering gjør at vi finner det relevant å knytte begrepet til sangaktivitet i skolen. Vi slutter oss til Kulset (2021) som ser på fellesskapsmusisering som en vei til musikalsk trygghet. Hun snakker i denne sammenhengen om «å reparere barndomsbruddet og redusere stemmeskammen». Hun peker på at nettopp felleskapsmusisering kan snu individuell negativ musikalitet til positiv musikalsk identitet, fordi man blir bevisst de positive faktorene ved det å musisere sammen.

Metode

For å besvare problemstillingen tar vi utgangspunkt i et empirisk materiale bestående av en kartlegging av sangaktivitet ved ti praksisskoler i Agder, samt kvalitative intervjuer med lærere og skoleledere ved syv utvalgte skoler.

Kartleggingen av sangaktiviteten ble gjennomført høsten 2018 og våren 2019 av musikkstudenter i grunnskolelærerutdanningen og studenter på faglærerutdanningen i rytmisk musikk som var i praksis. Vi hadde utarbeidet et skjema som studentene delte ut til lærerne ved praksisskolene. På skjemaet skulle lærerne fylle ut sin stilling (f.eks. kontaktlærer eller faglærer), utdannelsesbakgrunn og om de hadde noen form for musikkutdanning. Lærerne skulle deretter fylle ut eventuell sangaktivitet i løpet av en utvalgt uke. Skjemaet var delt opp i dager og skoletimer og lærerne skulle fylle ut hvorvidt det ble sunget, navn på sang, og hvilket trinn og hvilket fag sangaktiviteten foregikk. Både vi og studentene analyserte

skjemaene, og studentene fikk i oppgave å presentere resultatene i bloggінnlegg på UiA sin hjemmeside (Lien, 2019; Sollie, 2018).[5]

Fra desember 2019 til september 2020 gjennomførte vi kvalitative intervjuer med lærere og skoleledelse ved utvalgte skoler i Agder. Hensikten med intervjuene var å utforske ytterligere de resultatene som var kommet frem i studentundersøkelsen. Vi intervjuet til sammen ni lærere og fire skoleledere. Lærere og ledere kom fra syv ulike skoler. Fem av skolene hadde deltatt i studentprosjektet, mens to av dem var «nye». I tråd med NSD sine retningslinjer for personvern ble informert samtykke innhentet fra alle intervjupersonene. Det ble brukt samme intervjuguide i alle intervjuene. Intervjuene ble transkribert og deretter analysert ved hjelp av «temasentrert tilnærming» slik metoden fremgår hos sosiologen Tove Thagaard (2018). Ifølge Thagaard er poenget her å gå i dybden på de enkelte temaene. Gjennom en sammenligning av informasjon fra alle deltagerne får man en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. For å ivareta et helhetlig perspektiv har vi vurdert enkeltutsagn i intervjuet opp mot intervjuet som helhet. På samme måte vurderer vi beskrivelser fra enkelte samhandlingssituasjoner i relasjon til det miljøet samhandlingen foregår i. En analyse av sammenhenger mellom temaene vil da gi grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet.

Presentasjon av det empiriske materialet

Studentenes kartlegging av sangaktiviteten i skolen gav oss et oversiktsbilde, og et utgangspunkt som kunne utforskes nærmere gjennom de kvalitative intervjuene. Gjennom analysen av det empiriske materialet utkrystalliserte det seg flere temaer som var felles for de ulike skolene. Resultatene blir presentert etter følgende inndeling: Først presenterer vi en beskrivelse av sangaktiviteten ved de skolene som deltok i undersøkelsen. Så følger en presentasjon av intervjupersonenes begrunnelser for sangaktiviteten. Til sist vil vi presentere intervjupersonenes beskrivelser av utfordringer knyttet til sangaktivitet i skolen.

5 Blogginnleggene er en del av UiA sitt satsningsområde «Studenter i forskningsprosjekt» https://www.uia.no/studenter-i-forskningsprosjekt

Beskrivelse av sangaktivitet

Resultatene fra studentenes kartlegging av sangaktiviteten ved praksisskolene, viser entydig at det er mest sangaktivitet på 1.–4. trinn.[6] Her er ofte sangaktivitet knyttet til rutiner som oppstart og avslutning av dagen, og sang spiller en viktig rolle i tverrfaglige prosjekter. Kartleggingen viser at det skjer en gradvis nedgang i sangaktiviteten fra fjerde trinn. På ungdomsskolen synges det generelt lite, og sangaktiviteten er knyttet til musikkfaget eller spesielle markeringer som bursdager, merkedager eller prosjekter der enkelte elever opptrer med sang. I det følgende vil vi presentere hvordan lærere og skoleledere utdyper sangaktiviteten.

Sang i skolehverdagen på de ulike trinnene

Intervjuene viser at det synges på alle skolene som deltok i undersøkelsen, men graden av sangaktivitet varierer fra skole til skole. De fire skolelederne hevder at det er viktig for dem at skolen har en bevisst holdning til det å synge med elevene, og de er opptatt av å legge til rette for at lærerne får gjennomføre dette. Men også skolelederne er tydelige på at det synges mest på de lavere trinnene:

> Å synge har vært vanlig i nesten hver time på småtrinnet, mens på mellomtrinnet er sangen mer forbeholdt musikktimene og i prosjekter der sang hører naturlig hjemme. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Også lærerne på 1.–4. trinn hadde jevnt over en opplevelse av at det foregikk mye sangaktivitet. På spørsmålet om hvor mye det synges svarer en av dem:

> Daglig, flere ganger om dagen. Det er standard. Vi starter alltid dagen med sang. Alltid en god sang fra morgenen av. Vi brekker opp dagen med overganger med sang, og vi slutter alltid av med sang. Og så har vi sang i bokstavinnlæring. (Lærer, 1.–4. trinn)

6 I intervjuene bruker både lærere og skoleledere en mer muntlig betegnelse på trinninndelingen. Småtrinnet står da for 1.–4. trinn, mellomtrinnet står for 5.–7. trinn og ungdomstrinnet står for 8.–10. trinn. For å bevare intervjupersonenes språk har vi valgt å beholde disse der hvor de nevnes.

En annen lærer forteller:

> Jeg synger med elevene hver dag. Vi begynner dagen med sang og avslutter dagen med sang. Også synger vi jo periodevis i løpet av dagen, enten som et avbrekk eller i forbindelsen med noe som vi skal undervise om. Spesielt i engelsk bruker vi mye sang og musikk. (Lærer, 1.–4. trinn)

Kartleggingen og intervjuene viser at det synges mindre når elevene blir eldre. Det synges fremdeles i musikktimene, men mindre i andre fag. En av skolelederne forteller at det blir vanskeligere å synge med barna fra 5. klasse, og at man må jobbe mer bevisst med det.

Flere av skoleledere og lærerne har den samme erfaringen. De forteller at det på 5.–7. trinn synges mye i musikktimen, men at det i andre fag er verre å «bare ta en sang». Det er imidlertid lettere hvis sangen inngår som en naturlig del av undervisningen og at den har en tydelig hensikt. Et unntak her er to av lærerne på 5.–10. trinn. De underviser begge i musikk, og forteller at de helt bevisst bruker musikk inn i alle undervisningsfagene sine. De forteller videre at de har sanger som passer til alle temaer, årstider og høytider. Den ene av lærerne er utdannet faglærer i musikk, og har ansvar for musikkundervisningen på både 5., 6. og 7. trinn. I tillegg har hun også ansvar for sangsamlinger og sangprosjekter på skolen generelt. Læreren forteller at hun gjerne kan synge både i mattetimen og i naturfagstimen. Sangene er ikke nødvendigvis knyttet til faget, men hun gjør det som oftest for aktivitetens skyld. Av skoleleder blir denne læreren beskrevet som en «primus motor» for all sangaktivitet ved skolen. At det gjerne er en spesiell lærer som er pådriver for sangaktiviteten ved skolen synes å være tilfelle ved flere skoler. En av skolelederne forteller at den av lærerne som har ivret mest for sangaktiviteten har vært sykemeldt en stund, noe som helt klart påvirker sangaktiviteten ved skolen.

På 8.–10. trinn synges det lite i løpet av skoledagen. Her er sangaktiviteten stort sett knyttet til musikkfaget eller valgfaget «Sal & scene». En av lærerne forteller imidlertid at hun gjerne bruker sang som et nyttig verktøy i språkopplæringen for fremmedspråkelever. En sjelden gang kan også noen av lærerne dra frem en sang i forbindelse med merkedager og høytider, men lærerne beskriver dette som personavhengig og ikke en

fast tradisjon. Intervjuene forteller oss at det kan virke som at det er en tendens at dette skjer sjeldnere og sjeldnere. En av lærerne utdyper:

> Det hender jo at vi kan plukke frem noen julesanger til jul og synge disse, men det blir mer tilfeldig. Det er ikke noe system, men mer opp til den enkelte lærer i klasserommet. Lite felles opplegg her. Før sang vi alltid litt 17. mai sanger før 17. mai og sånn, men jeg syns det blir mindre og mindre, og litt tilfeldig hvem som gjør det, så det er ikke noe system på det. (Lærer, 8.–10. trinn)

I undersøkelsen er det to av lærerne som underviser i musikk på 8.–10. trinn. De forteller begge at de synes det er viktig at sang inngår som en aktivitet i musikkfaget, og at de prøver å gjennomføre aktiviteten der. Begrunnelsen for dette er en oppfatning av at elevene synger lite ellers i løpet av skolehverdagen. Begge lærerne forteller at de sjelden synger med elevene i andre fag.

Sang ved fellessamlinger og prosjekter

På alle de undersøkte barneskolene var det tradisjon for å arrangere felles samlinger der hele skolen eller enkelte trinn deltar. Noen samlinger er knyttet til høytider, mens andre samlinger er knyttet til årstid eller utvalgte temaer. Intervjuene viste oss at det er stor variasjon når det kommer til samlingenes innhold og hyppighet. Noen skoler har sangsamlinger kun ved merkedager og høytider, som eksempelvis 17. mai og jul. På andre skoler er samlingene en del av årshjulet. Sangaktivitet er som regel en del av samlingene. Enkelte skoler har gjort sangen til en hovedaktivitet i samlingene og kaller samlingen for «Sangling». En av skolelederne utdyper:

> Vi har noe som vi kaller «Sanglinger». Det er en tradisjon som vi har hatt i mange år. Vi har en «vintersangling» og en «sommersangling», og så har vi samlinger som henger sammen med høytider, som påske, jul og så videre. Da er det alltid sang. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Allsang i fellessamlingene har imidlertid ikke like stor plass ved alle skolene. På en av skolene er fellessamlingene arrangert slik at skoleklassene har et rullerende ansvar for samlingene. Skolelederen ved skolen forteller at det stadig oftere skjer at klassene opptrer med et innøvd opplegg, noe

som gjør at de andre elevene blir tilhørere mer enn deltagere. Skolelederen forteller videre at dette er tatt opp i skolens styringsgruppe, og at det der var enighet om at de «burde passe på at alle får være med, at det faktisk blir allsang».

På ungdomsskolene som deltok i prosjektet, er det ikke tradisjon for å arrangere fellessamlinger slik som på barneskolene. Her er det mer vanlig med forestillinger i regi av «Sal & scene-valgfag» eller talent-prosjekter hvor elevene kan opptre. Sangaktivitet står sentralt her, men det synges stort sett fra scenen. Fellessang gjennomføres dermed sjelden.

Begrunnelser for sangaktivitet i skolehverdagen

Selv om sangaktiviteten varierte fra skole til skole, var både skolelederne og lærerne enige i at de synes det var viktig med sangaktivitet i skolen. Et naturlig spørsmål var da å spørre dem om begrunnelser for dette. Nedenfor presenteres de temaene som var fremtredende i intervjupersonenes svar.

Sangaktivitet som tradisjon

Både lærerne og skolelederne forteller at de selv har sunget mye på skolen, og at de er opptatt av at skolen har en oppgave i å føre sangtradisjonen videre. En av skolelederne sier:

> Det har vært en bevisst holdning til det å synge med barna […] Så sånn sett så tenker jeg at vi har en stolt tradisjon, noe vi har i ryggen, men som vi også kjenner ansvar for å føre videre […] Så det er viktig for oss å føre stafettpinnen videre, slik at vi får nye lærere som verdsetter sangtradisjonen ved skolen. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

En av lærerne utdyper videre:

> Ja, da tenker jeg at vi har i oppgave å videreføre sangarven fordi det er jo sånn tradisjonsgreie. (Lærer, 1.–4. trinn)

Lærerne og skolelederne er altså opptatt av å ivareta og oppdra elevene til en tradisjon der man blir vant til å synge sammen. Noen av intervjupersonene er også opptatt av at skolen har en oppgave i å lære elevene sentrale sanger i vår kultur:

> Det er noe med folkelig kunnskap, jeg blir svett av de som ikke kan første verste av «Ja, vi elsker». Det går ikke som voksne i Norge å ikke kunne, men elevene mister det jo hvis vi ikke har lært dem det. […] Alle vil jo komme i en eller annen setting der det er forventet at du kan teksten på «Ja, vi elsker» eller «Glade jul». (Skoleleder, 1.–7. trinn)

En av lærerne pleier å ta elevene med på eldresenter for å synge for de eldre. Hun opplever at det ligger mye læring i dette, også utover selve sangaktiviteten. Hun utdyper:

> Det er dannelse i å lære sangene som de eldre kan. Da bæres kulturarven videre. Og tenk hva elevene lærer når de ser hva sangen gjør med de eldre! Som en elev sa om en gammel dame: «Se, ho smilte når vi sang!» Det tenker jeg er verd det meste. (Lærer, 1.–4. trinn)

Intervjupersonene beskriver altså sangaktivitet som viktig, både for å ta vare på allsangtradisjonen og et repertoar som står sentralt i vår kultur. En av lærerne beskriver også hvordan hun anser det å synge som noe som angår hele mennesket, både det sosiale og det individuelle. Hun sier:

> Den [fagfornyelsen] begynner nå å ta form. Nå skal hele mennesket igjen inn i bildet. Noe som jeg har savna veldig lenge. Å involvere seg med sang og musikk, det handler jo om psykisk helse. Dette bygger opp under å legitimere sang enda mer. Og så dette med sosial læring. Du bidrar i et fellesskap for å gi til noen. I egosamfunnet vårt kan du gjennom å synge gi noe til andre på en god måte. Og så gir sang glede for hver enkelt. (Lærer, 5.–7. trinn)

Sangaktivitet for å skape samhørighet og gode opplevelser

Et annet tema som var fremtredende blant de intervjuede skolelederne og lærerne, var hvordan det å synge kan bidra til gode opplevelser. En av lærerne utdyper:

> Elevene får en god opplevelse av å synge. Noen får en egen ro, det spørs på hvilke sanger vi synger. Et lite eksempel fra i dag, vi starta med «Lille måltrost». Den har vi sunget mange ganger. Den er veldig melodiøs. Da satt de veldig rolig. De elsker strofen «hysj, kan du høre gresset gro». Det skjer noe med dem, det er nydelig. Det er opplevelsesdelen. (Lærer, 1.–4. trinn)

En av skolelederne trekker frem hvor viktig det er at elevene får erfare sangaktiviteten i seg selv, at de får erfare det å bruke egen stemme og få en opplevelse av hvordan den kan inngå i samspill med andre:

> Jeg tenker det å lære seg og synge kanon og høre hvordan musikken høres ut når man synger to stemmer oppå hverandre, hvordan det høres ut når man rapper oppå, når man står og brøler inntil hverandre og hvordan stemmen din høres ut og ha fokus på det. Det er for meg vel så viktig som å lære opp et repertoar av sanger som har den og den teksten. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Samtlige av intervjupersonene, både lærerne og skolelederne, trekker frem hvordan det å synge sammen bidrar til opplevelse av et sosialt fellesskap. En av lærerne er opptatt av at elevene må synge med den stemmen de har, og at sang er en inkluderende aktivitet. En lærer sier at «det handler om det fine med at alle er med». En annen utdyper:

> Det er noe med stemningen. Og det at alle bidrar. Det gjør noe med det indre. De løfter hverandre. Selv om en elev bare står og mimer, er han med i fellesskapet. Det er fantastisk å oppleve. Det at eleven er med i helheten. (Lærer, 1.–4. trinn)

Også blant lærere på ungdomsskolen blir dette med musikkens evne til å skape samhold og samhørighet poengtert. En av lærerne som underviser i musikk utdyper:

> Det er noe med musikk, det gjør noe med en, det rører, setter i gang følelser, en senker skuldrene, det skaper en egen ro og samhørighet. Det å synge og spille, når det funker rytmisk og musikalsk, når de klarer å holde rytmen, finne akkordene, og gjøre noe sammen, og det synes de er ganske ok. Da er det godt humør og smil. (Lærer, 8.–10. trinn)

Flere av de intervjuede trekker frem sangaktivitet som en sentral uttrykksform som elevene bør få erfaring med i skolen. Lærerne og skolelederne begrunner dette med at sangaktiviteten rommer så mye. Den er sosial, den er stemningsskapende, den kan gjennom sangens tekstlige innhold være holdningsskapende og den er positiv for elevenes fysiske utvikling som pust og kondisjon. Til sist trekker også intervjupersonene frem dette med at sangaktiviteten også kan skape positive minner:

> At disse barna et par år seinere kan se tilbake på da vi framførte det og det. Da kan de tenke tilbake på det var gjengen min, vi mestra det, og så kan det bli noen positive minner. (Lærer, 5.–7. trinn)

En av intervjupersonene poengterte at det også finnes barn som ikke deltar i sang, og reflekterte over hva man som lærer bør gjøre når dette skjer i klassesammenheng:

> Dette skulle jeg gjerne gransket nærmere. Jeg tror uansett en som lærer må være «på» og spørre hvorfor de ikke synger. Og ikke bare la dem stå tause. Det kan være en gammel vane som sier de ikke trenger å bidra. Kanskje det er en større tendens i dagens samfunn. De får så mye servert at de ikke trenger å bidra i dag. Alt er så lett tilgjengelig. (Lærer, 1.–4. trinn)

Sangaktivitet som et nyttig verktøy

Som nevnt under beskrivelser av sangaktiviteten, var det flere av lærerne som brukte sangaktivitet som et verktøy, både for organisering av skoledagen og for kognitiv innlæring. Å bruke sang knyttet til bestemte aktiviteter er, spesielt for de minste elevene, med på å skape en trygg og forutsigbar ramme rundt skolehverdagen. Lærerne forteller også om hvordan det å synge sanger knyttet til temaet det skal undervises om, kan være med på å «samle» elevene, og for å skape interesse for undervisningen.

Flere av lærerne forteller at sang ofte blir brukt som et kognitivt hjelpemiddel, spesielt i forbindelse med matte og språkinnlæring. Flere av lærerne har god erfaring med å synge alfabetetet og gangetabellen, og flere erfarer at engelsk uttale lettere kan læres gjennom sangaktivitet. En av lærerne forteller hvor viktig han synes sangaktivitet er for leseopplæringen:

> Jeg hadde ikke kunnet drive med leseopplæring og bokstavinnlæring hvis vi ikke hadde sang inne i bildet. Det hører sammen. Faste sanger til hver lyd. Så hvis de glemmer lyden, så husker de sangen, da får de artikulert, de får rytmen i stavelser, de får forventning, de gleder seg til det. Det er nesten førsteprioritet i bokstavinnlæring. (Lærer, 1.–4. trinn)

Selv om sangaktivitet kan være en ressurs i kognitiv innlæring, er en av skolelederne opptatt av at dette bør brukes bevisst. Selv om du kan synge gangetabellen, er det ikke sikkert at du kan bruke den:

> Jeg har hatt eksempler på elever som har sunget seg gjennom alle versene for å komme seg til åtte gange ni. Det blir for dumt. Da har du ikke lært gangetabellen, men du har lært vers. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Utfordringer knyttet til sangaktivitet i skolen

Studentenes kartlegging viser oss at det er store variasjoner fra skole til skole når det kommer til sangaktivitet (Lien, 2019; Sollie, 2018). Kartleggingen viser også at det generelt synges mest på barneskolen, og at sangaktiviteten avtar jo lenger opp i trinnene man kommer. På ungdomsskolen synges det lite i løpet av skolehverdagen. De intervjuede lærerne og skolelederne rapporterer om det samme. Selv om det fremdeles synges, erfarer de at det blir stadig mindre sang i skolehverdagen, spesielt fra 5. trinn og oppover. Flere av intervjupersonene sier at det synges merkbart mindre nå enn før, og en av skolelederne utdyper: «Før sang vi jo nesten i hver time, slik er det ikke lenger.» Det kan være mange grunner til i hvorfor det synges mindre i skolen nå enn før. I det følgende skal vi se på hvilke utfordringer lærerne og skolelederne peker på knyttet til det å synge med elevene.

Flere av de intervjuede mener at det at det synges mindre i skolen henger sammen med et stort arbeidspress, og at lærerne har mye fagstoff de skal komme gjennom i timene. Dette blir mer synlig på de høyere trinnene. På de laveste trinnene kan lærerne være sammen med en klasse en hel dag, og de kan mer naturlig flette inn sangaktivitet i løpet av skolehverdagen. På de høyere trinnene benyttes det flere faglærere som kun møter elevene i enkelte fag. Særlig i ungdomsskolen blir undervisningen mer fagorientert, noe som gjør at det kan føles unaturlig å skulle synge.

Et annet tema som kommer frem i intervjuene, er knyttet til en opplevelse av at elevene i skolen blir mer reserverte etter hvert som de blir eldre, og at det blir vanskeligere å få dem til å bidra i sangaktiviteten. En av skolelederne hevder at sangaktivitet er noe som bevisst bør holdes ved

like, og at det kreves en innsats av både ledelse og lærere for å skape et klassemiljø som opprettholder aktiviteten.

> Ungene slutter å synge på et tidspunkt. Når de går i femte og sjette klasse så blir det flaut å synge. Det skjer noe med stemmen, og hvis du da ikke har en klasse som er trygg på «å bare synge da, det gjør ingenting», så stopper de. Så blir det veldig vanskelig å få de til å synge igjen på ungdomstrinnet når de skal ha vurdering. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Denne utfordringen utdypes av flere av lærerne som opplever at elevenes konsumering av musikk gjør at de synger mindre. I dagens samfunn har elevene tilgang til musikk døgnet rundt, og de bruker mye tid på å lytte. En av lærerne hevder at tilgangen på musikk gjør at elevene blir mer passive, og at de «hører mer på musikk enn de gjør musikk».

En av lærerne som gjentatte ganger har vært kontaktlærer for elever fra femte til syvende trinn, hevder at det det er utfordrende å få elever til å synge fordi de blir mer selvkritiske i disse alderstrinnene. Da blir de også mer reserverte når det kommer til det å tørre å synge:

> Så lenge det er «syng med den stemmen du har», kan alle være med og da er det en inkluderende aktivitet. Til tema er det lett å få til, for da har vi et mål med det vi gjør. Vi har hatt ukas sang. Det funker som regel opp til femte og sjette, men så sklir det gjerne ut i syvende. (Lærer, 5.–7. trinn)

En av ungdomsskolelærerne sier at selv om det kan være vanskelig å få elevene til å synge, er de likevel alltid med på å synge bursdagssang. Da synger de av full hals, og de vil gjerne synge den en gang til i ny time med ny lærer. Læreren tror dette henger sammen med at bursdagssangen er noe alle kan, de kan gjerne synge den litt tullete, og det stilles ikke krav til kvalitet på sangen.

Et annet tema som kom frem i intervjuene, handler om at det kan være utfordringer knyttet til sangaktivitet fordi lærerne er usikre på sin egen sangkompetanse, og derfor kvier seg for å synge med elevene. En av skolelederne utdyper:

> Jeg tror mange lærere på mellomtrinnet tenker at det krever mer å motivere de store elevene enn de små. Og at det krever mer kompetanse hos den enkelte for

> lærer å synge med de store elevene sammenliknet med de små. Noen lærere er litt redde for å ikke klare å fenge elevene, og det koster litt mer å holde seg orientert om sang og musikk som kan passe for aldersgruppa. (Skoleleder, 1.–7. trinn)

Også en av de andre skolelederne trekker frem lærerens kompetanse og hevder at «læreren må kunne synge bedre når han/hun synger med eldre elever kontra yngre elever».

Flere av lærerne trekker frem egne sangferdigheter når de beskriver utfordringer knyttet til det å synge med elevene. Selv om de vet det finnes flere digitale «hjelpemidler» med akkompagnement til sangene, synes flere av lærerne det setter begrensninger når de ikke underviser i musikk eller spiller et instrument:

> Jeg tenker at når jeg ikke er musikklærer eller spiller et instrument, så er det ikke lett å dra i gang en sang i en ungdomsskoleklasse. Det er mange som ikke synes det er spesielt moro liksom å synge hva som helst. (Lærer, 8.–10. trinn)

Dette argumentet utdypes videre av flere av intervjupersonene. De hevder at det er særlig vanskelig å finne rett repertoar. Ungdommene forholder seg til så mye musikk på fritiden, og læreren opplever at det er vanskelig å finne sanger som passer å synge. Hun opplever at elevene synes de tradisjonelle sangene som for eksempel er knyttet il 17. mai og jul er kjedelige og barnslige. Læreren prøver å finne sanger som er «mer populære og inn i tiden», og som har med mer «trøkk og rytme», men synes det er en utfordring.

Drøfting

Under presentasjonen av det empiriske materialet kommer det frem at det synges ved alle skolene i undersøkelsen. Intervjupersonene hevder imidlertid at det skjer en merkbar nedgang i sangaktiviteten etter hvert som elevene blir eldre. I tillegg opplever flere av intervjupersonene at det synges generelt mindre enn før. Med denne kartleggingen som utgangspunkt, og i lys av kapitlets teoretiske rammeverk, vil vi i det følgende diskutere læreres og skoleledernes begrunnelser for å synge, eventuelt å velge bort sang.

Det empiriske materialet viser oss at flere av intervjupersonene legger vekt på innholdssiden av sangaktiviteten. De er opptatt av å ta vare på en kulturarv og et sangrepertoar. Det er derfor tydelig at det fremdeles råder en forståelse av at det finnes et sangrepertoar som intervjupersonene opplever et ansvar for å videreføre, slik at elevene får del i en felles sangarv. I intervjuene kommer det også frem at flere av lærerne og skolelederne er opptatt av å vare på en sangtradisjon, men at denne ikke nødvendigvis er knyttet til et konkret repertoar. Ser vi nærmere på disse begrunnelsene, handler det her om elevens personlige vekst, og hvordan individet gjennom å delta i sangaktiviteten utvikler sine evner og anlegg. Intervjupersonene viser til hvordan sangaktivitet kan skape samhørighet, fellesskap og gode opplevelser. De henviser også til egen skolehverdag der sang har stått sentralt i opplæringen, og de ønsker at elevene skal oppleve det samme.

Det empiriske materialet viser oss dermed at lærerne og skolelederne begrunner sangaktiviteten både med utgangspunkt i sangmaterialet og med utgangspunkt i eleven. Å plassere begrunnelsene i Hanken og Johansens kategorier «danning gjennom lærestoff» og «danning gjennom læringsaktiviteter», synes dermed hensiktsmessig. Det som imidlertid er interessant, er at lærernes begrunnelser går over i hverandre, og at begrunnelser knyttet til material og formal danning kan synes å stå i et dialektisk forhold til hverandre. Dette mener vi samsvarer med Klafkis posisjon, der han hevder at danning foregår som et vekselspill mellom elevene og lærestoffet (Klafki, 1983). Å henvise til Klafkis kategoriale dannelse gir også mening hvis vi ser på hva fagfornyelsen sier om sangaktivitet i skolen. I fagfornyelsen har man lagt til det nye kjerneelementet, «Kulturforståelse», som betoner akkurat dette vekselspillet:

> Kjerneelementet kulturforståelse handler om hvordan sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av. Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse. Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold. Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer. (KD, 2020)

I sitatet ser man også at læreplanen ikke bare fokuserer på musikk som uttrykk for en kultur elevene skal tilegne seg, men også legger vekt på det meningsfulle i å delta i musikalske aktiviteter. Lærerne og skoleledernes begrunnelser for sangaktiviteten synes å favne dette dialektiske forholdet. Når elevene beskjeftiger seg med lærestoffet gjennom læringsaktivitetene utvider de erfaringsgrunnlaget sitt, og kan slik møte nytt lærestoff med utvidet erkjennelse og nye referanserammer.

På tross av at det gjennomføres sangaktivitet ved alle skolene i undersøkelsen, viser det empiriske materialet at lærerne og skolelederne også opplever utfordringer knyttet til det å synge med elevene. En av utfordringene er lærernes opplevelse av egen sangkompetanse, og utfordringen gjelder særlig sangaktivitet på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Her hevder flere av intervjupersonene at de er usikre på egen sangstemme og at de er redde for å ikke «fenge elevene» slik at de blir med i sangen. Som beskrevet i det teoretiske rammeverket, kan dette knyttes til ulike grader av begrepet stemmeskam (T. Schei, 2011). Det er interessant å spørre seg hva denne utryggheten kan bunne i? Ifølge musikkpedagogen Kari Holdhus (2019) kan en av begrunnelsene for at lærerne føler seg utrygge på å synge, henge sammen med at undervisning i sang og stemmebruk ikke lenger inngår som obligatorisk del av lærerutdanningen.

Som nevnt tidligere i kapitlet, er fordypning i de estetiske fagene valgfritt i det nye femårige utdanningsløpet. Det er fordeler og ulemper ved dette. Fordelen er at de estetiske fag blir gjenstand for et dypdykk, og man får bedre kvalifiserte lærere. Ulempen er at de estetiske fag segregeres fra andre skolefag, og blir isolerte i et utdanningsløp. Dette kan, ifølge Holdhus, føre til at praktiske og estetiske fag i grunnskolen ikke gjennomføres av den «vanlige» lærer, men av spesialister. En lærer som aldri har fått undervisning i sang eller stemmebruk, og som heller aldri har fått opplæring i det å synge med en klasse, vegrer seg naturlig nok for å gjennomføre sangaktivitet i skolen.

En annen utfordring som lærerne og skolelederne trekker frem, handler om tid. I det empiriske materialet bli dette særlig synlig blant lærerne som underviser i ungdomsskolen, men også noen av lærerne på femte til syvende trinn opplever at de ikke har tid til å synge på grunn av den store mengden fagstoff som skal gjennomgås i timene. Denne utfordringen er

diskutert av flere musikkpedagoger, og blir knyttet opp imot det faktum at begrepet sang ikke lenger er å finne i læreplanens overordnede del (Kolaas, 2017; Kulset, 2017b). Når lærerne opplever et tidspress i skolen, og når heller ikke sang inngår som en aktivitet i skolens overordnede plan, kan sangaktivitet bli en salderingspost som lettere kan velges bort.

Et siste moment vi vil trekke frem handler om utfordringer knyttet til elevenes deltagelse i sangen. I det empiriske materialet forteller intervjupersonene at det kan være vanskelig å engasjere elevene, og de opplever at elevene kan synes det er «flaut» å synge. En av lærerne trekker imidlertid frem at elevene gjerne kan synge bursdagssanger, og at de da synger av full hals. Læreren begrunner det med at elevene her er i en mer uformell situasjon. Den digitale utviklingen vi har gjennomgått de siste tiårene har skapt en revolusjon med tanke på tilgang til musikk. Denne utviklingen gjør at vi kan spørre oss om tilgangen på lyttestoff har gjort at elevene i større grad hører på musikk, fremfor å utøve selv? I tillegg er også mye av musikken elevene hører på polerte studioproduksjoner, noe som kan bidra til en følelse av at egen stemme ikke holder mål. Det som imidlertid er interessant i denne sammenhengen, er at verken lærerne og skolelederne snakker om estetisk kvalitet knyttet til elevenes sang. Fokuset ligger utelukkende på deltagelsen, det å synge sammen og ønsket om å ivareta en allsangtradisjon. Et liknende funn blir presentert i en tilstøtende artikkel knyttet til SangBarSk (T. Schei & Balsnes, under utgivelse). Som en del av kartlegging av sang i barnehagen, finner artikkelforfatterne at gjennomføringen av sangaktiviteter synes å være overordnet sangens form og kvalitet. I tilknytning til vår undersøkelse kan dette synes som et paradoks. Lærerne er opptatt av kvalitet når det kommer til egen stemme, men nevner ikke dette når det kommer til elevenes deltagelse.

Det synes hensiktsmessig å knytte dette momentet til begrepet «fellesskapsmusisering», slik det er beskrevet i det teoretiske rammeverket. Innbakt i fellesskapsmusiseringen, er nemlig det essensielle selve deltagelsen, på tross av ulike forutsetninger, samt et fokus på det meningsfulle og merverdien av å delta, snarere enn fokus på produkt og sangtekniske ferdigheter. I vår undersøkelse kan det da synes som om lærerne knytter sangaktivitet nettopp til fellesskapsmusisering. De er først og fremst opptatt av å synge, og de erfarer at dersom sangaktiviteten foregår i trygge

rammer, og elevene kan delta i sangen med sine forutsetninger, er det også lettere å gjennomføre sangaktiviteten.

Avslutning

I dette kapitlet har vi presentert en kartlegging av sangaktivitet ved utvalgte skoler i Agder, samt hva som er lærerne og skoleledernes begrunnelser for å velge, eventuelt velge bort sang som en aktivitet integrert i skolehverdagen.

Undersøkelsen viser at det synges på alle skolene. Vi finner likevel at det synges betraktelig mer på første til fjerde trinn, og at sangaktiviteten avtar fra femte trinn og oppover. På de minste trinnene anvendes sang i alle fag, noen ganger flere ganger daglig. På de resterende trinnene gjennomføres sangaktiviteten av dedikerte lærere, som ser viktigheten av å synge. Noen av disse lærerne har musikk i fagkretsen sin. Å synge med eldre elever krever, ifølge lærerne og skolelederne, høyere faglig nivå enn å synge med yngre. Flere kjenner på utilstrekkelighet i forhold til det å synge. I tillegg velger noen lærere bort sangaktiviteter og begrunner dette med tidspress og prioritering av fagstoff. Vi har også funnet ut at lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av sang som tradisjon og vil ta vare på en allsangkultur der elevene kan delta med ulike forutsetninger. Lærestoffet, i betydning en «felles sangarv» anses som en viktig del av danningskulturen i skolen, mens læringsaktiviteten, i betydning det å gjøre noe sammen og skape et godt fellesskap, trekkes frem som et viktig legitimeringsgrunnlag. Intervjupersonene opplever at disse faktorene opptrer i et vekselspill.

Innledningsvis henviste vi til «Opprop for svekkelse av sang i skolen» (Krafttak for sang, 2019) og organisasjonens bekymring for at sang skal bli en marginalisert aktivitet i en travel skolehverdag. På tross av at det fremdeles synges i skolen, trekker lærere frem utfordringer knyttet til aktiviteten. Oppropet synes dermed å fremme legitime krav. Fordi det kreves en bevisst innsats for å opprettholde sangaktiviteten i skolen, bør dette komme tydeligere frem i skolens læreplaner. Dersom sangaktivitet skal ivaretas i skolene, bør sang og sangledelse også inngå som en obligatorisk del av lærerutdanningen i tillegg til at kurs og sangmateriell bør være lett tilgjengelig for skolene.

Referanser

Angelo, E. & Sæther M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.

Balsnes, A. H. (2014). Korsang – en kilde til folkehelse. *Socialmedicinsk Tidskrift*, *91*(1), 54–62.

Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health – a Nordic perspective* (s. 167–186). Springer.

Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (under utgivelse). *Det finnes en sang for alt! Begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie.*

Balsnes, A. H. (under utgivelse). *Singing for singing's sake? Community singing in Norwegian schools*.

Beckmann, H. (2019). «Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen» – om ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, *96*(1–2), 6–21. https://doi.org/

Bjørkvold, J. R. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg.). Freidig forlag. (Opprinnelig utgitt 1989)

Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (Red.). (2014). *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus Forlag.

Bø-Rygg, A. (2015). Hearing, listening and the voice. *The Scandinavian Psychoanalytic Review, 38*(2), 141–151. https://doi.org/10.1080/01062301.2015.1104808

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö.* Örebro Universitet.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Holdhus, K. (2019, 5. juni). *Sang skal ut av læreplan for norsk i grunnskolen. Er det så nøye da?* Khrono. https://khrono.no/jan-tore-sanner-laererplaner-sang-i-skolen/sang-skal-ut-av-laereplanen-for-norsk-i-grunnskolen-er-det-sa-noye-da/284926

Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S. G. Nielsen & G. Johansen (Red.), *Utdannings-forskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*. Norges musikkhøgskole.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74).* Aschehoug.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87).* Aschehoug.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).* Nasjonalt læremiddelsenter.

Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busch.

Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway: An exploratory study. *Nordic Research in Music Education, 2*(2), 74–99. https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905

Kolaas, S. S. (2017, 4. oktober). *Sang i skolen under sperregransa?* Ballade. https://www.ballade.no/politikk-debatt/sang-i-skolen-under-sperregrensa/

Krafttak for sang. (2019). *Vi synger ut for sang i skolen!* [Opprop]. Hentet 15. mai 2021 fra https://www.krafttakforsang.no/syng-ut

Kulset, N. (2012). *Musikk og andrespråk: Om verktøy som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. http://hdl.handle.net/11250/243648

Kulset, N. K. (2017a, 10. oktober). «Ein lærer som ikke song var det eit lyte ved» [Blogginlegg]. *Nora B. Kulset.* https://norabkulset.com/2017/10/10/ein-laerar-som-ikkje-song-var-det-eit-lyte-med/

Kulset, N. K. (2017b, 3. oktober). Sang ute av skolen [Blogginlegg]. *Nora B. Kulset.* https://norabkulset.com/2017/10/03/sang-ute-av-skolen/

Kulset, N. K. (2021). *Din musikalske kapital* (2. utg.). Universitetforlaget.

Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, *22*(3), 304–314. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet (K06).* Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017a, 6. oktober). *Ingen endring for sang og musikk i skolen.* https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2017/ingen-endring-for-sang-og-musikk-i-skolen/id2573861/

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. LK20.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Lien, S. (2019, 9. april). *SANGBARSK – SANG I BARnehage og SKole*. https://www.uia.no/studenter-i-forskningsprosjekt/sangbarsk-sang-i-skole-og-barnehage

Lund, R. E. (2010). I sangen møtes vi på felles grunn. Om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge, 4*(1).

OsloMet. (2019, 13. mai). *Jakter på den norske sangskatten i skoler og barnehager* [Pressemelding]. https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/jakter-pa-den-

norske-sangskatten-i-skoler-og-barnehager?publisherId=15678779&releaseId=17864686&fbclid=IwAR2HWGBbLH8Mm7pjUxfTo01lmj-zRdPvuMajSSVjroypVgZ3v92TzNviBlA

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.

Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse og identitet* (s. 85–105). NMH-publikasjoner.

Schei, T. B. & Balsnes, A. H. (under utgivelse). *Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole.*

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening.* University Press of New England.

Sollie, A. (2018, 10. desember). SANGBARSK – SANG I BARnehage og SKole [Blogginnlegg]. https://www.uia.no/studenter-i-forskningsprosjekt/sangbarsk-sang-i-barnehage-og-skole

Standley, J. M. (2008). Does music introduction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update Application of Research in Music Education*, *27*(1), 17–32.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer. Læreplan for musikk LK20.* https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob

Veblen. K. K. (2008). The Many Ways of Comminuty Music. *International Journal of Community Music, 1*(1), 5–21. https://www.researchgate.net/publication/233716431_The_many_ways_of_community_music

Ågedal, L. L. (2016). *Bedre uttale for barn etter musikkterapi med spesialtilpasset sang. En randomisert kontrollert pilotstudie* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

KAPITTEL 7

Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen

Ingrid Bjørkøy
Dronning Mauds minne høyskole for barnehagelærerutdanning

Abstract: The profession of early childhood education and care (ECEC) is particularly oriented around relations in a creative, performative and changing everyday life in kindergarten. Qualifying ECEC teacher students to use song in their interactions with children and suggest song in educational interplay and pedagogical leadership, involves perspectives on early childhood education that reflect the relational complexity in the context of kindergarten. The chapter is based on parts of the doctoral dissertation *Singing as a Performative for Interaction in Early Childhood Pedagogical Practice* (Bjørkøy, 2020) and on interdisciplinary perspectives such as pedagogy and art. Art-based performativity is suggested as an educational dimension in early childhood education for professionally oriented and practical teaching of pedagogical leadership in light of song interplay.

Keywords: early childhood education, post-human and arts-based performative teaching, creative pedagogy, song interplay

Innledning

Pedagogisk ledelse er et gjennomgripende tema i barnehagelærerutdanningen (UHR-Lærerutdanning, 2018). Gjennom tverrfaglige emner utdannes barnehagelærerstudenter til profesjonsrettet og praksisnær pedagogisk ledelse. I doktoravhandlingen *Sang som performativ for*

Sitering: Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 7, s. 165–182). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch7
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

samspill i småbarnspedagogisk praksis (Bjørkøy, 2020) understrekes sang i samspill med de yngste barna i barnehagen som en stor relasjonell og kommunikativ kapasitet. Å synge i samspill med barn knyttes her både til en samspillsform og til barnehagelærerens pedagogiske ledelse. I dette kapittelet, som baserer seg på doktoravhandlingen (Bjørkøy, 2020), utfordres mer tradisjonell undervisning om og i pedagogisk ledelse med et forslag om en performativ tilnærming til læring. I kapittelet foreslår jeg en gjen-tenkning av profesjonsrettet og praksisnær undervisningspraksis der aspekter som relasjon, kontekst, prosess og foranderlighet (T.-P. Østern et al., 2021), er særlig framtredende. Kapittelet består av tre deler. I del 1 rammer jeg inn undervisningskonteksten som performativ og kreativ. I del 2 gjør jeg rede for hovedlinjer i kunnskapsbidragene i ph.d.-studien om sangsamspill (Bjørkøy, 2020). I del 3 løfter jeg fram potensielle konsekvenser som undervisning i sangsamspill i barnehagelærerutdanningen kan ha dersom undervisningen baserer seg på posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Del 1: Performativ undervisningspraksis

Performativitet er et vidt begrep med et mangefasettert meningsinnhold, som det i ulike fagdisipliner finnes ulike forståelser av (Gergen & Gergen, 2018). Det kan også være utfordrende å skille meningsinnholdet knyttet til performativ, performance og performativitet (T.-P. Østern et al., 2021). I dette delkapittelet vil jeg løfte fram noen hovedlinjer i det jeg betrakter som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen (Kryss. Ref. Knudsen & Kryss. Ref. Klungland). Disse hovedlinjene baserer seg på verdier som sentrerer seg om læring i utdanning og studentens posisjon som lærende. Jeg har kombinert perspektiver som performativitet i posthumanistisk performativitet, kunstbasert forskning og utdanning (Barad, 2003, 2007; Haseman, 2006; T.-P. Østern et al., 2021; A.-L. Østern & Knudsen, 2019) og kreativ pedagogikk (Biesta, 2014, 2016). Mot slutten av del 1 vil jeg prøve å flette sammen disse tre perspektivene i forståelsen av performativ undervisning.

Post-kvalitativ performativitet

Jeg begynner i post-humanistisk performativitet og Barads agentiske realisme (2003, 2007). Agentisk realisme er et transdisiplinært prosjekt som er utviklet i en samtenkning av kvantefysikk, poststrukturalistisk, feministisk, queerteoretisk og postkolonial tenkning samt feministiske teknologi- og vitenskapsstudier (Juelskjær, 2019). «Matter and meaning are not separate elements» (Barad, 2007, s. 3) er et sitat som oppsummerer agentisk realisme. Med agentisk realisme forstås verden som en levende, prosessuell størrelse der mennesket kommer verden i møte. Det som skjer, agentialitet, skapes ikke av mennesket alene, men av det som skjer i møter mellom: «Agentialitet er indlejret i en kompleks sammenvæving af komponenter, som sammen bliver til specifikke, midlertidige enheder» (Juelskjær, 2019, s. 11). Hvordan vi skaper vår virkelighet, er avhengig av hvordan vi utforsker verden. Det innebærer en sammenveving av væren og viten, der epistemologi og ontologi forstås som uløselig forbundet. I agentisk realisme kaller Barad (2007) denne sammenvevingen *ethico-onto-epistemology*, som også innbefatter en etisk forpliktelse. En deling av epistemologi og ontologi forstås som en etterklang fra en forståelse av en dikotom tenkning om iboende ulikheter mellom mennesker og ikke-mennesker, subjekt og objekt, hode og kropp og mening og diskurs. Agentisk realisme ligger til grunn i en forståelse av hvordan menneskelige, ikke-menneskelige, materielle, diskursive, naturlige og kulturelle faktorer i vitenskapelige og andre sosial-materielle praksiser er integrert i hverandre.

I agentisk realisme finner vi flere sentrale begreper som er verdt å klargjøre her. *Intra-aksjon* er det første begrepet og som relateres til sammenveving, *entanglement* (Barad, 2007). Det kommer fra fagfeltet fysikk og henviser til relasjonen mellom alle typer organismer og materialer. Intra-aksjon flytter fokuset bort fra intra-personlige og interpersonlige relasjoner til en intra-aktiv, sammenvevd, relasjon mellom alle levende organismer og fysiske omgivelser, som gjenstander og artefakter, rom og tid. Det er ikke bare mennesker som har agentskap, handlekraft eller evne til å intervenere og påvirke andre og verden. Det materielle får agentskap, betydning, i en relasjon hvor det endres og omdannes kontinuerlig gjennom gjensidig intra-aksjon (Taguchi, 2010). En intra-aksjon

er dermed ikke justert etter eller styrt av menneskets intensjonalitet eller subjektivitet og agens er noe som skapes i en intra-aksjon av likestilte og gjensidige komponenter. *Performativ agent* er det andre begrepet som forstås som deler av en performativ handlende produksjon der delene står i en gjensidig intra-aktiv relasjon (Taguchi, 2012) som sammen skaper agentskap. Performativ agent kan forstås som materialitet i vid forstand (Magnusson, 2017), og det kan være menneskelige så vel som ikke-menneskelige uttrykk, handlinger, bevegelser, artefakter, ytringer, tid og fysiske rom som spiller seg inn og som bidrar til agentskap. En intra-aksjons agentskap er en sammenveving av performative agenter. En intra-aksjon er dynamisk og skiftende og muliggjør hvordan meningsskaping er relasjonelt og kontekstuelt avhengig. Verken de performative agentene eller intra-aksjonen eksisterer på forhånd, men intra-aksjonen mellom ulike agenter skaper sammen intra-aksjonens agentskap. Et fenomen eksisterer ikke *før* en intra-aksjon. Det er gjennom spesifikke agentiske intra-aksjoner at grenser og deler av komponenter blir bestemt og at bestemte konsepter skaper mening eller får mening (Barad, 2007). *Diffraksjon*, som også er hentet fra kvantefysikk og fysikkfilosofi, er det tredje begrepet og ser på hvilken betydning ulikheter skaper (Barad, 2007). Det handler om å se på noe ved/gjennom noe annet i et forsøk på å se på hvordan ulikheter relaterer seg og virker sammen. En diffraktiv tilnærming har oppmerksomheten på det relasjonelle mellom ulikheter og undersøker hvilke ulikheter som er av betydning.

I figur 1 illustreres sentrale begreper i posthumanistisk performativitet med vekt på forståelse som relasjonelt og kontekstuelt avhengig, agentskap som bevegelig og dynamisk ut fra hvilke performative agenter som intra-agerer og hvordan både menneskelig og ikke-menneskelig materialitet har handlekraft.

Kunstbasert performativitet

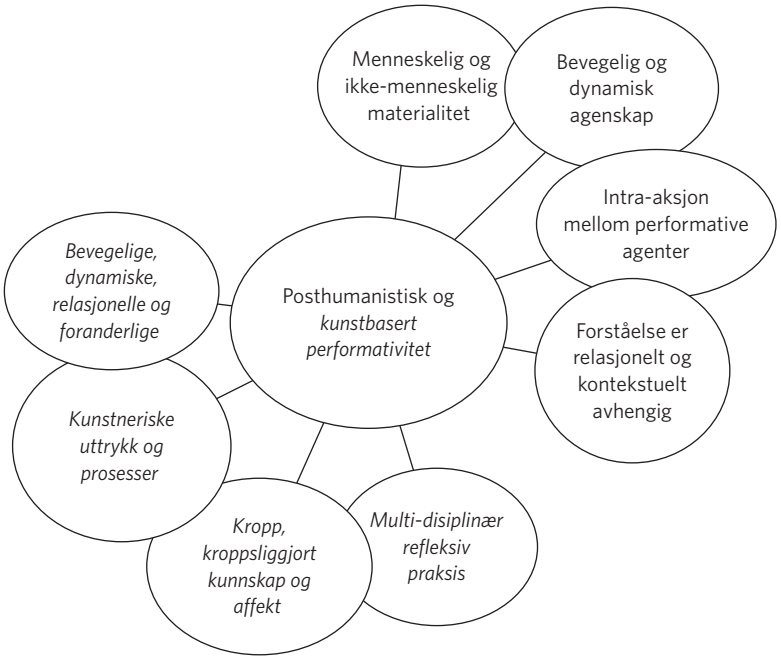
Kunstbasert performativitet betoner det bevegelige, dynamiske, relasjonelle og foranderlige framfor en beskrivelse av likheter og mønstre,

Figur 1. Aspekter ved posthumanistisk performativitet.

kategorisering, stabilisering og konformitet (A.-L. Østern & Knudsen, 2019). I utforskning og læring muliggjør kunstbasert performativitet bruk av kunstneriske uttrykk og prosesser og utforsker kapasiteten i ekspressive former (Barone & Eisner, 2012). Disse formene er ikke overflødige eller uvesentlige tillegg til de skriftlig artikulerte prosesser, men skaper ulike forståelser av et fenomens kompleksitet som igjen gjenspeiles i kunnskap som kontekstuelt og relasjonelt avhengig. Eisner og Powell (2002) framhever kropp, kroppsliggjort kunnskap og affekt som et potensial for å skape en økt sensorisk og emosjonell erfaring og en somatisk form for kunnskap, og som en kapasitet både i læringsprosess og i utøvelse av kunnskap (A.-L. Østern et al., 2021). Kunstbasert forskning gjør bruk av ulike kunstneriske uttrykk og prosesser (Barone & Eisner, 2012) og utforsker kapasitetene i ekspressive former (Knowles & Cole, 2008). Å søke kunstbaserte innganger verdsetter mening og forståelse framfor fakta og potensial, og muligheter framfor klare svar (Vist, 2016). Disse formene er ikke overflødige, men skaper ulike forståelser av et fenomens kompleksitet, som igjen gjenspeiles i kunnskap som kontekstuelt og relasjonelt avhengig. Kunstnerisk performativitet forstås som multi-disiplinær og som noe som omfatter arbeid med kunstnerisk og refleksiv praksis og

artikulering, konseptualisering og skapende teoretiske formuleringer i ulike prosesser og formater.

Om jeg bygger videre på figur 1 om aspekter ved posthumanistisk performativitet og innlemmer kunstbasert performativitet i kursiv skrift, ser det slik ut, figur 2.



Figur 2. Aspekter ved posthumanistisk og kunstbasert performativitet.

Både posthumanistisk og kunstbasert performativitet betoner det bevegelige, relasjonelle og kontekstuelle. Kunstbasert performativitet tilfører betydningen av å være i prosess og av å gjøre bruk av kunstbaserte uttrykksformer, som bidrar til å skape konturer av form på performativ undervisning. I det bevegelige og det dynamiske i intra-aksjon mellom performative agenter som virker sammen og skaper en forståelse, er det åpninger for det usikre, uforutsigbare og muligheter til å gjøre avveininger. I neste avsnitt skal jeg derfor løfte fram deler av en kreativ pedagogikk (Biesta, 2014, 2016) med vekt på subjektivering og svakhet.

Kreativ pedagogikk og betydningen av hendelse

Biesta har særlig i senere tid hatt stor betydning i pedagogisk virke, der hans arbeid er et sterkt bidrag til å forstyrre etablerte praksiser og rette et kritisk blikk på temaer som kan oppsummeres som utdanningens verdier, etikk og hensikter (Biesta, 2014, 2016). Biestas arbeid både befinner seg i et sjikt mellom og strekker seg inn i pedagogikk og filosofi, og det kranser om grunnlagstemaer i utdanning som danning, medborgerskap, demokrati, ansvar, lærers dømmekraft og deltagelse. I boken *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (Biesta, 2016) framsetter han at pedagogiske prosesser og praksis alltid foregår i tre overlappende områder som han kaller kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* (Biesta, 2014) utdyper han området subjektivering, og det er dette jeg legger til grunn i forståelsen av performativ undervisning med vekt på *hendelse* (se kap. 4, Klungland). Hendelsesbegrepet knyttes til avveininger og hvordan pedagogikk er flerdimensjonal og prosessuelt betont: «Utdanning er aldri endimensjonal når det gjelder intensjoner og ambisjoner, men innebærer alltid vanskelige avveininger» (Biesta, 2014, s. 8). Biesta knytter avveining til risiko, som han løfter som en sentral ingrediens i alt pedagogisk arbeid, og en dimensjon «som gjør pedagogiske prosesser og praksiser nettopp pedagogiske» (Biesta, 2014, s. 8). Biesta ser til Jacques Derrida:

> Man må akseptere at «det» (den andre, eller hva nå enn «det» måtte være) er sterkere enn en selv, for at noe skal skje. Jeg må mangle en viss styrke, jeg må mangle den i tilstrekkelig grad, for at noe skal skje. Hvis jeg er sterkere enn det andre eller sterkere enn det som skjer, ville ingenting skje. Der må være svakhet … (Derrida, 2001, s. 64)

Risiko knyttes til denne svakhet og det Biesta kaller en *svak eksistensiell kraft.* Denne svakheten tillater at hendelser kan oppstå. Denne formuleringen har en etisk forankring om hvordan subjektivitet eksisterer, framtrer og manifesterer seg. Mennesket som subjekt og som et vesentlig sentrum for mening og initiativ, utfordres. Subjektivitet i svak eksistensiell forstand derimot desentrerer mennesket som et fast subjekt. Subjektivitet omhandler hva og hvem man blir i møte med den Andre (Biesta, 2014). Den Andre skrives med stor bokstav for å presisere en

likeverdighet mellom ulike deltagere og aktører i et samspill. Denne likeverdigheten bidrar til å løse opp en hierarkisk samspillsstruktur og en subjekt/objekt-dikotomi. Det er handlinger og deltagelse i relasjoner til andre som stadig skaper subjektivitetshendelser. Videre skriver Biesta at subjektet alltid er og allerede er involvert i «en etisk relasjon, preget av et endeløst og uforbeholdent ansvar for den Andre» (Biesta, 2014, s. 41–42). Ansvaret for den Andre innebærer holdninger som tålmodighet, tillit til både den Andre og sin egen deltagelse og den Andres frihet (Biesta, 2014). En subjektivitetshendelse forutsetter derfor at man har et engasjement for å gå åpent inn i et samspill med andre aktører, med tanke om den Andre, og å sette både seg selv og den Andre i spill og håpe at samspillet vil fungere.

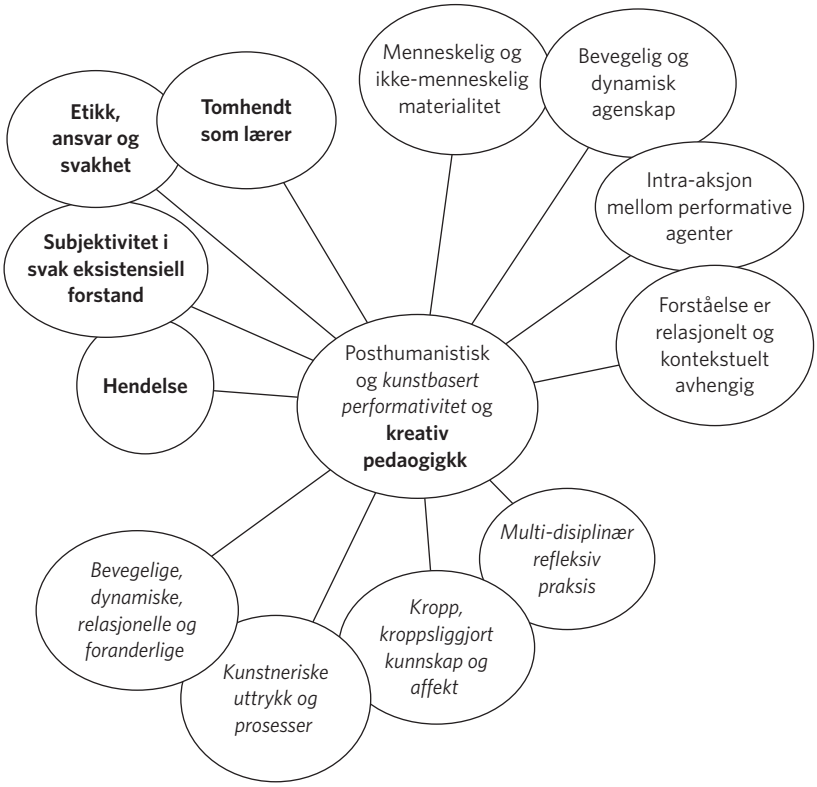
Samspill som en subjektivitetshendelse innebærer et *risikofylt mulighetsrom* med en svak eksistensiell kraft (Biesta, 2014) med tillit til den Andres bidrag.

> Tolker vi subjektivitet som en etisk hendelse, står vi på et vis tomhendte igjen som pedagoger. Likevel er det min påstand at det er nettopp denne opplevelsen av å være tomhendt som kan hjelpe oss til å forstå hva en svak forståelse av utdanningens rolle i subjektivitetshendelsen kan innebære. (Biesta, 2014, s. 35)

Å *stå tomhendt som pedagog* innebærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen samspillsform som alltid involverer en risiko for at intensjonen med en aktivitet ikke oppnås. Så snart en pedagog forsøker å styre samspillet eller aktiviteten i en eller annen retning, eller vil påvirke subjektivitetens framvekst, anses ikke samspillet som en subjektivitetshendelse, og hendelsen vil ikke finne sted (Biesta, 2014).

Om vi bygger videre på figur 1 og 2 og innlemmer kreativ pedagogikk, i uthevet skrift, i møte med posthumanistisk og kunstbasert performativitet, så ser figur 3 slik ut:

Biesta (2014) bringer i særlig grad inn et fokus på lærerens rolle i møte med studentens læring og løfter det som en etisk fordring. I denne figuren ser vi en sterk kobling mellom Biestas (2014) kreative pedagogikk og performativitet med særlig vekt på det deltagende, skapende og tilblivende og hvordan ulike komponenter virker sammen i forståelse. Når Biesta



Figur 3. Aspekter ved posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

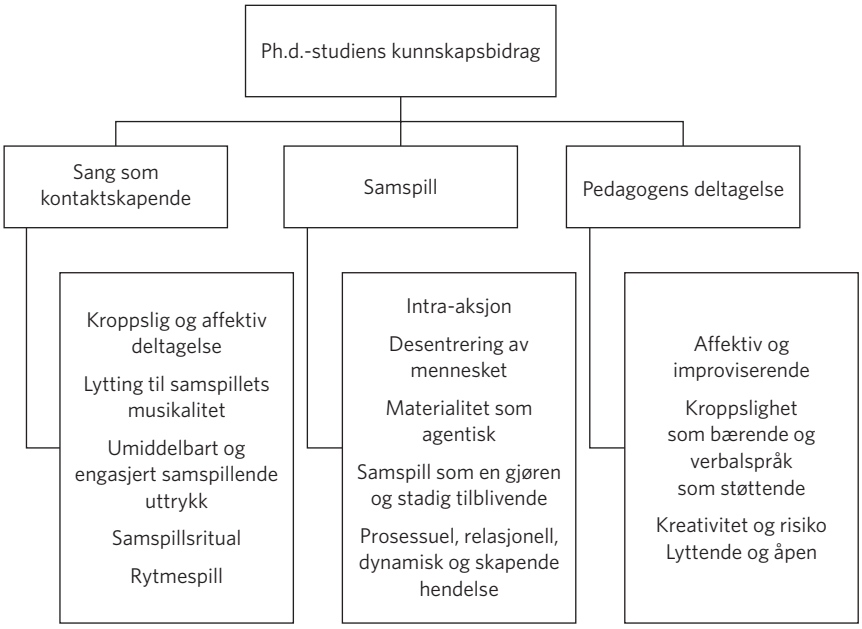
løfter fram svakhet og å stå tomhendt som lærer åpner det for studenters subjektivering av undervisningstemaet.

Gjennom figuren løftes fram noen grunnleggende aspekter ved performativ undervisning, som jeg vil komme tilbake til i del 3. Før vi kommer dit, vil jeg i del 2 fortelle utdrag fra konseptet sangsamspill (Bjørkøy, 2020) med hensikt til både å gi et innblikk i konseptet og som et utgangspunkt for en mulig formulering av performativ undervisning.

Del 2: Sangsamspill

Konseptet sangsamspill er et sentralt resultat i doktoravhandlingen *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* (Bjørkøy, 2020). Sangsamspill oppstår i både strukturerte og organiserte

hverdagsaktiviteter i samspillet og som spontane samspillsøyeblikk i aktiviteter som har preg av lek. Sang er både et utgangspunkt, en impuls, for at samspillene skjer, og samtidig et omdreiningspunkt i samspillene. I det følgende fokuserer jeg på de kunnskapsbidrag fra arbeidet med avhandlingen, som omhandler sang som kontaktskapende, samspill og pedagogens deltagelse.



Figur 4. Kunnskapsbidrag fra studien *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* (Bjørkøy, 2020).

Kontaktskapende sang innbefatter at sang både starter spontant og at sangen synges spontant og umiddelbart i en samspillshendelse. Kontaktskapende sang har sterke aspekter av kroppslighet ved seg, som sanglige moduler i stemmen (Bjørkvold, 1998) og bruk av stemmens klang, tonehøyde og volum. Stemmen er kontaktskapende i forhold til hvordan syngingen skaper stemninger, forestillinger, og som en form for inntoning og lytting i en samtidighet med å synge. Sangen er også kontaktskapende i form av bevegelser og gester, som underbygger både musikalitet og stemning i samspillet (Malloch, 1999), sensitivitet (Bonnár, 2014; Winther, 2012). Dette knyttes til affekt i hvordan sangens gjøren har et

umiddelbart kroppslig uttrykk (Hovik, 2014). Sangens affektive eller kroppslige uttrykk er relasjonelt orientert og knyttes til handlinger, samspillskontekst, artefakter, lyder og bevegelser (Rossholt, 2018).

Sangsamspill forstås som intra-aksjon med støtte i subjektivitetshendelse og kreativ pedagogikk (Biesta, 2014), improvisasjon (Alterhaug, 2006; Lobman, 2005; Sawyer, 2011; Steinsholt & Sommerro, 2006) og musicking (Small, 1998). Intra-aksjon betoner i særlig grad sammenveving av ulike deler. Performative agenter – både mennesker og materialer – som konstituerer hverandre i en gjensidig avhengighet. Intra-aksjon er mer orientert om en aktiv handling, som en hendelse i svak eksistensiell forstand, som et mulighetsrom uten forhåndgitte intensjoner og bevegelige relasjoner.

Et forskningsbidrag i avhandlingen (Bjørkøy, 2020) omhandler pedagogens kroppslige nærvær og kommunikative uttrykk og der verbalspråk kun har en støttende eller supplerende funksjon. Kroppslighet er bærende i samspillet. En forlengelse av dette er affektiv kunnskap som en del av barnehagepersonalets profesjonsutøvelse. Affekt knyttes til inntoning og sensitivitet, med vekt på samspillets musikalitet. Dette kunnskapsbidraget betoner i særlig grad betydningen av samspillsformer som vektlegger kroppslige og kunstfaglige uttrykk som kan sies å ligge tett på de yngste barnas egne kommunikasjonsuttrykk.

Et aspekt ved pedagogens deltagelse relateres til Biestas (2014) tenkning om kreativ pedagogikk og hva det vil si som pedagog å gå tomhendt inn i et samspill. Det innebærer en risiko i mangel på kontroll og en åpning for det som kan skje. Det innebærer også en lytting til samspillet, et engasjement for å samspille og en villighet til å sette seg selv på spill i en intra-aksjon med andre/annet. Dette viser seg både i sang som kontaktskapende, i samspill som intra-aksjon (Barad, 2007; Taguchi, 2010) og som subjektivitetshendelse, og også i pedagogens deltagelse med vekt på affektiv kunnskap.

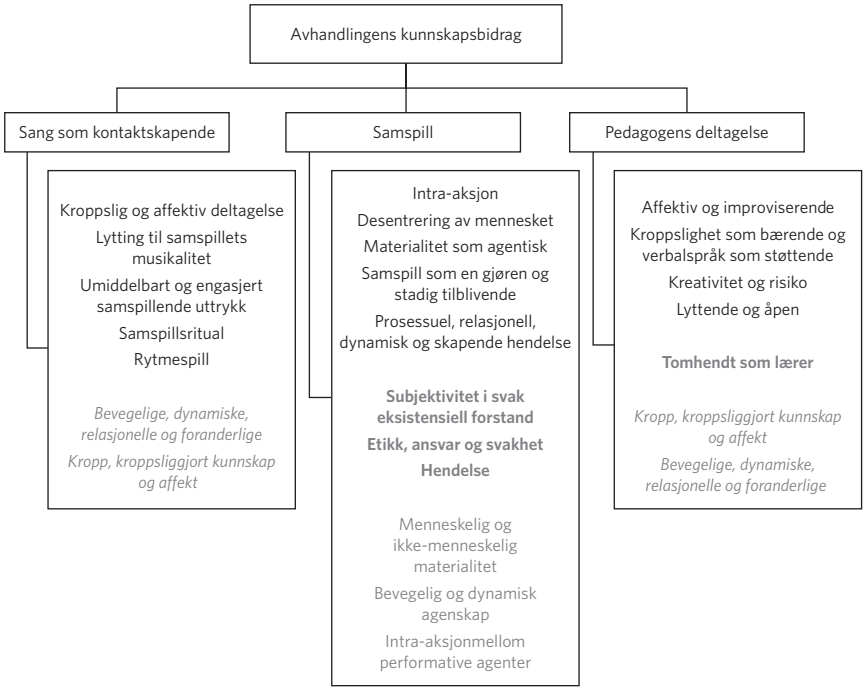
Med denne korte presentasjonen av hovedlinjer fra studiens resultater og kunnskapsbidrag (Bjørkøy, 2020), beveger jeg meg nå inn i kapittelets del 3 som løfter fram konturer av en performativ undervisningspraksis. En performativ undervisningspraksis baserer seg på en sammenveving av sangsamspill som undervisningstema og en undervisningsform basert på posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Denne sammenvevingen løfter fram potensielle konsekvenser i synet på praksis, læring, lærers rolle og i synet på studenten som lærende.

Del 3: Performativ undervisningspraksis i sangsamspill

Før jeg foreslår aspekter i en performativ undervisningspraksis, er det verdt å hente fram igjen figur 3 og aspekter over posthumanistisk, kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Ved å legge aspekter fra posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk inn i avhandlingens kunnskapsbidrag i figur 5, skrevet inn med grått, kommer flere tangerende temaer fram.



Figur 5. Sammenfatning av avhandlingens kunnskapsbidrag og posthumanistisk og kunstbasert performativitet og kreativ pedagogikk.

Ut fra denne sammenvevingen løfter jeg nå fram fem potensielle konsekvenser som danner konturene av en performativ undervisningspraksis.

Praksis

Undervisning sees på som en gjørende praksis, i vid forstand. Undervisningsform ligger tett på undervisningstema, slik at studenter får mest mulig direkte erfaring med temaet. Undervisningen er en i-praksis og ikke om-praksis. Praksis innebærer også gjørende, skapende prosesser og uttrykk som innbefatter kroppslig læring og variasjon med utgangspunkt i kunstbaserte former hentet fra fagene drama/teater, kunst og håndverk og musikk. Kunstbaserte formater betoner kroppslighet som oppøver sensitivitet, det kjennbare, inntoning til den/det andre. I disse kunstbaserte prosessene vektlegges prosess, det lekne, spontane og kreative, mangfoldige, i en intra-aksjon med performative agenter som medstudenters bidrag, kunstbaserte formater, egne erfaringer, minner og affekter knyttet til ulike tematikker. Aktiv deltagelse er en sentral del av praksis.

Kunstbaserte prosesser og uttrykk gjøres som multi-disiplinære refleksive praksiser som kan fungere som meta-samtaler over og i prosessene. Dette er overskrifter på eksempler på undervisningspraksis som baserer seg på relasjoner og relasjonelle linjer mellom kunnskap som en om-praksis og kunnskap som en i-praksis.

Affekt som kapasitet i læring

Gjennom en undervisningspraksis med vekt på kroppslig læring, kan performativitet bidra med å løfte affekt, inntoning og kroppsliggjort kunnskap som tilnærminger til læring. Affekt løftes fram som kapasitet i læring og hvordan studentens sensitivitet i pedagogisk ledelse av samspill kan oppøves. Affekt underbygger en undervisningspraksis som betoner det kjennbare, intuitive og det uartikulerbare (Hovik, 2015; Massumi, 1995, 2015). Affekt som kapasitet ligger tett på de yngste barnas kroppslige og umiddelbare kommunikasjonsuttrykk. Affekt ligger også tett på subjektivitet i eksistensiell forstand og svakhet (Biesta, 2014). Å jobbe med affekt i undervisningspraksis, kan også være en tilnærming til å forstå og artikulere stemning og affektiv inntoning (Bråten, 2004) gjennom nyansert lesning av samspillsuttrykk i lys av kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009). Å prøve artikuleringer til de mer kjennbare og opplevelsesorienterte sidene ved et samspill, kan skape

et større språklig repertoar og en større refleksivitet over egen og andres deltagelse i samspill, og over hva som skaper samspillets form og innhold i lys av intra-aksjon og performative agenter (Barad, 2007; Taguchi, 2010).

Studenten som lærende

Kunstbasert performativitet baserer seg på en oppfatning av at kunnskap er relasjonelt og kontekstuelt avhengig (T.-P. Østern et al., 2021). Dette tangerer Biestas subjektivering i eksistensiell forstand, der intra-aksjon blir et slags uttrykk for Derridas (2001) svakhet. Jeg vil her knytte det til ansvar og tillit. Tillit har i seg etiske aspekter som kan knyttes i særlig grad til Biestas (2014) subjektivitet i eksistensiell forstand og å åpne opp for hva som kan skje om undervisningen setter i spill studentenes egne erfaringer, refleksjoner og kreativitet i møte med sangsamspill i kunstbaserte prosesser og uttrykk. Performativitet i utdanning og kunnskapsproduksjon bidrar dermed med en etisk refleksivitet til hva kunnskap er, samt til hvordan kunnskap produseres og knyttes til studentenes subjektivitet i utdanning og delaktighet i kunnskapsproduksjon (Corlett & Mavin, 2017). Studentene sees på som medproduserende, aktive og deltagende i en bevegelig og samskapende undervisningsprosess og kunnskapsproduksjon.

Lærer som fasilitator

Studenten som medproduserende setter i spill lærerens posisjon som fasilitator i studentens læring og tilrettelegger for at *noe kan skje* (Biesta, 2014; Derrida, 2001). Å legge til rette for læring handler om å bringe inn en svakhet i møte med både studenter og undervisningstema som også handler om lære *med* studentene, åpne opp for at hendelser kan skje og sidestille student og lærer i en samskapt og performativ kunnskaping gjennom undervisningspraksis og distribuerte ressurser (Selander, 2017). Å være fasilitator har aspekter av å stå tomhendt som lærer (Biesta, 2014) og å utøve dømmekraft og klokskap for hele tiden å åpne for at hendelser kan skje. Dette innebærer en tilstedeværelse og et engasjement, både til

det som skjer og for at noe stadig skal skje. I en undervisningskontekst innebærer det å stå tomhendt som lærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen relasjonsform. Denne relasjonsformen er verken en kunnskapsbasert eller en viljestyrt handling fra en parts side, men derimot en etisk relasjon, preget av ansvar og tillit. Å praktisere subjektivitet i eksistensiell forstand innebærer en risiko der utdanningens intensjon aldri kan gis på forhånd eller kontrolleres fullt ut, men snarere være et potensial for kontakt og læring. For en lærer å lede eller delta i en prosessuell og radikal åpen relasjonsform, forutsetter at læreren ønsker å gå åpent inn i en relasjon med studenten, uten å kontrollere, styre, men heller sette både studenten og seg selv i spill og håpe at relasjonen vil fungere (Biesta, 2014). Å åpne for risiko innebærer at læreren åpner opp for det som er, framfor en ambisjon om noe som kan bli.

Barnehageprofesjonsrettet sang

Til slutt vil jeg løfte fram potensialet som ligger i å bevege seg på tvers av fagdisipliner. Kunnskapsbidragene i studien om sangsamspill (Bjørkøy, 2020), er basert på en teoretisk cross-over-bevegelse som muliggjør forbindelser og samtidig potensielle perspektiver på samspill, sang og pedagogens deltagelse i samspill. Denne cross-over-bevegelsen muliggjør nye perspektiver, forbindelser og nyanseringer, og skaper både en nærhet til og utvider et faglig repertoar som på mange måter både er praksisnært og praksisledet. Tittelen på denne konsekvensen er barnehageprofesjonsrettet sang. I det ligger en forståelse av sang som relasjonell og kontaktskapende. Det er en forståelse som ikke tar opp i seg sangprestasjon, vurdering og ferdighetsnivå. Sangen som løftes i sangsamspill er deltagelse, handling og sanglige møter der deltagerne deltar i et gjensidig og likeverdig kommunikasjonsuttrykk.

Avrundende kommentar

Barnehageprofesjonen er i særlig grad orientert om det relasjonelle i en stadig skapende, performativ og skiftende barnehagehverdag. Å kvalifisere barnehagelærerstudenter til å anvende sang for kontakt, og løfte sang

inn som en pedagogisk ledelseshandling, innebærer et perspektiv på en profesjonsutdanning som kan speile barnehagehverdagens relasjonelle kompleksitet. En performativ undervisningspraksis skaper noen forbindelser som bidrar til en videre tenkning om profesjonsrettet og praksisnær undervisning i pedagogikk i barnehagelærerutdanningen.

Referanser

Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71–94). Cappelen Damm.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs, 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.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (2. utg.). Routledge.

Bjørkvold, J.-R. (1998). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (5. utg.). Freidig forlag.

Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. https://hdl.handle.net/11250/2687931

Bonnár, L. (2014). *Life and lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage. http://hdl.handle.net/11250/227479

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra* fødsel til alderdom (2. utg.). Universitetsforlaget.

Corlett, S. & Mavin, S. (2017). Reflexivity and researcher positionality. I C. Cassell, A. L. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods: History and traditions* (kap. 23). Sage.

Derrida, J. (2001). I have a taste for the secret. I J. Derrida & M. Ferraris, *A taste for the secret*. Polity Press.

Eisner, E. & Powell, K. (2002). Art in science? *Curriculum Inquiry, 32*(2), 131–159. http://doi.org/10.1111/1467-873X.00219

Gergen, J. K. & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (kap. 4). The Guilford Press.

Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy, 118*(1), 98–106. https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113

Hovik, L. (2014). Ulike definisjoner av begrepet «affekt» og dets anvendelsesområde: begrepets betydning for samtidens scenekunst og -kommunikasjon. *BARN, 2*(14), 69–83.

Hovik, L. (2015). Din lytting skal være din sang: Om inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I G. Strømsøe & A. Hammer (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 193–209). Fagbokforlaget.

Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Samfundslitteratur / Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies.* Sage.

Lobman, C. L. (2005). Yes and: The uses of improvisation for early childhood professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *26*(3), 305–319. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10901020500371353

Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-25316

Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, *3*(1), 29–57. https://doi.org/10.1177/10298649000030S104

Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique,* (31), 83–109. https://doi.org/10.2307/1354446

Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity.

Rossholt, N. (2018). Thinking in/through movements: Working with/in affect within the context of Norwegian early years education and practice. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(1), 28–38. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1315801

Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij.* Liber.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Damm Forlag.

Taguchi, H. L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.

Taguchi, H. L. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion til intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.

UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Nordisk barnehageforskning*, *13*. https://doi.org/10.7577/nbf.1371

Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i professionel praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.

Østern A.-L. & Knudsen, K. N. (2019). *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research*. Routledge.

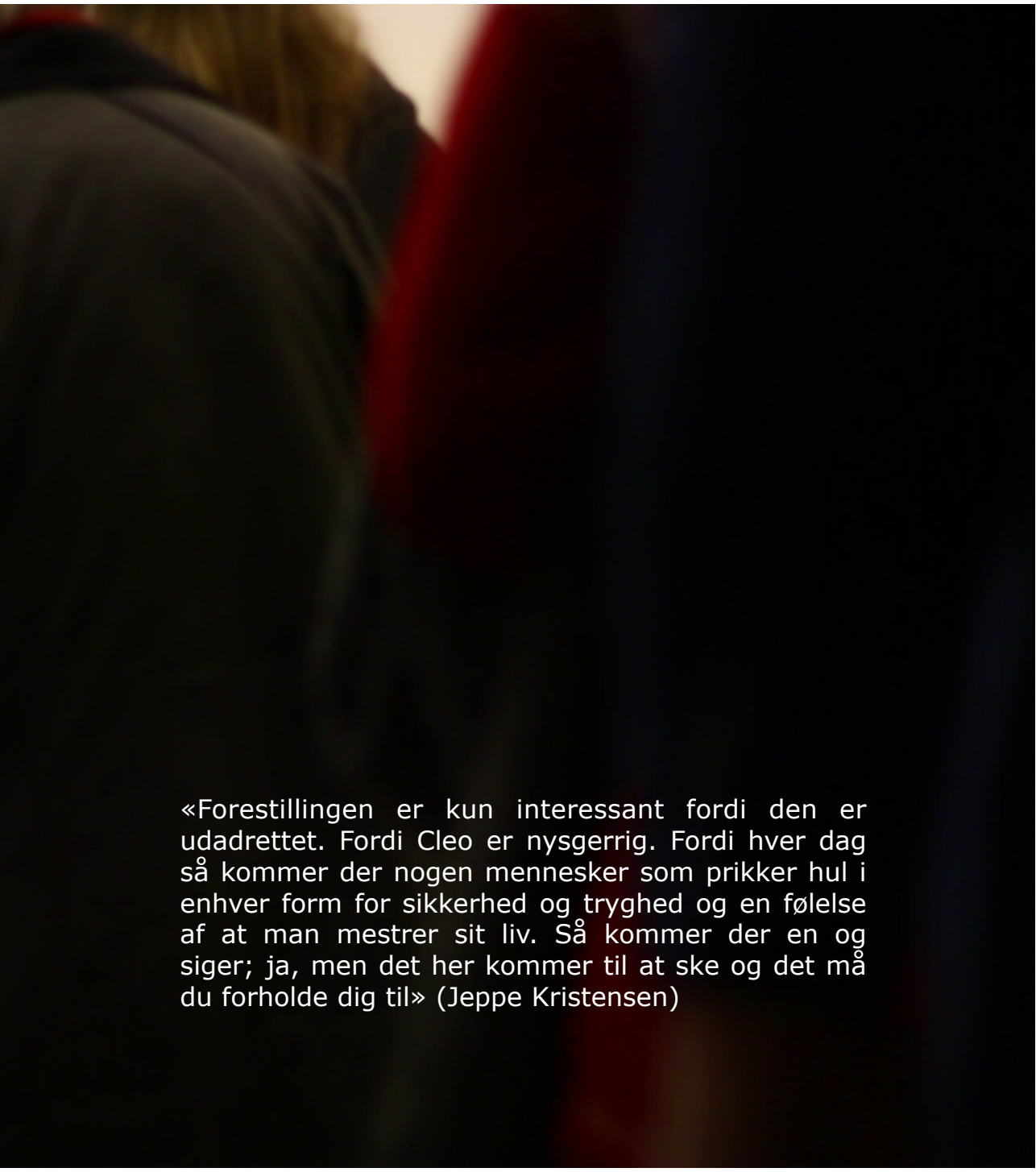
Østern, T.-P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1–18. http://doi.org/10.1177/14687941211027444

KAPITTEL 8

Cleos fremtid

Uddrag fra en samtale med Cleo Højholdt og Jeppe Kristensen

Sitering: Kristensen, J. & Højholdt, C. (2022). Cleos fremtid. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 8, s. 183–195). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch8
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

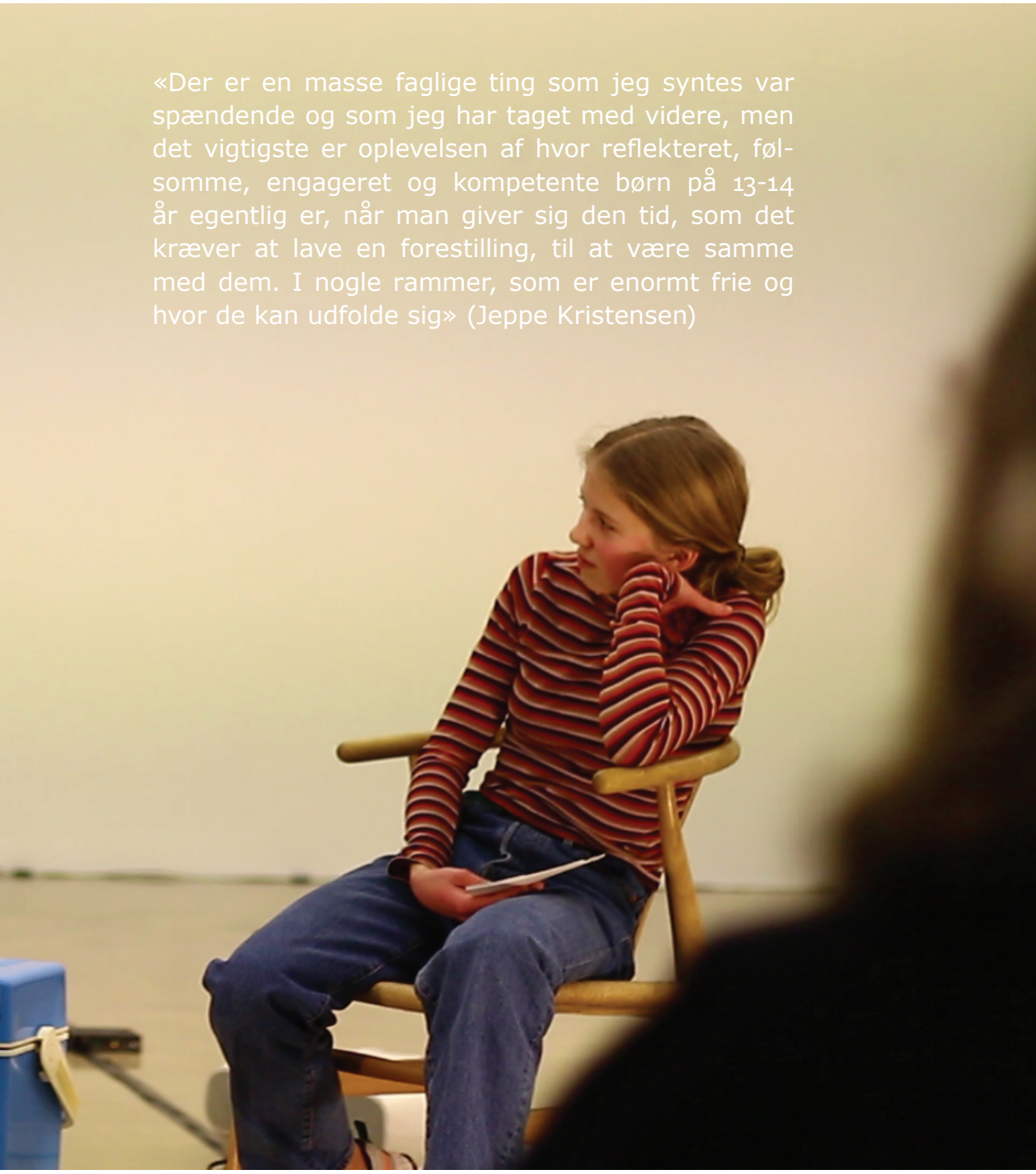


«Forestillingen er kun interessant fordi den er udadrettet. Fordi Cleo er nysgerrig. Fordi hver dag så kommer der nogen mennesker som prikker hul i enhver form for sikkerhed og tryghed og en følelse af at man mestrer sit liv. Så kommer der en og siger; ja, men det her kommer til at ske og det må du forholde dig til» (Jeppe Kristensen)

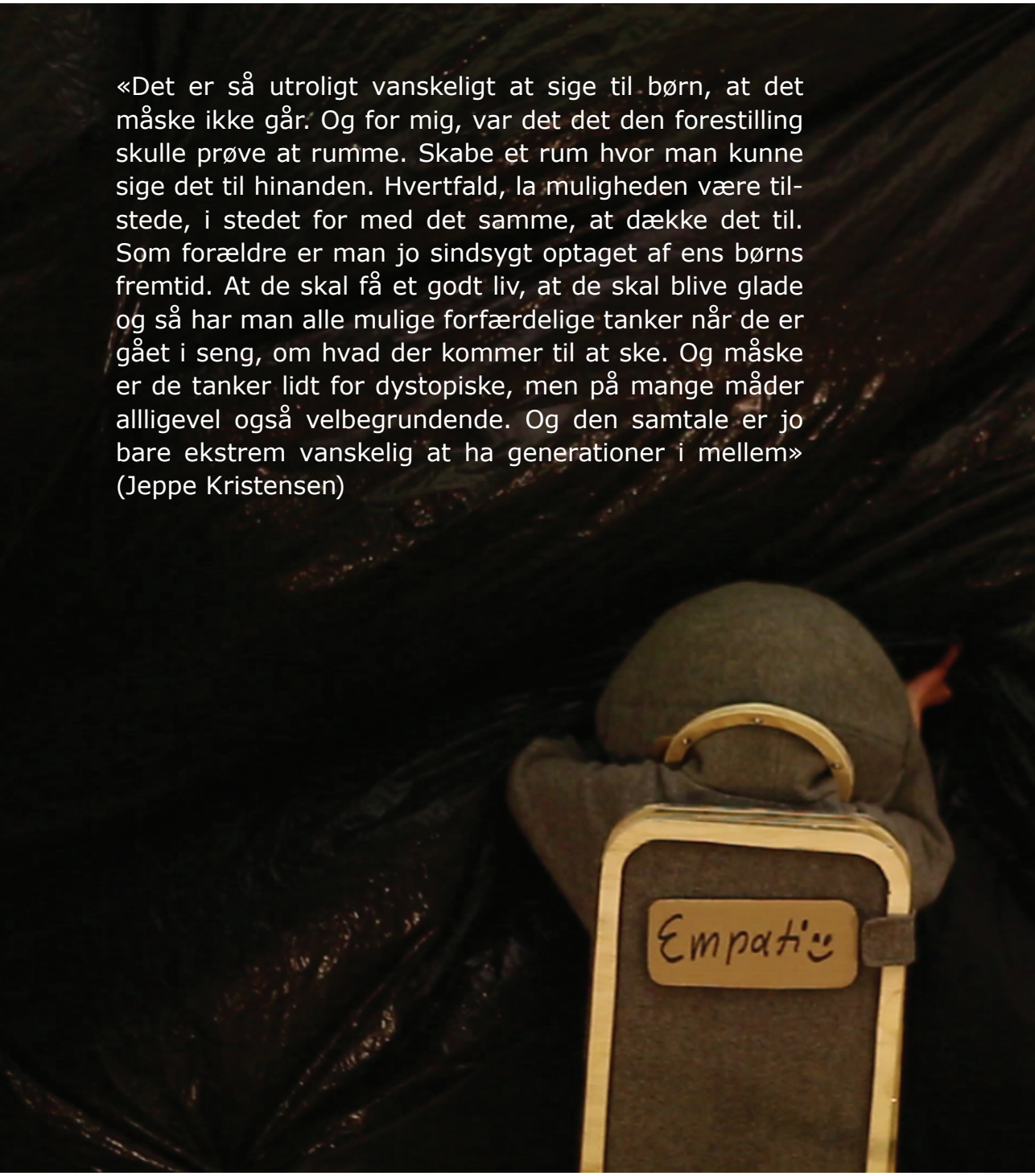
«Jeg tror faktisk at jeg syntes det var dejligt, fordi jeg var jo på en måde mig selv. Eller, en lidt sådan afgrænset version af mig selv. Jeg behøvede ikke at spille noget. Når jeg lo, så var det fordi jeg syntes ting var sjovt. Der var ikke noget manuskript, eller der var et løst manuskript, men jeg kunne ligesom bare være mig. Og det tror jeg, at jeg fokuserede ret meget på. At jeg bare snakkede med folk og at jeg var mig selv» (Cleo Højholdt)

«De temaer vi tog fat på, dem havde jeg selv valgt og det tror jeg var vigtigt. Fordi, hvis du nu havde været sådan «Cleo, det er spændende at vi snakker om det her og det her», så havde jeg ikke haft nogen personlig indgang til det. Det var jo ting som jeg gik op i og som jeg mente kunne være spændende at lære noget mere om. Jeg syntes det var sjovt og spændende, også selv om det af og til var ubehagelige ting jeg fik at vide» (Cleo Højholdt)

«Der er en masse faglige ting som jeg syntes var spændende og som jeg har taget med videre, men det vigtigste er oplevelsen af hvor reflekteret, følsomme, engageret og kompetente børn på 13-14 år egentlig er, når man giver sig den tid, som det kræver at lave en forestilling, til at være samme med dem. I nogle rammer, som er enormt frie og hvor de kan udfolde sig» (Jeppe Kristensen)



«Det er så utroligt vanskeligt at sige til børn, at det måske ikke går. Og for mig, var det det den forestilling skulle prøve at rumme. Skabe et rum hvor man kunne sige det til hinanden. Hvertfald, la muligheden være tilstede, i stedet for med det samme, at dække det til. Som forældre er man jo sindsygt optaget af ens børns fremtid. At de skal få et godt liv, at de skal blive glade og så har man alle mulige forfærdelige tanker når de er gået i seng, om hvad der kommer til at ske. Og måske er de tanker lidt for dystopiske, men på mange måder allligevel også velbegrundende. Og den samtale er jo bare ekstrem vanskelig at ha generationer i mellem» (Jeppe Kristensen)



«Når man går fra at være barn og de tanker man har om verden på det tidspunkt, til at blive teenager, opdager man nogle forestillinger om verden. I den opdagelse, opdager man også noget nyt om sine forældre og jeg syntes forestillingen og arbejdet med den, var i stand til at fange den forandring. Som far/datter, gik vi fra at snakke med hinanden på en måde til en anden. Måske lidt mere voksent... Som at opdage et nyt sprog eller en ny måde som man skal snakke om verden og hinanden på» (Cleo Højholdt)

KAPITTEL 9

Et møde med "Cleos fremtid": Teater som performativ læringsarena

Kristian N. Knudsen
Universitetet i Agder

Abstract: In this chapter, the author examines how the performance *Cleo's future* creates performative learning processes in the audience's experience of the stage performance. In the performance, we meet 14-year-old Cleo, who invites five guests to a conversation about her future. Performative learning processes are oriented towards what seems meaningful to the student/participant, and the body is part of this knowledge process (Østern & Knudsen, 2021). Through a diffractive analysis of two situations from the performance and through the concepts *middle ground*, which I take from Gert Biesta (2018), as well as *intra-action* and *agency* (Barad, 2007; Juelskjær, 2019), I bring a wealth of connections, of both a human and non-human nature, into the analysis of the performance. Finally, I discuss how performative learning processes in the encounter with theater can facilitate dialogue with and about the world.

Keywords: contemporary theater, diffractive analysis, middle ground, performative learning processes

Lyden af ABBA-sangen "Dancing queen" brager ud af højtalerne, imens en sort masse lavet af presenninger fyldes med luft og vokser sig større og større. Den dækker næsten hele den ene del af Kunsthallen. Midt på scenen, mellem legehuse, træstubbe, designstole og en oppustelig jordklode, står Cleo iført en grå rumdragt. Ved hendes side står en voksen mand. Hun får hjælp til at sætte rumhjelmen på hovedet og på hendes ryg står: værdier, kundskab og optimisme. Disse tre begreber skal hjælpe Cleo i mødet med sin fremtid.

Sitering: Knudsen, K. N. (2022). Et møde med "Cleos fremtid": Teater som performativ læringsarena. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 9, s. 197–213). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch9
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Ovenstående beskrivelse er baseret på en hændelse fra forestillingen "Cleos fremtid", som blev vist i Kristiansand Kunsthal den 14.–18. januar 2020. I forestillingen møder vi 14-årige Cleo, som i løbet af fem aftener inviterer voksne gæster til samtaler om sin fremtid. De voksne gæster har det tilfælles, at de hver især er eksperter indenfor et fagfelt; filosofi, politik, byudvikling, ernæring, klima og medicin. Med "Cleos fremtid" er der ikke en specifik intention om at ville henvende sig til børn og unge, og forestillingen befinder sig ikke nødvendigvis i en skole- og uddannelseskontekst. Når jeg alligevel vælger at bringe et lærings- og uddannelsesperspektiv med ind i undersøgelsen af forestillingen, skyldes det for det første, at den indeholder flere aspekter, som berører nogle eksistentielle temaer i forhold til, hvad det vil sige at være ung i dag og i fremtiden. For det andet er forestillingen også en mulighed for at bringe Biestas (2017, 2018) tanker om kunstens potentiale for at skabe rum, hvori børn og unge kan gå i dialog med verden, med ind i en teaterfaglig kontekst. Udgangspunktet for dette studie er undertegnedes møde, som drama- og teaterfagdidaktiker, med én af forestillingerne. Jeg positionerer mig således i en kunstfagdidaktisk forskningskontekst, da fokus rettes mod de arenaer, som indeholder lærings- og uddannelsesperspektiver i en kunstfaglig kontekst. Studiets empiriske materiale består af en refleksiv log og en videooptagelse af forestillingen.

I min undersøgelse af "Cleos fremtid" fokuserer jeg på, hvordan forestillingen skaber de rum, som, med henvisning til Biesta, rummer en mulighed for at gå i dialog med verden, og som åbner op for at undersøge forestillingen som en performativ læringsarena. I analysen gennemføres en diffraktiv analyse af to hændelser fra forestillingen og med begreberne *mellemzone*, som jeg henter fra Biesta (2018), samt *intra-aktion* og *agens* (Barad, 2007; Juelskjær, 2019) åbnes for at bringe et væld af forbindelser, både af menneskelig og ikke-menneskelig karakter, med ind i mødet med forestillingen. I en forskningkontekst skal anvendelsen af Biestas teorier og Barads *agentiale realisme* ligeledes ses som et forsøg på at bringe to forskellige metodologiske tilgange sammen, da Biesta ikke definerer sig selv som posthumanist. Studiets metodologiske ståsted medfører, at jeg arbejder ud fra en videnskabsfilosofisk grundpræmis om, at jeg som forsker ikke er situeret udenfor eller indenfor forskningspraksissen, men,

som jeg vender tilbage til senere i artiklen, både er forbundet med og filtret sammen med den (Barad, 2007; Juelskjær, 2019).

Kapitlet struktureres på følgende måde: Efter en introduktion til forestillingen redegør jeg for Biestas tanker om kunstens potentiale for skole og uddannelse med et særligt fokus på begrebet mellemzone. Efterfølgende bringes et performativt syn på læring og teaterformen *virkelighedsteater* med ind i studiets teoretiske forankring, da det åbner op for at tilføre undersøgelsen af forestillingen en affektiv og performativ dimension. Et udvidet fokus på affekt og performativ læringsteori ræsonnerer ligeledes med studiets metodologiske platform og den diffraktive analyse, som henter sin inspiration i Barads agentiale realisme. Afslutningsvis drøfter jeg, hvordan "Cleos fremtid" i mødet mellem mig som tilskuer og den sceniske fremførelse skaber kommunikative rum, der åbner for at gå i dialog med verden.

Performancesamtaler i en kunsthal

"Cleos fremtid" er skabt af Cleo Højholdt og hendes far, teaterinstruktør Jeppe Kristensen. I forestillingsomtalen beskrives den som en række af *performancesamtaler*. Konceptet går ud på, at Cleo inviterer forskellige eksperter op på scenen og med udgangspunkt i sine forventninger, bekymringer, glæder og angst for fremtiden interviewer hun eksperterne om sin fremtid og den verden, hun kommer til at leve i. Forestillingen foregår i en stor betonhal, og på scenen står Cleo iklædt et par jeans, et grønt bælte, en højhalset bluse og et par sneakers. Scenografien består af to stole placeret midt på gulvet i et vært-gæst setup. I det ene hjørne ligger en stor, sort presenning sammenkrøllet, og på gulvet ligger flere forskellige rekvisitter; bøger, et blomkål, en udstoppet fugl, en klode, en pose proteinpulver, en shaker, en pose karameller, et kødben, et indrammet fotografi, en tekande og to krus, en skål med dessert, en dukke, en pude, en badering og en ost. Forestillingens dramaturgiske opbygning består af en indledning, hvor vi gennem Cleos gennemgang af de forskellige rekvisitter og de fragmenter af hendes liv, de repræsenterer, får et bedre indblik i hendes liv og tanker om verden. Efterfølgende inviteres eksperten op på scenen, og interviewet går i gang. Interviewets omdrejningspunkt

er både ekspertens ekspertise, Cleos eget forhold til ekspertisen og forskellige temaer, som folder sig ud i mødet mellem Cleo og eksperten. For eksempel klimakrise, sociale adfærdsmønstre, politiske holdninger og generationsforskelle. Dramaturgisk er der ikke tale om et egentlig spændingsforløb, men Cleos samtale med eksperterne væves sammen, så der bevares en form for grundlæggende dynamik. Dynamikken forstærkes af den teatrale ramme, som betyder, at vi som publikum ser på dem, og de ser på os. Interviewet afsluttes med lyden af ABBAs "Dancing queen", og så går Cleo i gang med forestillingens sidste del. Den sorte presenning begynder at vokse og overtager til sidst næsten hele scenen, samtidig med at Cleo ifører sig en rumdragt og gør sig klar til at møde sin fremtid. Musikken stopper igen, og før Cleo går ind i fremtiden, bliver eksperten bedt om at skrive nogle begreber på hendes rumrygsæk. Disse begreber skal ruste Cleo til at møde fremtiden. Forestillingen afsluttes, idet Cleo forsvinder ind i den sorte presenning.

En eksistensiel mellemzone

Tematisk bevæger "Cleos fremtid" sig i det, teoretiker og filosof Biesta kalder *middle ground* eller på dansk, mellemzonen (Biesta, 2018). Biesta beskriver dette som et stadie mellem ødelæggelsen af den verden, som er genkendelig for subjektet, på den ene side og ødelæggelsen af subjektets egen forståelse af sig selv på den anden side. På trods af den noget apokalyptiske undertone, som Biestas udsagn umiddelbart har, så skal ødelæggelsesbegrebet ikke forstås i den betydning, at noget destrueres for evigt, men nærmere som en tilstand af noget, der er i konstant forandring. Mellemzonen markerer altså et stadie, hvor subjektet går i dialog med verden, materielt og socialt, og deri ligger der også et potentiale for læring og meningsskabende aktivitet:

> The middle ground between world-destruction and self-destruction is therefore a thoroughly *worldly space*. It is also, then, a thoroughly *educational* space, not because there may be all kinds of things one can learn there, but because it is a space that *teaches* you something what is fundamental about human existence, namely *that you are not alone.* (Biesta, 2018, s. 16)

Ifølge Biesta fordrer det at eksistere som et subjekt *i* og *med* verden en evne til at overveje og vurdere, om det vi ønsker og efterstræber, også er noget, vi bør efterstræbe. Biesta kalder det en *eksistentiel kvalitet* (Biesta, 2018, s. 14) og anvender begrebet *modstand* til at beskrive, hvad der sker i det øjeblik, hvor subjektet møder verden. *Modstanden* åbner for, at subjektet træder ind i krydsfeltet mellem verdensødelæggelse på den ene side og ødelæggelse af subjektet som individ på den anden side. At undersøge, hvad det vil sige at eksistere i verden, drejer sig således om, hvordan vi responderer, når vi møder modstand (Biesta, 2018, s. 16). Og det er her Biesta særligt trækker kunstens potentiale frem, da kunst ikke kun handler om at udforske, hvad det vil sige at gå i dialog med verden, men også om at gå i dialog med sig selv i verden: "That is where art, in its different modalities of sight, touch and sound, is not simply a bridge *towards* the world, but perhaps, first of all, a way through which the world can enter into dialogue with us [.]" (Biesta, 2017, s. 119). Biestas syn på kunstens potentiale indeholder således også et etisk og ontologisk perspektiv, da kunst åbner for at skabe arenaer, i hvilke etiske og eksistentielle spørgsmål udforskes gennem både kognitive og sanselige refleksionsprocesser.

Virkelighedsteater – når *virkelighed* iscenesættes

I et kunstfagligt perspektiv befinder "Cleos fremtid" sig ikke i en skole- og uddannelseskontekst. Der er ikke med forestillingen en udtalt intention om at skulle henvende sig til børn og unge, og den er heller ikke en del af en turné i for eksempel "Den kulturelle skolesekken" Når jeg alligevel vælger at bringe den med ind i en lærings- og uddannelseskontekst, så skyldes det for det første, at forestillingen indeholder flere aspekter, som berører nogle eksistentielle temaer om, hvad det vil sige at være ung i dag og i fremtiden. Og, som i min optik, også er relevante at bringe med ind i en diskussion om kunstens betydning for børn og unge, da der kan spores et uddannelses- og/eller opdragelsesaspekt i forestillingen, som den som (scene)kunst er med til at åbne for og udforske. For det andet kan forestillingen beskrives som virkelighedsteater; en teaterform, som har slægtsskab med dramapædagogiske fagtraditioner, da der

er tale om at udforske temaer gennem eksperimenteren med forskellige fiktionaliseringsstrategier:

> Tilskueren bliver i højere grad subjekt for iscenesættelsen af teatret, og dermed forstærkes teatrets dobbeltkarakter af både at være en samling tegn i en mere eller mindre sammenhængende fiktion og en realitet, som skabes her og nu i relation til netop disse tilskuere. (Krøgholt & Christoffersen, 2017, s. 43)

I essayet "Kan vi tale om krig gennem virkelighedsteater?" (2017) påpeger Krøgholt og Christoffersen, at virkelighedsteater kan skabe et kommunikativt rum, hvor vi som bærere af en kultur kan tale om tabubelagte temaer, når aktørernes dokumentation af den rå virkelighed rammesættes i teaterkunstens formsprog (Krøgholt & Christoffersen, 2017, s. 42). Teateret bliver både et mødested for aktørerne, som indgår i et kunstnerisk fællesskab, og en offentlig præsentation, hvor tilskuerne møder den ballast og de temaer, aktørerne bringer med ind på scenen. De erfaringer og de spørgsmål, som er virkelige for aktørerne, indarbejdes i et koncept for forestillingen og bliver en del af teatrets virkelighed. I "Cleos fremtid" præsenteres vi for Cleo – som er hendes virkelige navn – der møder én, der er ekspert indenfor sit fagfelt, og som optræder med eget navn. Samtidig er samtalen en iscenesat hændelse, da den er forberedt og baseret på tidligere samtaler mellem Cleo, hendes far og de forskellige gæster. Ligeledes udspiller samtalen sig på en markeret scene med en scenografi og med brug af sceniske virkemidler som lys, lyd og projektering.

Som teaterform bryder virkelighedsteatret med opfattelsen af kunstværket som selvforklarende og autonomt, og i stedet søges forklaringer på, hvordan kunst virker, med udgangspunkt i intensiteter hos tilskueren, der udspiller sig mellem forskellige materialer som krop, rum, lyd og bevægelser, og som registreres affektivt.[1] I "Cleos fremtid" er det i høj grad Cleo selv, som er subjekt for iscenesættelsen, men de temaer, som udforskes gennem forestillingen, vækker også genklang i tilskueren. Forestillingen tematiserer for eksempel klimakrise, forskellen på rig og fattig og politiske holdninger. Den potentielle fremtid og de spørgsmål, som er virkelige og unikke for Cleo, indarbejdes som et koncept for

1 Krøgholt og Christoffersen henviser blandt andet til Brian Massumis affektteori.

forestillingen, så hendes oplevelse kan indgå i teatrets virkelighed og rette sig mod tilskuernes affektive fælleskab.

Performative tilgange til læring

Tone Pernille Østern, Staffan Selander og Anna-Lena Østern (2019) beskriver performative læringsprocesser med udgangspunkt i verber som at *gøre*, *bevæge*, *sanse*, *tænke*, *skabe* og *udtrykke*, hvilket medfører, at læring ikke er en statisk aktivitet. Læring er noget, som sker som "kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang" (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 53). Det betyder, at det kropslige og det emotionelle, eller det, som Biesta kalder "the work of the head" og "the work of the hands and the heart" (Biesta, 2017, s. 119), skal ses i sammenhæng. Et performativt syn på læring indebærer blandt andet, at alle former for materialitet har betydning, og at både materialitet og affekter kan have agens (være af betydning) i en læringshændelse (Kryss. Ref. Bjørkøy). Østern et al. (2019) henviser til affektteori (bla. Massumi, 1995), hvor affekter i form af kropslige fornemmelser som glæde, skuffelse, engagement og lignende er sammenflettede med bevidst kognitiv tænkning. Biestas *mellemzone*, som jo også indebærer et møde med modstand, kan i en performativ læringskontekst beskrives som affektive hændelser, da de indebærer modstand eller forstyrrelser (Østern & Knudsen, 2019). Lynn Fels og George Belliveau kalder disse hændelser for *stop moments*: "A stop occurs when we come to see or experience things, events or relationships from a new perspective. […] A stop is a moment where we recognize both risk and opportunity" (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). Det vil også sige øjeblikke, som tillader os at vende fokus mod vores egen eksistens i verden (jf. Biesta, 2018). Når jeg bringer Biestas *mellemzone*, virkelighedsteater og et performativt læringssyn med ind i undersøgelsen af "Cleos fremtid", så vendes fokus mod potentielle læringshændelser, som skabes i mødet mellem aktører, rum, tilskuer samt menneskelig og ikke-menneskelig materialitet. Ligeledes tilføres nogle analytiske begreber, som for eksempel affekt, krop, sanselighed og performativ agens. Disse begreber ræssonnerer ligeledes med studiets metodologiske platform og den diffraktive analyse, som jeg redegør for i de følgende afsnit.

Metodologiske sammenfiltringer – "Cleos fremtid" i lys af agential realisme

Barad beskriver sin version af posthumanistisk tænkning agential realisme som værende etiko-onto-epistemologisk (Barad, 2007). Årsagen er, at den agentiale realisme hævder, at *væren* er uløseligt sammenfiltret med kundskab om verden (kap. 7, Bjørkøy / kap. 4, Klungland). Forskere er også del af verden, samtidig med at de forsker, og når de forsøger at sige noget om verden, skaber de samtidig verden. Verden er altså materiel-diskursiv, sammenfiltret. Deri ligger der også et etisk aspekt, da kundskab om verden og de valg, som er forbundet med denne, samtidig skaber nye forståelser af verden. Det etiske aspekt gør sig også gældende i forhold til mit møde med "Cleos fremtid". Det skal siges, at Biesta ikke selv bringer posthumanisme med ind i sine teorier, men påpeger, at mødet med verden konstitueres både af sociale og materielle elementer (jf. Biesta, 2018, s. 15). Grunden til, at jeg alligevel vælger at hente inspiration i posthumanisme er, at i en videnskabsfilosofisk kontekst indeholder posthumanisme en afstandtagen fra fastholdelsen af distinktioner mellem subjekt/objekt, teori/praksis og diskurs/materialitet. Posthumanisme kendetegnes ved, at diskurser, materialitet og fænomener er sammenfiltrede og i intra-aktion med hinanden (Barad, 2003; Braidotti, 2013), hvilket bringer et større fokus på sammenfiltrede relationelle aspekter med ind i undersøgelsen af mødet med forestillingen.

Diffraktiv analyse med fokus på *stop moments* og modstand

Barad (2007) henter diffraktionsbegrebet fra kvantefysik, hvor det er en optisk metafor, som beskriver, hvordan lys eller bølger forstyrres og skaber nye mønstrer. Når begrebet bringes med ind i en samfundsvidenskabelig kontekst, så indebærer det at begynde at lede efter brydninger, muligheder og forbindelser, som betyder en forskel i forhold til måden, mening og læring skabes på (Juelskjær, 2019, s. 57). Begrebet *performativ agens* er relevant i denne kontekst, da agenter får ting til at ske. De er både produktive og performative, da de inviterer til og producerer handling (Barad, 2007; T.P. Østern et al., 2019). I dette studie laver jeg en

diffraktiv analyse af "Cleos fremtid", hvor jeg fastfryser to øjeblikke (*cutting-together* i agentiale snit) fra forestillingen for derigennem at undersøge samspillet mellem forskellige performative agenter og muligheder, som træder frem (*cutting-apart*). Med udgangspunkt i begrebet performativ agens som et analytisk værktøj tager jeg fat på specifikke forbundetheder i form af tilblivende diskurser og materialitet, som er med til at gøre mødet med forestillingen til det, som det bliver. Barads agentiale realisme, Biestas mellemzone samt stop moments bliver således både en teoretisk og analytisk platform, hvorfra jeg undersøger hvordan "Cleos fremtid" i mødet mellem mig som tilskuer og den sceniske fremførelse skaber kommunikative rum, som åbner for performative læringsprocesser.

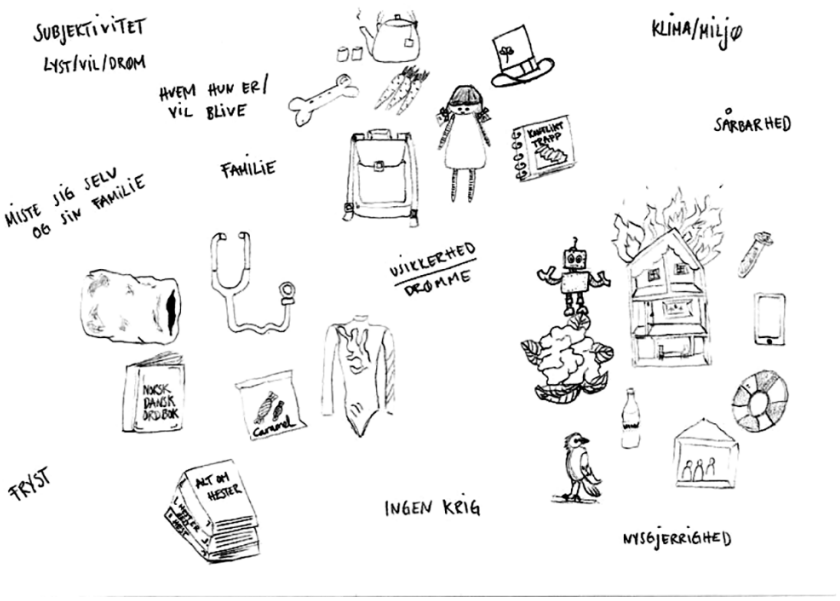
Agential snit – hændelse nummer et

«Hei, jeg heter Cleo og jeg er 14 år. Foran meg, der ligger livet mitt. Noen av tingene som ligger her, er noe jeg har opplevd, som har været viktige for meg. Andre ting er noe jeg håper at jeg kommer til å oppleve i min fremtid. Andre er ting jeg er redd for å oppleve».
Cleo finder et indrammet fotografi.
«Det her er meg og de to brødrene mine. Jeg er veldig glad i å være storesøster til de og jeg gruer mig til den dagen, hvor de ikke lengere vil trenge meg som storesøster. Og så gruer jeg meg enda mer og er skikkelig redd for den dagen hvor mamma og pappa ikke skal være her mer.»
De forskellige rekvisitter, som ligger spredt udover gulvet deles efterhånden ind i tre kategorier: ting som er vigtige, ting som hun håber på, ting som hun er bange for.

Tid og affekt

Den hændelse, som jeg har frosset fast i dette agentiale snit, er et uddrag fra forestillingens begyndelse og markerer også mit første møde med Cleo. De performative agenter, som jeg lægger mærke til i det første agentiale snit, er *tid og affekt*. De forskellige rekvisitter knytter sig til en anekdote, et minde, en tanke eller en idé, som på den ene eller en anden måde også repræsenterer en erfaring eller frygten for en erfaring, som Cleo har. Rekvisitterne kan beskrives som fragmenter af tid, da de giver mig som medlem af publikum

et glimt ind i Cleos liv, hendes drømme og de ting, hun frygter. Når hun viser os fotografiet af sine brødre, er det et eksempel på, hvordan tid bliver til en performativ agent. Fotografiet er i udgangspunktet et fastfrosset øjeblik fra Cleos liv (fortid). Dette øjeblik repræsenterer noget familiært, som også er forbundet med nærvær og tryghed (samtid). Men gennem måden, Cleo møder fotografiet på, og den betydning, som billedet har for hende, transformeres fotografiet fra at være et objekt til at blive et potentielt fremtidsscenarie, som skaber en affektiv respons, der for Cleo kommer til udtryk som frygt, usikkerhed eller nærvær. Hændelsen er et eksempel på, hvordan forestillingen opererer i mellemzonen, mellem ødelæggelsen af den verden, som er genkendelig for Cleo, på den ene side og ødelæggelsen af hendes egen forståelse af sig selv på den anden side (Biesta, 2018). Mellemzonen ko-konstitueres i de øjeblikke, hvor rekvisitternes materialitet, som sammenfiltret med agenterne tid og affekt, intra-agerer med Cleo. Disse øjeblikke indeholder en eksistentiel kvalitet, da de indebærer en modstand hos Cleo eller stop moments, som i forestillingen medfører, at hun stiller spørgsmål ved sine drømme og sin fremtid.



Figur 1. Figuren er et forsøg på at illustrere, hvordan rekvisitterne og de performative agenter 'tid' og 'affekt' intra-agerer med Cleo og med mit møde med forestillingen. Illustration: ©Marianne Nødtvedt Knudsen. Lisens: CC BY-NC-ND.

I tråd med virkelighedsteater som genre bidrager Cleo med et element af autenticitet i intra-aktionen mellem den sceniske handling, aktørerne og publikum. Autenticiteten kommer til udtryk på flere forskellige måder afhængigt af konteksten. Som medlem af publikum deler jeg hendes uro for klimaet og for terror, der kommer til udtryk i form af affektive strømninger som for eksempel en kropslig spænding. Jeg føler skyld over, at jeg ikke efterstræber at leve mere i tråd med en grøn omstilling og mærker frygten for ikke at være i stand til at ruste mine døtre til den verden, de skal vokse op i. De forskellige former for affektive strømninger, som løber gennem min krop, bringes med ind i mødet med forestillingen og bliver til performative agenter. Disse øjeblikke kan karakteriseres som stop moments i form af brydninger eller rystelser, som medvirker til, at jeg i mit møde med forestillingen mærker og sanser noget nyt og noget uventet. Mødet er også et eksempel på, hvordan jeg som medlem af publikum og som forsker bliver formet gennem hver intra-aktion og hver udforskning af potentielle forbindelser.

Agential snit – hændelse nummer to

Figur 2. Cleo konfronterer sin fremtid. Foto: Kristian N. Knudsen. Lisens: CC BY-NC-ND.

Rummets materialitet og fiktionalitet

Med dette agentiale snit skaber jeg følgende to performative agenter: *rummets materialitet* og *fiktionalitet*. Rummets materialitet omfatter både kostumer, scenografiske elementer, lys og rekvisitter, og materialiteten spiller ind på mit møde med forestillingen. Som for eksempel når den sorte presenning bliver pustet op og til sidst bliver så dominerende, at den vælter stolen og sluger den ene rekvisit efter den anden. Den oppustelige presenning sætter sit præg på mig som publikum, og jeg mærker, hvordan fremtiden, som primært har været bearbejdet gennem verbal samtale mellem Cleo og eksperten, materialiseres på en anden måde. Den sorte masse bliver en fremtids-ex-machina, som pludselig materialiserer sig og giver forestillingen en afslutning, men den medvirker samtidig til, at den sorte masse, for mig, bliver til en materialisering af den angst og frygt, der er forbundet med klimaødelæggelse eller terror. Hændelsen med den sorte masse er et eksempel på, hvordan rummets materialitet intra-agerer med mig som publikum. Der er noget faretruende og humoristisk ved hele hændelsen. Mens den sorte masse bliver mere og mere insisterende, vandrer Cleo rundt på scenen og gør sig klar, og eksperten skriver nogle begreber, som kan hjælpe Cleo i mødet med fremtiden, og rekvisitterne vælter omkuld. Hændelsen bliver til et møde mellem det uforudsete – fremtiden, risiko, usikkerhed og spænding – på den ene side og den logiske rationelle samtale mellem eksperten og en 14-årig pige på den anden side. Det får mig også til at sætte spørgsmålstegn ved, hvor stor en hjælp ekspertens velvalgte begreber optimisme, kundskab og værdier egentlig er for Cleo. Kan vi overhovedet forudse, hvad der kan være til hjælp for ungdommen i fremtiden? Sammenfletningen af det rationelle og det ukendte i rummets materialitet bliver en performativ agens, som intra-agerer med både publikum og aktørerne og med fremtid som tema, koncept og begreb.

Den anden performative agent, som jeg skaber i dette snit, er fiktionalitet. Fiktionalitet adskiller sig fra fiktion ved ikke at betegne en genre eller en samling af teksttyper. Derimod betegner begrebet fiktionalitet en kvalitet eller en egenskab, som en afsender kan signalisere, og som en modtager kan antage, at noget besidder (Knudsen & Krøgholt, 2019; Walsh, 2007). I tråd med virkelighedsteater som genre skaber fiktionalitetsstrategierne

en præmis for mødet med "Cleos fremtid", som indebærer en accept af, at fiktionen ikke er afgrænset i en distinkt fiktionskontrakt. Det vil sige, at forestillingen ikke operationaliserer et tydeligt forhold mellem fiktion og virkelighed. Den, for publikum, kontinuerlige stillingtagen til fiktionaliseringsstrategier, kontekst og indhold medfører, at "Cleos fremtid" bliver et dynamisk fænomen, hvor det sceniske indhold er til konstant (gen) forhandling, alt afhængig af hvilke diskurser der danner udgangspunkt for fortolkningen. Fiktionalitet bliver således en vigtig strategi i forhold til Cleos selvfremstilling, og det skaber en aktualitet, som har indvirkning på mit møde med forestillingen. Jeg mærker for eksempel, hvordan tematikken og den 14-årige pige er et stærkt æstetisk greb. Det leder mine tanker hen på Greta Thunberg og hendes skolestrejke for klimaet. Særligt kommer jeg til at tænke på hendes tale under klimatopmødet i New York i 2019, hvor hun med tårer i øjnene og nærmest indestænkt raseri adresserer verdens statsoverhoveder.[2] Cleos fremtoning er langt mere rolig, og hun anvender også ofte humor eller ironi, når for eksempel klima tematiseres. Alligevel mærker jeg i mit møde med disse hændelser en konstant følelse af, at der er noget, som er presserende. Bag den hyggelige samtale mellem Cleo og eksperten skjuler der sig noget mere alvorligt og konkret; et spørgsmål som handler om, hvordan Cleos og ungdommens fremtidsudsigter er.

"Cleos fremtid" – en arena for performativ læring

Analysens to agentiale snit viser glimtvis, hvordan "Cleos fremtid" bliver en arena for performative læringsprocesser i mødet mellem mig som medlem af publikum og den sceniske fremførelse. I analysen skabte jeg fire performative agenter, henholdsvis tid, affekt, rummets materialitet og fiktionalitet. Disse performative agenter er ikke de eneste, der indgår i de intra-aktioner, som forestillingen indeholder, men de har haft størst betydning for mit møde med forestillingen. Det samme gør sig gældende for de agentiale snit, jeg har foretaget. Både de performative agenter,

[2] Hele talen kan læses her: https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit?t=1614007557932

jeg har skabt, og de agentiale snit er valgt, da de fremstår som de mest relevante med tanke på studiets fokus og hensigt. Som jeg tidligere har nævnt, så er performativ læring ikke en statisk aktivitet, men fordrer, at sanser, bevægelser, tænkning og udøvelse også bringes med ind i synet på læring. På trods af at "Cleos fremtid" ikke er en kunstpædagogisk praksis eller inviterer publikum med op på scenen, så viser jeg flere steder i analysen, at der i mødet med forestillingen skabes modstand, enten i form af affektiv respons eller som stop moments. Møderne med modstand opstår blandt andet, når forestillingen berører nogle temaer eller iscenesætter hændelser, som på en eller anden måde aktiverer mig som publikum og/eller menneske. I analysen skabes modstanden blandt andet, når hændelserne virker meningsfulde for mig som publikum, og når kroppen, med sin affektive respons, bliver en del af kundskabsprocessen. Når "Cleos fremtid" transformeres til en arena for performativ læring, så fordrer det en opmærksom; en åben og sensorisk årvågenhed ift. materielle og sociale omgivelser (jf. Biesta, 2018). Men i mødet med agential realisme udvides betydningen af de materielle og sociale omgivelser til også at inkludere ikke-menneskelig agens og materialitet; diskurser, som studeres som sammenfiltrede fænomener, ikke som afgrænsede ting. Disse flettes sammen og bliver til i forskellige kunstneriske udtryk og handlinger. En del af dette arbejde medfører også, at publikum bringer affektive stemninger med ind i læringsprocessen og giver sig hen til sårbare og risikable øjeblikke.

I forhold til Biestas begreb mellemzone er de agentiale snit eksempler på, hvordan mit møde med forestillingen kan beskrives som at navigere i krydsfeltet mellem verdensødelæggelse og ødelæggelse af min opfattelse af mig selv. I mødet med forestillingen er der flere gange, hvor jeg går i dialog med verden, materielt og socialt. Den sorte presenning, associationerne til Greta Thunberg og min egen rolle som far er eksempler på, hvordan det sociale og materialitet intra-agerer med og har agens i forhold til mit møde med forestillingen. Denne konstante stillingtagen til sammenfiltrede og intra-aktive aspekter, som for eksempel eget liv og egen plads i verden, ræsonnerer med Biestas begreb (jf. Biesta, 2018, s. 16) og gør mit møde med "Cleos fremtid" til et eksistentielt møde. Samtidig udvides Biestas begreb, når intra-aktion og performativ agens bringes med ind

i ko-konstitueringen af mellemzonen. Udover det sociale og materielle bliver performative agenter en større del af kundskabsprocessen, når de i sammenfiltreringen med forestillingens tematik, og alt efter hvilke diskurser og materialiteter, der er i fokus, skaber rum for refleksivitet og eksistentielle spørgsmål. De intra-aktive sammenfiltringer, som jeg har skabt i mødet med "Cleos fremtid" giver mig som kunstfagdidaktiker og forsker anledning til at stille spørgsmål ved, hvordan forestillingen går i dialog med verden, ikke som et objekt med et publikum, men i lyset af en forpligtende forbundethed og udleverethed (Juelskjær, 2019).

I krydsfeltet mellem (scene)kunst og uddannelse

I kapitlets indledning nævnte jeg, at "Cleos fremtid" ikke befandt sig i en specificeret skole- og uddannelseskontekst, men på trods af dette indeholdt forestillingen alligevel flere aspekter, som havde relevans i forhold til at undersøge de muligheder, som ligger i mødet mellem (scene)kunst og uddannelse. Et særligt fokus har været på mit møde med forestillingen som drama/teaterfagdidaktiker, og deri ligger der også en potentiel svaghed ved studiet, da det ikke er børn og unges eget møde med den kunstneriske praksis, som ligger til grund for analysen. I stedet fokuserede jeg på, hvordan forestillingen skabte de rum, som med henvisning til Biesta, rummer en mulighed for at gå i dialog med verden, og som åbner op for at bringe et performativt læringssyn med ind i mødet med forestillingen. I den diffraktive analyse af de to hændelser fra forestillingen identificerer jeg fire performative agenter, som alle påvirker mødet mellem forestillingen og mig som tilskuer, og som skaber kommunikative rum, der åbner op for at gå i dialog med verden. Disse rum indeholder en mulighed for at stille eksistentielle spørgsmål ved egen og andres (både menneskelige og ikke-menneskelige materiers) plads i verden og ved tematikker knyttet til kunstens betydning for børn og unge, klimakrise, etik og uddannelse. En del af det analytiske arbejde medfører, at forskeren bringer affektive stemninger med ind i undersøgelsen, og dermed opstår også en risiko for, at forskeren bliver for navlebeskuende eller antager, at de andre i publikum har haft samme møde med forestillingen. Når jeg alligevel har valgt at undersøge "Cleos fremtid" som performativ læringsarena, er det for at

bringe nogle flere perspektiver på læring og uddannelse med ind i diskussionen af (scene)kunstens betydning for børn og unge. Drama og teater er blevet brugt pædagogisk og didaktisk gennem hele den europæiske uddannelseshistorie, fra det klassiske Grækenland til det 21. århundrede. Som teaterform bryder virkelighedsteatret med opfattelsen af kunstværket som selvforklarende og autonomt, og i stedet søges forklaringer på, hvordan kunst virker, med udgangspunkt i intensiteter hos tilskueren, der udspilles mellem forskellige materialer som krop, rum, lyd og bevægelser, og som registreres affektivt. Med introduktionen af agential realisme udvides betydningen af de materielle og sociale omgivelser til også at inkludere ikke-menneskelig agens, materialitet og diskurser, som studeres som ikke-afgrænsede ting, men som sammenfiltrede fænomener. Denne form for årvågenhed over for det, som sker her og nu, og evnen til at synke ned i kunstmødet har også relevans i forhold til skole og uddannelse. Mødet med "Cleos fremtid" som scenekunst transformeres til noget andet end et objekt, som beskues, opleves og fortolkes. I analysen peger jeg blandt andet på risiko, affekt, modstand og en udforskende tilgang til læring som værende vigtige principper, når teater bliver en arena for performativ læring. Med udgangspunkt i Biestas mellemzonen bliver mødet med forestillingen et sted, hvor der forekommer læring. Ikke i den betydning at der er mange konkrete ting, som skal læres, for at man kan være i den, men sådan, at det er en zone, som indeholder eksistentielle kvaliteter (Biesta, 2018, s. 16).

Referencer

Barad, K. (2003). Posthuman performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. *Signs, 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.

Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax, 20*(3), 168–187. https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623

Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Red.), *Arts, artists and pedagogy. Philosophy and the arts education* (s. 11–20). Routledge.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman.* Polity. Fels, L. & Belliveau, G. (2008). *Exploring curriculum: Performative inquiry, role drama and learning*. Pacific Educational Press.

Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra Samfundsvidenskaperne.

Knudsen, K. N. & Krøgholt, I. (2019). Revitalizing drama in education through fictionalization. A performative approach. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education. Artful teaching, learning and research* (s. 38–55). Routlegde.

Krøgholt, I. & Christoffersen, E. E. (2017). Kan vi tale om krig gennem virkelighedsteater? *Peripeti – Tidskrift for Dramaturgiske Studier*, *27/28*, 41–49.

Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique, 31*, 83–109.

Walsh, R. (2007). *The rhetoric of fictionality: Narrative theory and the idea of fiction*. Ohio State University.

Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale//analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 141–153). Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming.* Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A.-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–78). Universitetsforlaget.

Forestilling

Cleos fremtid. (2020). Instruktion: Jeppe Kristensen. Kristiansand Kunsthall.

KAPITTEL 10

Sett utenfra: Kunst og den nordkoreanske grunnskolen

Jørund Føreland Pedersen
Universitetet i Agder

Abstract
This chapter provides insight into aspects of the North Korean educational system, focusing on teaching visual art subjects in pre-school and primary school. What types of artistic practices are emphasized and valued in the school system and why? How is the individual vs. the collective represented, and in what way can art education be seen as instrumental in the context of a totalitarian society? These questions have been motivating factors in this project and have been explored through the lens of Gert Biesta's critique of an individual-oriented teaching practice by implementing a narrative inquiry, based on the author's photographic art project undertaken in North Korea and Norway, as well as through observations of art education in primary schools in Pyongyang. These observations are in large part dependent on what the government wishes to present to the "outsider". The observations took place mainly in the capital city of Pyongyang, often considered a model city for the country. The article argues that the examples presented perhaps can be seen as a form of "best practice" in the views of the North Korean educational system.

Keywords: North Korea, arts education, totalitarian society, individual, collective, instrumentalization

Introduksjon

> Det er kun når en kunstner har god kunnskap om verdien som ligger i visuell kunsts *skildrende* potensiale, at han kan bruke den til å lage kunst som er av høy ideologisk og kunstnerisk verdi. (Kim, 1991, s. 13, egen oversettelse og utheving)

Sitering: Pedersen, J. F. (2022). Sett utenfra: Kunst og den nordkoreanske grunnskolen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 10, s. 215–238). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch10
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Figur 1. Barn leker på Kim Il-sung-plassen i Nord-Koreas hovedstad, Pyongyang. Kim-Il-sung-plassen vises vanligvis i media når det foregår store militærprosesjoner eller ved større nasjonale feiringer. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Hva om det fantes en tidsmaskin som kunne brukes til å reise tilbake til 1950-tallet? Hvordan er mennesker som bor i et land som i stor grad har vært isolert fra omverdenen i 70 år? Hva kan man lære av et land som er adskilt fra de mange politiske, filosofiske og pedagogiske strømningene som har funnet sted i nyere tid i det vestlige samfunnet?

Gjennom media ble jeg ofte presentert for fotografier fra Nord-Korea som viste prosesjoner og massesamlinger. Jeg ønsket å se på mulighetene for å fotografere enkeltmennesker i Nord-Korea, fremfor massesamlingene jeg hadde sett så mange bilder av tidligere (se figur 1). Dette ledet til min første reise til Nord Korea i 2014. Som fotograf og lektor i en videregående skole i Kristiansand, ønsket jeg å utforske muligheten for å se *elever* som individer gjennom den iscenesettelsen som individuelle elevbilder er. Fotografering ble gjennomført både i Nord-Korea og Norge. Fotoprosjektet *Millenniumsgenerasjonen* (Pedersen, 2014) var med å legge grunnlaget for fire reiser i Nord-Korea fra 2014 til 2017.

Mine møter med Nord-Korea vekket en interesse for å se på kunstens plass i et totalitært og lukket samfunn. Gjennom min egen eksponering for offentlig kunst i Nord-Korea, opplevde jeg at kunsten tilsynelatende

kun hadde en tydelig, overordnet funksjon: Kunst var synonymt med propaganda. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan kunstundervisningen foregår i Nord-Korea. Hvilken kunst og hvilke aktiviteter vektlegges og verdsettes? Hvorfor? Hva er formålet med kunsten og kunstundervisningen her? Slike spørsmål har motivert dette kapitlet, og prøver å gi et innblikk i deler av den nordkoreanske skolehverdagen, med et spesielt blikk på undervisning i visuelle kunstfag i grunnskole og barnehage. Spørsmålene utforskes med utgangspunkt i det allerede nevnte fotografiske prosjektet *Millenniumsgenerasjonen* og gjennom observasjoner og fotografisk materiale fra skolehverdag og kunstundervisning på grunnskoler i hovedstaden Pyongyang. Således tas det i bruk en narrativ metode (Freeman, 2018). Pyongyang er den mest folkerike byen i Nord-Korea, og er også landets hovedstad. Byen er et utstillingsvindu for den nordkoreanske staten, med komparativ høy levestandard og relativt god ressurstilgang sammenliknet med store deler av landet.

Først i teksten gir jeg en liten introduksjon til nordkoreansk skolesystem og kunstsyn. Dette knyttes til individskapende prosesser i kunstfag, og vil belyses med utdanningsteoretiker Gert Biestas kritikk av en individorientert undervisningspraksis (Biesta, 2018). Kunstutdanning og hvordan den norske kunst- og håndverksundervisningen gjennom historien både har beveget seg mot og bort fra en individorientering (Skregelid, 2016) blir sett opp mot Nord-Koreas praktisering av kunstundervisning.

Overordnet syn på kunst i Nord-Korea

Nord-Korea er i dag preget av statlig kontroll, sensur og overvåking (Worden, 2008, s. 70). Landet er styrt gjennom en totalitær, nesten religiøs struktur. Myten om at folket er under lederens beskyttelse og at «kaoset» utenfor landets grenser vil ødelegge nasjonen, skaper et vedvarende trusselbilde (Cathcart & Korhonen, 2017).

Kunstfagets rolle, og føringer for kunstnerisk skaping, kommer tydelig frem gjennom både landsfader Kim Il-sungs tekster og taler, og senere ved sønn Kim Jong-il. Kim Il-sung var statsleder i Nord-Korea fra 1953 til 1994, etterfulgt av Kim Jong-il fra 1994 til 2011. Kim Jong-un, sønn av Kim Jong-il, er førstesekretær i Koreas arbeiderparti, og fra 2012 leder av

Nord-Korea. Det som gjerne regnes som det overordnede teoretiske rammeverket for visuell kunstnerisk skaping i nyere tid er Kim Jong-ils *On Fine Art*, først publisert i 1991 (Kim, 1991). Kim Jong-il viderefører farens tanker om *hva* kunst er, hvilken funksjon kunst har og en grunnleggende tydeliggjøring av hvordan kunst *bør se ut*. Dette gjøres gjennom bruk av eksempler; beskrivelser av hvordan god kunst ser ut, hva dårlig kunst er og hvilke grep som bør brukes i kunstnerisk skaping og undervisning. I bokens åpning tydeliggjøres en overordnet definisjon om hva kunst er: «Kunst er visuell kunst som tydelig viser mennesket og menneskets liv gjennom en formativ visning av virkeligheten» (Kim, 1991, s. 1, egen oversettelse).

To hovedtemaer i *On Fine Art* er gjennomgående for kunstneriske uttrykk i Nord-Korea: (1) kunst som verktøy for revolusjon for gjenforening med Sør-Korea, og (2) kunst som gjengir virkeligheten. Landets nåværende leder, Kim Jong-un, viderefører denne måten å se kunst på med få modifikasjoner. «Kunst som ikke er relatert til revolusjonen, men kunst for sin egen skyld, er ubrukelig» (Kim, 2016, s. 49, egen oversettelse).

Igangsettelse av prosjekt og tilgang til skolesystemet

Det å være i dialog med statsansatte i Nord-Korea er en tidkrevende prosess som langt på vei er tillitsbasert, og krever sosial og kulturell manøvrering. Alle mine reiser til landet har vært muliggjort via den statlige «Komiteen for kulturell utveksling med fremmede land», heretter kalt «Komiteen». Kontakten med Komiteen ble opprettet etter først å ha bidratt til regissør og scenekunstner Morten Traaviks kunstprosjekt *Yes, we love this country* i 2012 (Traavik, 2012). Traavik hadde gjennomført flere større prosjekter i Nord-Korea, og har et utstrakt kontaktnettverk i landet. Fotoutstillingen *Northern Lights* (Traavik, 2012), som del av Traaviks overordnede kunstprosjekt, besto blant annet av to av mine fotografier. Mitt bidrag til utstillingen, og kontakten som ble opprettet med Traavik, gjorde at jeg fikk tilgang til deler av Traaviks nordkoreanske nettverk. Jeg fikk dermed mulighet til å søke om å gjennomføre

fotoprosjektet *Millenniumsgenerasjonen*. Søknaden ble godkjent av både Komiteen i Pyongyang og den nordkoreanske ambassaden i Stockholm.

I forkant av prosjektet ble innholdet for de ti dagene jeg skulle være i Nord-Korea i 2014 lagt i dialog med Mr. Park, som ble min hovedkontaktperson i Komiteen. Mr. Park er ikke min samarbeidspartners ordentlige etternavn, og alle nordkoreanske personer er anonymisert i denne teksten.

«The giant WE» – individ og instrumentalisering

I Norge har det gradvis skjedd større endringer knyttet til kunst og håndverksundervisningens *individbyggende* funksjon; fra flid og nytte som overordnet praksis i kunstundervisningen, til det karismatiske og individbyggende perspektivet – og nå en mulig retur tilbake til større vektlegging av en håndverksmessig praksis. Kunstundervisningens instrumentelle funksjon i å for eksempel forbedre elevenes resultater i andre fag er også et tema som i senere tid har blitt mer fremtredende. Disse to temaene problematiseres av allerede nevnte Biesta (2018) og den norske kunstpedagogen Lisbet Skregelid (2016).

Biesta stiller spørsmål ved kunstundervisning som en individskapende praksis. I kapitlet «What if? Art education beyond expression and creativity» (Biesta, 2018) trekker Biesta frem noen av utfordringene i dagens (vestlige) kunstundervisningspraksis, der skaping langt på vei er knyttet til *kreativitet* og *individuelle* uttrykk. «The educational significance of the arts, and perhaps the educational urgency of the arts, lie in art education *beyond* expressivism and creativity» (Biesta, 2018, s. 12). Bekymringen er knyttet til undervisning som først og fremst handler om å uttrykke seg som individ, og stiller spørsmålene: «What if the voice that expresses itself is racist? What if the creativity that emerges is destructive? Or what if the identity that poses itself is egocentric» (Biesta, 2018, s. 14). Om man er opptatt av at barn skal få uttrykke seg som individ i kunstundervisningen, må man også være opptatt av vanskelige spørsmål som for eksempel hva som er akseptable uttrykk. Hva om elevens «stemme» som kommer frem gjennom kunstarbeid ikke er samsvarende med idealer og verdier som er ønsket i samfunnet? Hva om identiteten som bygges gjennom denne prosessen viser seg å være destruktiv? Spørsmålet blir da, ifølge

Biesta: Hva er den riktige stemmen å fremheve hvis kunstundervisningen skal fungere som et individbyggende verktøy? «It is one thing to say that education should be concerned with questions about the right voice, the right creativity and the right identity, but still an entirely different matter to determine what would count as right» (Biesta, 2018, s. 14).

I den norske kunst og håndverksundervisningen er tydeliggjøringen av flid og det figurative formspråket godt historisk forankret fra fagets opprinnelse i 1889 (Kjosavik, 2001). Skregelid bruker benevnelsen «en oppdragelsens kunstdidaktikk» (Skregelid, 2016, s. 31) om undervisning som preges av nytte, belæring og resultatfokusering. Hun viser til hvordan de tidlige norske læreplanene var gjennomsyret av et slikt didaktisk tankesett, men også hvordan flid og teknisk dyktighet vektlegges i skolens læreplaner fra 1990-tallet og frem til nå (Skregelid, 2016, 2019). Skregelid omtaler motsatsen til en slik orientering for «en karismatisk kunstdidaktikk» (Skregelid, 2016, s. 34) Begrepet «karismatisk» henspiller på det som er medfødt og ikke tillært. Den karismatiske kunstdidaktikken har sitt utspring i troen på barnets iboende muligheter og den påtvingende kunnskapens ødeleggende kraft: «Kunstpedagogikkens fokus på det gode, frie, naturlige barnet og kritikken mot ferdighetstrening og den strenge disiplineringen av øye og hånd fikk i stor grad innpass i Norge på grunn av reformpedagogen Rolf Bull Hansen» (Skregelid, 2016, s. 34). Bull Hansen var særlig opptatt av å få «forestillingstegning» inn i læreplanen. Han fremmet også forslag om fagbenevnelsen «Forming» og signaliserte med dette en ideologisk vending for faget (Bull-Hansen, 1928). I 1960 ble faget «Forming» dannet i *Forsøksplanen 1960* (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). I Norge fikk Victor Lowenfeld og William Lambert Brittains *Kreativitet og vækst* en stor påvirkningskraft i skolen (Lowenfeld & Brittain, 1976). Et sentralt element for Lowenfeld og Brittain var at barn og unge skulle få anledning til å uttrykke seg fritt og spontant, uten forstyrrelse fra styrende voksne eller strenge målbare kriterier. Formingsideologien som vokste frem på 1960- og 70-tallet var en reaksjon mot nytteaspektet, og elevenes personlige uttrykk ble mer sett på som kreativt og naturlig.

Flid og teknisk dyktighet som hovedfokus i kunst og håndverksundervisningen har i en historisk kontekst har vært i dialog med, og

noen ganger i opposisjon med, tanken om det frie, karismatiske kunstuttrykket. Gjennom utprøvingene i skoleverket nevnt over, har skolens praksis i kunst og håndverksundervisningen vært gjenstand for gradvise endringer. Disse endringene har enten lent seg mot et mål om å utvikle kreative, individuelle skapende elever, eller elever som jobber mer med flid, ferdigheter og ut fra et nytteperspektiv.

Individskapende prosesser i Nord-Koreas kunst og håndverksundervisning vil ha et annet innhold enn det vi ser i en vestlig sammenheng. Nord-Korea er et land som i stor grad er opptatt av å fremme kollektive ideer og kreativ utfoldelse gjennom tydelige statlige føringer, fremfor individets ideer og egen kreativ utfoldelse (Bowen, 2008, s. 272). Bakteppet for å snakke om nettopp individskapende prosesser må derfor heller ta utgangspunkt i en totalitær samfunnsstruktur, der det koreanske arbeiderparti utøver kontroll over alle aspektene i befolkningens liv (Bowen, 2008, s. 85). Utforskingen min av kunstundervisningen i Nord-Korea har nettopp handlet om disse individskapende prosessene, og instrumentaliseringen av kunstfaget i et totalitært samfunn.

Metode

Prosjektene i Nord-Korea har sitt utspring i meg som fotograf og lærer i kunstfag. Denne bakgrunnen er med å danne det metodiske bakteppet for undersøkelsene av den nordkoreanske kunstfagundervisningen i grunnskolen. Gjennom narrativ metode (Freeman, 2018) presenterer jeg mine utforskinger fotografisk, gjennom egne observasjoner og refleksjoner (i kursiv) og gjennom dialog med personer knyttet til skoleverket i Nord-Korea. Narrativ metode gir, ifølge psykolog Mark Freeman, en mulighet til å komme nær fenomenene man studerer gjennom både bilde og tekst (Freeman, 2018). Målet med narrativ metode er å ikke bare å henvende seg til det kognitive. Det er også et håp at følelser og emosjoner settes i spill, for bedre å kunne gi oss kunnskap om menneskers liv.

Poeter, ifølge Freeman (2018, s. 131), jobber ikke med en direkte representasjon av virkeligheten (mimesis), men heller ikke med fiksjon. I mine fotografiske arbeider blir bildene ikke en direkte avbildning av virkeligheten i Nord-Korea, men heller et innblikk som kan lære oss noe, eller

som lar oss se noe, som vi ellers kanskje hadde gått glipp av eller hadde manglet mulighet til å oppdage. Bildene, observasjonene og refleksjonene representerer *mitt* møte med den nordkoreanske skolehverdagen, og er dermed avgrenset. Men som Freeman sier: «No story can be told in all of its dimensions. Narratives are selective» (2018, s. 136).

Med utgangspunkt i narrativ metode jobber jeg todelt. På den ene siden bringer jeg inn min fotografiske praksis i møtet med den nordkoreanske skolen og nordkoreanske skoleelever gjennom mine egne fotografiske arbeider. Her inkluderes også tanker og refleksjoner rundt bildene og rundt situasjonene der bildene ble tatt. På den andre siden bringer jeg inn min bakgrunn fra det norske skoleverkets syn på opplæring inn i møtene med den nordkoreanske skolen.

Jeg har valgt å trekke frem to møter med det nordkoreanske skolesystemet. I det følgende avsnittet introduseres fotoprosjektet *Millenniumsgenerasjonen* (2014). Deretter følger et innblikk i den nordkoreanske skolehverdagens kunstfagundervisning. For å se den nordkoreanske praksisen i relasjon til et vestlig perspektiv trekker jeg frem Biestas kritikk mot en individorientert praksis (2018), og hvordan den norske kunst og håndverksundervisningen gjennom historien både har beveget seg mot og bort fra flid og nytte som viktige faktorer (Skregelid, 2016).

Første møte – *Millenniumsgenerasjonen*

Prosjektet *Millenniumsgenerasjonen* (Pedersen, 2014) (se figur 2) ble gjennomført sammen med nordkoreanske og norske skoleelever. Fotoprosjektet hadde som utgangspunkt å prøve å få frem hvordan en «vanlig» nordkoreansk og «vanlig» norsk ungdom *egentlig* ser ut – og å møte hverandre ansikt til ansikt gjennom fotografiet. Møtet med den enkelte elev gjennom individuelle elevbilder ble inngangen jeg ønsket å bruke for å få til en slik fremstilling. Ettersom jeg ikke kjente til det fotografiske handlingsrommet mitt i Nord-Korea, ble elevbilder en mulig, antatt ufarlig, inngang til å formidle noe om hvem vi er til hverandre.

En skoleklasse som aldersmessig tilsvarer min egen klasse i videregående skole, er mitt første møte med innbyggere i Nord-Korea. Etter først å ha hatt en samtale med klassen i en times tid, inviterer jeg elevene til å ble tatt bilde av.

På samme måte som jeg hadde gjort med mine egne elever, blir de presentert med premissene for fotograferingen. Elevene stiller seg opp mot en hvit vegg i klasserommet, naturlig opplyst gjennom vinduene, og vi har en samtale mens vi tar bilder. Samtalene handler om mye; hvordan Norge er, hvorfor jeg har så langt skjegg, hva jeg underviser mine elever, hva jeg synes om Nord-Korea, osv. Selv om temaene er ganske overfladiske, foregår det en grad av utveksling og dialog her. Et øyeblikks møte med en nordkoreansk skoleelev (fra verdens mest lukkede land, som media ofte liker å si) og jeg, på tomannshånd. Elevene forstår ikke helt hvorfor de blir fotografert, på lik linje med mine egne elever. Det utvendige er representert av ungdom antrukket i skoleuniform med tilhørende Kim Il-sung og Kim Jong-il-nål. Før hvert bilde blir tatt er Mr. Park nøye på at Kim-nålene er korrekt plassert og synlige i fotografiet. Ellers er det ingen føringer i prosessen å forholde seg til. Samtalen går løst og ledig med elevene. Det er latter, flauhet, selvbevissthet, og ikke minst, fokuset er prøvd overført på enkeltindividet – en og en. Detaljer, som eksempelvis rosa skjorte på en av jentene, forskjeller i hårklipp, og det jeg vil anta er mindre, symbolske brudd på uniformeringsreglement. Uttrykk for individualitet kommer gradvis til syne for meg i denne prosessen, selv om jeg ikke har alle verktøyene tilgjengelig for å dekode det jeg ser. Er det eksempelvis gjennom brudd på uniformeringen hos elevene at muligheten for en grad av individualitet enklere kommer til syne? Det blir tydelig for meg mens jeg fotograferer elevene at det jeg ved første øyekast opplevde som striglet og uniformert, har flere nyanser enn jeg umiddelbart la merke til.

Videreføringen av bildene, både at mine egne elever får bildene av de nordkoreanske elevene og at nordkoreanerne får bilder av mine elever, fører til videre samtaler. Mine egne elever i Norge stiller spørsmål om hvordan de nordkoreanske elevene er, hva vi snakket om, hvordan de synes det var å bli fotografert, hva de var opptatt av. Det er skapt et rom som ikke eksisterte før prosjektet, og en igangsetting av samtale som handler om hverandre.

Bildene fra denne serien ble satt sammen med tilsvarende portretter av mine egne elever, og ved neste reise til Nord-Korea i 2015 fikk jeg ta med denne sammenstillingen inn i landet. Fotografiene ble gitt tilbake til de nordkoreanske elevene via min guide, Mr. Park. Av personvernhensyn er ikke bildene av min egen klasse inkludert i dette kapitlet. Fotograferingen av de nordkoreanske elevene var avtalt med rektor og kontaktlærer ved

Figur 2. Utdrag fra *Millenniumsgenerasjonen* (2014), elever ved ungdomsskole i Pyongyang. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

grunnskolen i Pyongyang, samt gjennom den statlige Komiteen som hjalp å organisere prosjektet.

I et land som skjermer sine innbyggere mest mulig fra verdenen utenfor (Worden, 2008, s. 50), hadde jeg også et håp om at denne fotograferingen ga en mulighet for individuell dialog. Som mangeårig lærer var jeg også opptatt av å se etter individuelle, om mulig universale, karaktertrekk kjent fra egen undervisning. Hvem var de «tøffe», de litt «sjenerte», de som opplevde dette som gøy, de som synes dette var kjedelig? Bare ved å følge med øynene til elevene, den tydelig interne dialogen som foregikk uten at jeg forsto språket, følte jeg et innsyn jeg ikke hadde fått uten denne seansen.

Jeg hadde i forkant av møtet med elevene håpet at fotograferingen ville åpne opp for uformell dialog knyttet til deres syn på kunst. I samtale med elevene under fotograferingsseansen kom det frem at synet på kunst ikke virket særlig forskjellig enn det som er gjennomgående for barn og unge i Norge. Kunst, som begrep, virket å være noe som eksisterte utenfor deres umiddelbare verden. Da de snakket om kunst var det historiene bak bildene som var interessante å formidle. Bildenes historiefortellende funksjon knyttet til nordkoreanske myter, ideologi og ledernes posisjon i samfunnet var temaene dialogen om kunst omhandlet. Kunsten de til daglig møtte handlet derfor om *dem*, både som nasjon og som samfunn.

Andre møte: Kunstundervisning i den nordkoreanske grunnskolen

I prosjektsøknaden som ble oversendt Komiteen ba jeg om mulighet til å se på variasjon i undervisningsformer og skoleforhold. Jeg ønsket å besøke et større utvalg skoler, spesielt i grisgrendte strøk. Jeg var klar over at det var mye å be om; Pyongyang er gjerne Nord-Koreas foretrukne by å presentere for besøkende. Levestandarden i Pyongyang og noen få andre større byer i Nord-Korea er betraktelig høyere enn på landsbygda (Worden, 2008, s. 93). Samtlige skolebesøk endte opp å være i sentrumsnære områder. I løpet av første prosjekt i 2014 besøkte jeg fem grunnskoler, førskoler og høyere utdanningsinstitusjoner.

Skolene som presenteres for meg er det ypperste av grunnskoler i Pyongyang. Når jeg ankommer skolene er det mange nysgjerrige barn som kommer frem til vinduene for å se meg, og kanskje også for å prate litt med hverandre i det som blir et brudd i undervisningen (se figur 3). Store bygg i marmor og granitt, over flere etasjer, med et stort antall elever til stede. I turen gjennom gangene, fulgt av enten skoleledelse eller rektor, er det et yrende liv. I Nord-Korea er engelsk det mest valgte fremmedspråket, og mange av barna benytter anledningen til å praktisere sin egen engelskkunnskap ved å hilse på, og spørre meg hvordan det går. Skolebygget i seg selv er kaldt, og det meste av lys er skrudd av. De fleste bygg i Pyongyang benytter seg av sollyset så lenge som mulig for å spare på strøm. Strømbrudd forekommer ofte, og i mange bygg er lukten av diesel fra strømaggregatene ganske overveldende. Det ligger også en eim av urin gjennom skolelokalene, antakelig grunnet manglende tilførsel av vann til nedspyling. I enkelte av skolegangene kom jeg over tablåer som bryter opp den kalde, harde arkitektoniske fremtoningen. Tablåene skal fortelle om verdenen utenfor hovedstaden (se figur 4). Som Mr. Park forklarer – elevene her får ikke oppleve naturen siden de bor i en storby.

I skolegården er det stor aktivitet og lek. Fotball, volleyball og basketball går igjen i flere av skolene jeg besøker (se figur 5).

Figur 3. Barn i en nordkoreansk grunnskole. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Figur 4. Tablå i gangene i en av barneskolene i Pyongyang. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Figur 5. Skolegård ved grunnskole i Pyongyang. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Alle klasserom har portrettbilder av Kim Il-sung og Kim Jong-il plassert fremst i rommet, synlige til enhver tid (se figur 6). Den digitale tidsalderen har nådd deler av grunnskolesystemet i Pyongyang, på venstre side er en flatskjerm-TV som brukes i undervisningen. Elever sitter parvis, og i undervisningen er det en tydelig struktur, med lærer i en mentorrolle. Gjentakelse og repetisjon, gjengivelse av tekster foregår i alle undervisningssituasjoner jeg deltar i. Elevene reiser seg opp og snakker tydelig og høyt når lengre svar er forventet.

Figur 6. Et klasserom i en av de mer velutrustede grunnskolene i Pyongyang. Foto: Jørund Føreland Pedersen. Lisens: CC BY-NC.

Figur 7. Elever ved grunnskole som jobber med tegning. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Etter en innledende samtale med rektor ved en av barneskolene jeg fikk muligheten til å besøke, var første stopp et rom der elevene jobbet med tegning (se figur 7). Elevene jobber figurativt, og avtegner objekter som er plassert fremst i rommet. Mr. Park tydeliggjør at elevene har fått oppgaver tilpasset sin alder, der

kompleksitet og forventning om korrekt avbildning øker avhengig av erfaring og alder. Jenta til venstre (6 år) jobber med skyggelegging av en kube, mens gutten til høyre for henne (9 år) jobber med et skjeletthode som utgangspunkt for sin gjengivelse. Læreren mener disse objektene egner seg godt for avtegning grunnet den geometriske kompleksiteten. Studiet av lys og skygge er en del av vurderingskriteriene i oppgaven de jobber med. Læreren gir tydelige instruksjoner om viktigheten av formlikhet med objektene de avtegner. Jeg opplever ikke noen distanse mellom objektene de ser, og avtegningen de lager. Verden de ser utenfor seg selv, og verdenen som har gått gjennom dem og ut av blyanten, er identisk. Ens egne «spor» i avtegningen, eleven som individ, virker irrelevant og er ikke vektlagt i instruksjoner fra lærer.

Figur 8. Jente jobber med broderi ved grunnskole. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

Måten elevene jobber på bærer preg av at hovedmålet med undervisningen utelukkende er en ytterlig forbedring i avbildningen av virkeligheten. Øvelser i broderiteknikk (figur 8) er kombinert med propaganda. På tavla er blant annet «2.16» brodert. Det er en henvisning til 2. februar, dagen Kim Jong-il ble født. «10.10» er også et symbol som går igjen i flere av barnas arbeid. 10. oktober er grunnleggingsdagen til Koreas arbeiderparti.

På mine skolebesøk hadde jeg samtaler med akademikere, skoleledere og elever. Dialogene endte ofte opp med å omhandle uomtvistelig

faktainformasjon. Informasjon om hvor mange prosent av de ansatte er kvinner, hvor mange elever som går på hvert trinn, hvor mange skoler det er i området, hvor mange av elevene som spiller bordtennis og liknende kvantitative opplysninger. Jeg merket raskt at utfordringene kom da kvalitative temaer ble forsøkt drøftet. Opplevelsen var at uttalelser som ikke allerede var avklart høyere opp i systemet var problematiske. Skoleledelse og lærere ble i tvil om hvordan de skulle ordlegge seg for å snakke om både innhold i undervisning og undervisningspraksis, og frasto fra å uttale seg i slike tilfeller. Dette inntrykket ble gradvis tydeligere gjennom flere besøk i landet.

Det er vanskelig å se bort fra antakelsen om at disse elevene var valgt ut for å fremheve atypiske tegneferdigheter for sin aldersgruppe. Iscenesettelsen i klasserommet begynte etter flere besøk i tilsvarende undervisningssituasjoner å skape et rom for tvil i meg. Er det egentlig *disse* barna som har laget tegningene? Uten å høre barnas stemme om sitt eget arbeid, som det ikke lagt opp til, eller vurdert som relevant sett med skolens øyne, er dette spørsmål som i større og større grad dukket opp i flere av rommene jeg besøkte. Barnas rolle som statister i en iscenesettelse der det underliggende målet var å vise god, sertifisert statlig didaktikk og implementering av fagplaner virket påfallende. Denne opplevelsen ble ytterlige konkretisert i en av Pyongyangs skolefritidsordninger.

Figur 9. Skolefritidsordning i Pyongyang. Foto: ©Jørund Føreland Pedersen.

I besøk i en av Pyongyangs skolefritidsordninger blir jeg introdusert til et rom der yngre barn sitter og tegner (se figur 9). Det ser med første øyekast ut som en fritegningsaktivitet, der barna snakker med hverandre, peker på hverandres tegninger og er aktive i kreativ utfoldelse. Jeg får beskjed fra læreren at de har fått i oppgave å tegne og fargelegge rotfrukter. Nøyaktig hva slags frukt det var snakk om vet jeg ikke. Likevel, mens vi snakker og barna tegner, kommer læreren bort til oss. Barnet til venstre i bildet blir bedt om å slutte å tegne. Læreren viser tydelig misnøye med tegningen som han jobber med. Mr. Park, som oversetter for meg, presenterer grunnen til misnøyen: Barnet har i dette tilfellet fargelagt rotfrukten i feil farge.

Denne tydeliggjøringen av et feiltrinn i barnets forsøk på direkte representasjon av virkeligheten, var i utgangspunktet ikke overraskende. Det som opplevdes spesielt i denne situasjonen var det tydelige behovet for å påpeke «feilen». Det opplevdes som en stolthet i nettopp det å påpeke at «man rydder opp i feil» – som jeg nettopp hadde vært vitne til. Hadde de ikke gjort en stor sak av dette, kan man kanskje tenke at jeg kunne fått feil inntrykk av hvordan undervisningen foregikk, og at barnet selv brukte egen fantasi fremfor en korrekt avbildning.

Drøfting

> Kulturarbeiderne som har sitt virke i kunst har en stor oppgave i arbeidet for å oppdra folket i en revolusjonær ånd. (Kim, 1977, s. 371, egen oversettelse)

«Showroom»-skolene som vestlige blir presentert for, forteller flere historier. Den ene historien, og som jeg opplevde som mest utfordrende, er hva nordkoreanerne opplevde var *viktigst* å formidle til et vestlig publikum. Det opplevdes langt på vei som om de hadde et ønske om å imponere meg gjennom ekstremtilfeller av elevers flid i tydelige klasseromiscenesettelser. Kunstuttrykket som ble vist frem ble opplevd adskilt fra utøveren, og jeg fikk heller ikke høre barnas stemme i andre situasjoner enn under fotograferingen av *Millenniumsgenerasjonen*. Til tross for imponerende ferdigheter og flid som blir presentert, oppleves skillet mellom ideologi, kunstuttrykk og utøver så godt som utvasket.

Måten barn og unge blir introdusert til, og jobber med, kunst i skolen blir som endelig resultat et verktøy som har en samlende, fellesskapsdannende, funksjon. Barn og unge er en del av et kunstfellesskap der det de lager ikke er ment som uttrykk for sine egne følelser og tanker. Måten staten opprettholder et totalitært, kollektivistisk, styresett er nettopp ved å unngå eksponering for slike individbyggende prosesser. Gruppetenkning og en forening rundt visuelle uttrykk gjennom allmenn kjent symbolbruk, fremfor egen kritisk refleksjon og individuelle uttrykk, oppleves sentralt. Denne måten å jobbe på virker samlende i den grad det gir felles referanserammer og forståelse av innhold, estetikk og ideologi som alle i samfunnet kjenner. Det er samtidig liten tvil om at de håndverksmessige aspektene og flid i kunstundervisningen har en samfunnsnyttig og viktig funksjon. I dialog med min guide, Mr. Park, påpeker han at han ser på Nord-Korea som et utviklingsland, og i et slikt samfunn er nettopp håndverksferdigheter en viktig del av dagliglivet.

Håndverksferdigheter virker også tydelig ivaretatt i den nordkoreanske kunstfagundervisningen. Selv om eksemplene som ble vist meg i undervisningssammenheng i hovedsak bestod av nordkoreansk statlig ideologisk symbolikk, er eksempelvis tekstilferdighetene som læres i denne prosessen viktige. Flid og ferdigheter i å selv kunne reparere eget tøy og kunne gjøre endringer på bekledning når man ikke har penger til å gjøre nye innkjøp, kan være viktige ferdigheter å ha. Det er ikke mange år siden disse ferdighetene også ble sett på som viktige i Norge, og var en stor del av den norske kunst og håndverksundervisningen.

Det å jobbe med figurasjon og korrekt avbildning av virkeligheten har ikke lenger en like stor plass i den norske kunst og håndverksundervisningen. Har vi mindre muligheter for å oppnå mestringsfølelse og stolthet som gjentatt øving og korrekt avbildning av virkeligheten kan gi oss? Har vi mindre muligheter for å tilegne oss håndverksferdigheter?

I det følgende vil jeg drøfte både *Millenniumsgenerasjonen* og mine blikk på kunstfagundervisningen i lys av teorien presentert over.

Millenniumsgenerasjonen (2014)

Når jeg planlegger prosjektet har jeg en antakelse om at jeg kommer til å se mye større grad av individualitet i de norske elevene jeg fotograferer. Håpet er kanskje at jeg tar feil, jeg har et ønske om en åpenbaring der jeg kan si «se – mangel på

uniformering og friheten i den norske skolen fører til at man skjuler individet i like stor grad som uniformering i de nordkoreanske skolene – kanskje enda mer!».

Da jeg ankom klasserommet jeg skulle fotografere i, var jeg ikke klar over prosessen elevene hadde vært gjennom i forkant av mitt besøk. Hvordan elevene hadde blitt forberedt på mitt besøk, det fotografiske prosjektet de skulle være med på, temaer for samtaler som jeg skulle ha med dem, vet jeg ikke. Jeg er usikker på om de egentlig visste noe om det som skulle skje i det hele tatt. Det eneste jeg kan anta de var klar over, var at det skulle komme en person fra utlandet på besøk i klasserommet mens de hadde undervisning, for deretter å ta over klassen i en times tid.

Jeg ønsker å møte elever på det jeg ser for meg som et individnivå, der jeg får en bedre forståelse av enkeltmennesket. Jeg tviler på at jeg egentlig får det. Ja – jeg snakker med mange hyggelige skolelever på en annen måte enn de interaksjoner man vanligvis har med mennesker i Nord-Korea. Ja – jeg fotograferer individer som jeg bygger en liten grad av relasjon til i den korte tiden vi har sammen. Ja – jeg får se at det finnes en grad av individuell identitet i utseendet deres. Det er likevel noe som mangler i dette møtet. Det jeg opplever er egentlig nærmere en grad av et møte med en identitet, en tilhørighet, ispedd mindre visuelle variasjoner. Det slår meg at det å se mennesker som subjekter, i form av hvordan vi er, ikke hvem vi er, er like vanskelig enten det er i Nord-Korea eller i Norge. Spesielt er det kanskje fordi vi er i en veldig konstruert situasjon, som ikke har en naturlig inngang eller avslutning.

I møtet med elevene presenterte jeg samtykkeskjemaer for fotografering. Komiteen sa tydelig ifra at det ikke var nødvendig. Samtykkeskjemaer er i Norge ment for å beskytte individet, og også å gi oss mulighet til blant annet å si nei til at vårt bilde skal bli offentlig vist. Elevene i *Millenniumsgenerasjonen* hadde i praksis aldri mulighet til å si nei til å møte meg. Biesta trekker frem begrepet *motstand* i møtet med verden, når noe går imot våre intensjoner eller initiativer. Det er da vi opplever verden som ekte, og ikke en konstruksjon (Biesta, 2018). Noen av elevene jeg var sammen med valgte å ikke å la seg fotografere, så det var et innslag av valgfrihet i prosessen. Likevel, dette var med å underbygge hvordan individet i Nord-Korea er underlagt en større, kollektiv praksis uten reell mulighet for selvbestemmelse.

Å eksistere som subjekt i verden, ifølge Biesta, er blant annet at vi har mulighet til å velge å gjøre noe, og vel så mye muligheten for å velge bort noe. «It is, in short, not about *who* we are, but about *how* we are or more realistically, how we are trying to be» (Biesta, 2018, s. 15). Dette skiller seg fra identitet, som omhandler hvem vi som mennesker er i kraft av våre ferdigheter, kunnskaper, det vi har lært, og hvem vi er som mennesker. Etter de mange møtene med det nordkoreanske samfunnet, og også i møtet med elevene jeg fotograferte i *Millenniumsgenerasjonen*, er nettopp denne differensieringen sentral.

Jeg opplever at elevene jeg fotograferer er deltakere i form av deres *identitet*, ikke som subjekter i verden. Det er nesten umulig å få frem noen «egne» meninger i dialogen med elevene. Samtalene, som kunne vært med å hjelpe meg å se elevene mer som mulige subjekter, ender opp med mange barrierer som hindrer en god dialog. De har antakelig ingen ide om hvem jeg er og hvorfor det nettopp er de jeg på besøk hos. Selv om vi snakker engelsk, er det vanskelig å forstå hverandre. I tillegg til elevenes lærer er det to fremmede statsansatte i rommet sammen med oss. Samtalene foregår også i stor grad i plenum.

> *Hele fotograferingssituasjonen er så konstruert at jeg innser at det er vanskelig for meg å finne frem til individet i avbildningen min. Jeg håper noe oppstår etterpå, i møtet med bildene, som gir bildene en verdi utenfor den rent visuelle fremtoningen av anonyme ansikter.*

Det gikk opp for meg at intensjonen med prosjektet egentlig handlet om *identitet* – jeg ville fotografere mennesker der nettopp *identiteten* var avgjørende; de var nordkoreanske og de var skoleelever, og det var derfor jeg ville fotografere dem. Det samme gjaldt de norske elevene jeg fotograferte.

Hvem de var som subjekter, var hele tiden sekundært. Det er en nærliggende antakelse at de var valgt ut av Komiteen som modeller for samfunnet de er en del av. Avbildningen som foregikk og intensjonen om å få frem individet, kan da kanskje modereres til en avbildning av en form for nordkoreansk identitet. Og, det er godt mulig at dette er så langt det er mulig å komme innenfor de rammene jeg ble gitt i mitt prosjekt og i møtet med et land som utøver så stor kontroll over innbyggerne som det som er tilfellet i Nord-Korea.

Kunstfagundervisningen i den nordkoreanske grunnskolen

Biesta trekker frem to hovedtrekk som er utfordrende i den moderne vestlige kunstundervisningen i skolen; både at kunst muligens fjernes fra kunstundervisning, og også at undervisning fjernes fra kunstundervisning. Det at kunst muligens fjernes fra kunstundervisningen begrunnes i en stadig større grad av instrumentalisering av kunstfag. Instrumentaliseringen fører til at kunstundervisningen får en verdi fordi det fører til forbedring av «noe annet» (Biesta, 2018). Han trekker frem at begrunnelsen for kunstundervisningens eksistens ofte måles i forbedrede resultater i fag som har en opplevd høyere status, eksempelvis språkfag, matematikk og vitenskap. Utfordringen blir da hva som vil skje hvis man finner noe som gir bedre resultater i disse fagene enn hva kunstfag tilbyr; vil da kunstundervisningen forsvinne hvis den kun har en instrumentell funksjon (Biesta, 2018)?

I møtet med den nordkoreanske skolefritidsordningen og barnet som fargela rotfrukten (figur 9), kommer kunstundervisningens instrumentelle funksjon tydelig frem. Kanskje på en annen måte enn slik Biesta definerer instrumentell i en vestlig, demokratisk, sammenheng. Instrumentalisering foregår riktignok i at «noe annet» blir styrket gjennom kunstfagundervisningen, men i Nord-Korea er «noe annet» ikke så enkelt som kun forbedring i andre fag. Det instrumentelle i denne opplevelsen er tettere knyttet til kunstundervisningens funksjon som et verktøy for underkastelse og bekreftelse på regimets tydelige føringer. I eksempelet fra skolefritidsordningen fulgte ikke barnet doktriner tydeliggjort av landets leder(e), eksempelvis spesifisert av Kim Jong-il: «Realisme er en kreativ metode som oppriktig viser objektets virkelighet og sannferdig reflekterer virkeligheten» (Kim, 1991, s. 33, egen oversettelse). Dette bruddet på en «sannferdig reflektering av virkeligheten», som Kim Jong-il beskriver, er da ikke i tråd med lederens beskrivelse av hva god kunst er, og må derfor korrigeres. Barnets eget fargevalg, som han kanskje synes var finere eller mer spennende å utforske, er ikke relevant i kunstundervisningen. Kunstundervisningen lærer barna å følge reglene de blir nødt til å forholde seg til i møtet med den verden de er i.

I Nord-Korea er det en tett knytning mellom kunstundervisningens innhold, funksjon i undervisningen som en fellesskapsdannende aktivitet, og til slutt som en overordnet ideologisk funksjon i samfunnet. Kunstundervisningen i Nord-Korea bør derfor sees på som fullstendig instrumentell. Ikke bare er kunstens funksjon tydelig definert, men også estetikk, teknikk, formspråk og innhold er fjernet fra det individuelle uttrykket og tillagt fellesskapet. På denne måten eksisterer det ikke en verdifull distinksjon mellom kunstneriske uttrykk og instrumentalisering. Gjennom 70 år har kunst vært et instrument for staten, både gjennom musikk, visuell kunst, teater, film og andre uttrykksformer.

Gjennom mine møter med kunstundervisningen i den nordkoreanske grunnskolen er det tydelig at vi har en ekstremvariant av instrumentalisering. Der Biesta ønsker at undervisningen i kunstfag skal ta utgangspunkt i noe «mer» enn kun et uttrykk for kreativitet og individ, vil nok den nordkoreanske praktiseringen ikke være et svar til Biestas kritikk av individfokus. I Nord-Koreas kunstverden har kunstens instrumentaliserende funksjon tatt fullstendig over for individuelle ytringer, og fører til at individets stemme blir borte i arbeidene. På alle områder bortsett fra det tekniske, og delvis estetiske, kommer ikke ytringene fra kunstneren selv, men fra staten.

Det å jobbe med en felles ide, en overordnet, samlende ideologi, har vært delvis fraværende i kunstundervisningen og fagplaner i Norge. I fagfornyelsen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020) ser vi likevel i overordnet del et ønske om å jobbe mot et antatt felles verdigrunnlag tuftet på tverrfaglige temaer knyttet til folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse tverrfaglige temaene skal, i størst mulig grad, være gjennomgående i prosjekter som er med å lage en overordnet ideologisk forankring i det skapende arbeidet også i kunst og håndverk. Disse tverrfaglige, ideologiske temaene kan kanskje sees som svar til det Biesta trekker frem i kritikken mot et rent individfokus i kunstfag. Utdanningsdirektoratet og den norske stat ser behov for, og har et ønske om, en mer tydelig, overordnet, demokratisk verdiforankring i undervisningen.

Det er en diametral motsetning i måten Nord-Korea og Norge har funnet en «løsning» på en overordnet verdiforankring i det skapende arbeidet i skolen. Løsningene representerer to måter å finne det Biesta ser på som det «riktige» svaret i hans kritikk mot en kunstundervisning som

kun er sentrert rundt individuell kreativitet. Mens vi i Norge stadig reviderer hva vi anser som det «riktige» svaret, som er i flyt og som følger samfunnsutviklingen, virker Nord-Korea å ha funnet et svar som nok ikke kommer til å endres før landet gjennomgår en fundamental endring. Dette kan skje gjennom en gradvis gjenforening med Sør-Korea, eller gjennom et regimeskifte. Slik situasjonen er i dag virker begge disse alternativene usannsynlige. Enn så lenge har Nord-Korea en ideologisk overbygging som blir stående, og står støtt, med sitt «riktige» svar.

Kommentar

Feltarbeid i Nord-Korea byr på både etiske og praktiske utfordringer. Alle prosjekter som skal gjennomføres i landet må presenteres og godkjennes av statlige organer i forkant. Det ligger derfor en del føringer man må forholde seg til når man fotograferer i landet. Ingen av bildene jeg har tatt, samtalene jeg hatt eller videoene jeg har tatt, har blitt sensurert eller gjennomgått i ettertid. Likevel, gjennom godkjenningen som ligger til grunn for prosjektets gjennomføring er interaksjonene jeg har hatt og det jeg har fått se, vært tydelig kontrollert.

I forkant av arbeidet med denne teksten sendte jeg noen få spørsmål til mine samarbeidspartnere i den nordkoreanske Komiteen. Dette ville forhåpentligvis bidra til min forståelse av kunst og håndverksundervisningen i Nord Korea etter at jeg returnerte fra den siste turen til landet i 2017. Jeg utformet noen spørsmål og ba om at disse ble videreformidlet til kunst og håndverkslærere på barne- og ungdomstrinnet i den nordkoreanske grunnskolen. Noen av spørsmålene var «Hvor mange timer kunst og håndverksundervisning har elevene i uken?», «På hvilken måte legges det til rette for at barn jobber med egne, skapende, arbeider?» og «Hvordan blir barn og unge eksponert for kunst?». På bakgrunn av tidligere erfaring inkluderte jeg spørsmål som jeg ikke opplevde var spesielt kontroversielle. Det tok flere måneder før jeg hørte fra Komiteen igjen. Jeg fikk likevel stadige bekreftelser på at dette var spørsmål Komiteen kunne stille til de som jobbet i skolen, og at jeg ville få svar snarlig. Etter seks måneder fikk jeg svar på spørsmålene mine i en lengre, beklagende e-post. Mr. Hak svarte: «I asked several schoolteachers about questions

you asked me. But as it happens, their answers are all different.» Svaret er med å demonstrere vanskeligheten i det å opparbeide seg kunnskap om selv enkle temaer, som i vestlig perspektiv oppleves uproblematisk. Nettopp det at Mr. Hak fikk motstridende svar fra forskjellige lærere, skapte en situasjon der jeg antar han ikke visste hva som var «det riktige» svaret. Han unnlot derfor å videreformidle denne informasjonen til meg. I arbeid med denne teksten har jeg derfor i stor grad måtte støtte meg på egne observasjoner og samtaler i møtet med skolesystemet i Nord-Korea.

Referanser

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–20). Routledge.

Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen: Med illustrasjoner.* Cappelen.

Cathcart, A. & Korhonen, P. (2017). Death and transfiguration: The late Kim Jong-il aesthetic in North Korean cultural production. *Popular Music and Society*, *40*(4), 390–405. https://doi.org/10.1080/03007766.2016.1158987

Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Forsøksrådet for skoleverket & Aschehoug.

Freeman, M. (2018). Narrative inquiry. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 123–140). Guilford Press.

Kim, J. (1991). *On fine art.* Foreign Languages Publishing House.

Kim, J. (2016). *Aphorisms.* Foreign Languages Publishing House.

Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk.* Tell forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1976). *Kreativitet og vækst.* Gjellerup.

Pedersen, J. F. (2014). *Prosjekter. Millenniumsgenerasjonen*. https://www.repost.no/projects

Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens: En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseumskontekst.* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens: Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.

Traavik, M. (2012). Yes, we love this country! Norway/North Korea 2012. Hentet 16. januar 2022 fra http://traavik.info/works/yes-we-love-this-country

Worden, R. (2008). *North Korea: A country study*. Library of Congress, Federal Research Division.

KAPITTEL 11

Elephants in the Archive

Helen Eriksen
University of Agder

Abstract: This chapter is an attempt to show how racialised meaning is produced through art practice. It is founded on the following paradox: How can we reconcile ourselves with the fact that racism exists in society when the majority of Norwegians will publicly denounce it? I examine how prevailing art teaching practices are influenced by racial understandings of the self and the Other. Inspired by post-colonial theory, I interrogate experiences in my own White artist-educator practice to uncover power differences and acts of racial dominance. I examine the events of a visual art workshop through two central concepts, White innocence (Wekker, 2016) and the cultural archive (Said, 1993; Wekker, 2016), and consider the operationalisation of structural racial bias through digital technologies and contextualising spatial understanding of art practice.

This is an experimental text that aims to engage the viewer with their emotional embodied understanding of racial positioning as much as academic discourse. I employ the figure of the elephant as a narrative device to disturb reading patterns. The clumsy elephant is a disruptive element in the text, weaving together two distinct forms: the literary and fictive narrative, and the academic discourse. I conclude with the idea of decolonial aesthesis (Vázquez, 2020) as a tool to challenge the dominant aesthetic understanding of art practice as an individual form of expression. Thus, decolonisation or undoing erasure of otherised knowledges and experience is deemed a vital process imperative for students' well-being, as well as that of teacher educators and student teachers wishing to teach in a pluralistic society. I ask the reader to resonate with the unfolding of "White" gaps in a subjective understanding of the self and give discursive room for addressing the complexities of race through understanding how Whiteness works as a complex phenomenon within Norwegian art education.

Keywords: post-colonial, cultural archive, White innocence, racist lens, artistic research, teacher education, narratives

Sitering: Eriksen, H. (2022). Elephants in the Archive. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 11, s. 239–264). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch11
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Figure 1. © Eriksen, H. (2022). Elephant and wheel of production.

Once upon a time, a very long time ago, in a very different golden moment (Eriksen, 2019) that stretches time in all dimensions, a young man gave me three gifts. The first is the vignette "I look like a hungry African" that you will find in Figure 2; it is both the start of and the never-ending journey. The second gift is a White elephant, an imaginary figure, a metaphor of mind and intuition, my constant companion and insisting guide (Fig. 1). When she rests, she finds food to think with before she guides us further. The final gift that the young man gave me is always in front of us, a pot of rainbow gold, always in the making: insight. Together, we will unpack these gifts and hopefully allow you to experience the web that the co-protagonists, that is, the elephant, the vignette and I, are entangled in. The White elephant is gently tapping me on the shoulder, reminding me of her presence; sometimes I forget her; perhaps her name is *Intuition*. She is a form that allows me to poke into painful spaces where logic will often stop. She is helping me to find a way back to the place where we, a world broken apart, can heal ourselves. She stops me in moments of rupture to return with a thread to lead me back to "I look like a hungry African", like a visit to an elephants' graveyard[1] where we turn the bones of our ancestors, mourning the past and searching for present-day meaning.

In this text I argue that destructive globalised radicalised discourses and hierarchies are not only a concern of those who are marked as Other and otherised in a false narrative but also those of us who, albeit unwittingly, maintain and thus benefit from them. I place the White[2] artist/teacher of contemporary image-making in Norway in the foreground rather than focusing on representation of the minoritised in the larger institutional structure. I centre Whiteness in order to understand how racialised hierarchies of difference are produced through me. How can it be that Scandinavian societies exhibit racialised hierarchies whilst avidly denouncing racist ideologies as seen by the reactions that the word *racist*

1 The elephants' graveyard is a mythological place where older elephants go to die. Legend says that the elephant knows when it will die. In this sentence, I understand that the Elephant is telling me that something in me should die. In life, when an elephant comes across elephant bones they smell, move and toss them, they mourn their loss before being able to move forward.

2 White and Black are capitalised in this chapter to draw attention to politicised categories and positions of power. My premise is that in order to discuss a phenomenon we have to name it.

triggers? I will do so by taking a single incident and contextualising the situation through images, post-colonial thought and histories, different personal experiences, and identifying underlying digital imaging technology bias.

My approach skirts around the edges of qualitative research and I enter the project as a visual artist engaged in post-qualitative inquiry as described in St. Pierre (2019). Furthermore, I situate myself in a forceful emerging paradigm steering from the qualitative paradigm towards a performative one (Østern et al., 2021). Both the performative paradigm and post-qualitative inquiry resonate with artistic practices in the field of research. The performative paradigm forwarded by Østern et al. (2021) centres the researcher and her entanglement with specific, complex phenomena in time and space:

> A performative paradigm produces a space for movement, (artistic) freedom, (post-qualitative) experimentation and inclusion. A performative research paradigm also offers provocations that shake long-established notions about what research is and should be. Within a performative research paradigm, learning/be(com)ing/knowing is always in-becoming – as is the performative paradigm itself. (Østern et al., 2021, p. 1)

In this mode of research, I raise the question: How am I as a subject affecting future art production and reception? I show that it is possible to continually produce racialised hierarchies in the art classroom despite honourable pedagogical and personal intentions. I do this by understanding racism as a phenomenon in which the cultural archive (Said, 1993), White innocence (Wekker, 2016) and physical, temporal agencies such as the camera and the White cube combine to stabilise art production as a possible racialising agent in itself. In this narrative, the agency of the photograph evokes the figure of the elephant that eventually led me to an acknowledgement of how colonial ways of being affect my emotional life, my thinking process and drive my actions. My way of being and of understanding my world has shifted as the incident continues to live in and through me.

Although this text might prove taxing I ask the reader for their time and patience to enact a *re-sponsible* reading as suggested by St. Pierre (1996).

I ask the reader to allow complexities and perhaps even contradictions to exist in the text; it is part of the confusion when repositioning oneself in the context of race in the paradigm shifts touched on above. There is no easy answer, no single straight line to follow. My aim is to allow the reader to understand themselves as already entangled in the machinations of a racialising discourse that disregards Other ways of being.

Firing the canon

Picasso, Debussy, Renoir, Munch, Pollock, Rodin, and Da Vinci are instantly recognised as central artists in art history. Their names signify innovation, genius and the rise of the modern. They are part of an undisputed canon in European art history centring the White male as genius (Pollock, 2013). Contemporary cultural and art-historical discourses have challenged this centring by arguing that the universality of experience seen in the canon is a dominating White male experience that cannot represent pluralistic experiences (Pollock, 2012; Said, 1993). The canon in itself acts as an erasure of otherised knowledges and experiences (Azoulay, 2019). This is inherent in European art educations and those from earlier colonised territories (Wolukau-Wanambwa, 2018). It is a global phenomenon whereby recognition for Indigenous art still struggles to find an equal rather than a compensatory place beside the modernist canon (Garcia-Anton et al., 2020). Scandinavian art institutions' reliance on the modernist canon can be illustrated through inspection of art historical, educational curriculums from the major Scandinavian universities. The lack of space for non-canon/modernist logics and images within the institutions has allowed entrenched marginalising structures to exclude other experiences and knowledges from the Nordic art scenes.

The Nordic art scene has recently been forced to take into account institutionalised racist strategies and educational practices that exclude minoritised citizens from institutions. Through focused debate and activist strategies, art professionals and students brought about a public debate about the place of minorities in art institutions (Garcia-Anton et al., 2020; Josef, 2019; Lundestad Joof, 2019; Nunes, 2019a, 2019b). The

discussion has drawn attention to art educationalists' role in accommodating otherised knowledges in their educational practices.

Analysis of the vignette in Figure 2 is inspired by post-colonial thought, using the cultural archive (Said, 1993) and White innocence (Wekker, 2016) as its central conceptual tools. The argument rests on the presumption that the naturalised globalised racialising discourses that Said (1993) identifies are mutually supported by the cultural archive and the phenomenon of White innocence that can organise racial understanding to ignore the complexity of otherised ways of being. I take the standpoint that colonialism not only harmed groups that were subjugated, enslaved and minoritised, but also harmed those placing themselves at the top of the racial hierarchy whilst wiping out the ability to understand how that position is established.

> Slavery broke the world in half, it broke it in every way. It broke Europe. It made them into something else, it made them slave masters, it made them crazy. You can't do that for hundreds of years, and it does not take a toll. They had to dehumanise, not just the slaves but themselves. They have had to reconstruct everything in order to make that system appear true. (Toni Morrison, in Gilroy, 1993)

But what is my starting position, and where do I stand in the madness that Morrison perceives? I define myself as White, with a working-class, matriarchal background, a feminist, and an anti-racist. I fall on Frankenberg´s, (1993) threefold understanding of race where Whiteness is a location and structural advantage or privilege, a standpoint or position in which I experience society, and most relevant to this chapter; Whiteness manifests in cultural practices that are naturalised, unmarked and unnamed (Frankenberg, 1993).

How can I, as a White female, commit to a pedagogy of pluralism when social and educational structures do not value otherised forms of knowledge? What part do I, as the teacher, play in undermining Other knowledges and experiences in art education? To look at these questions, I have journeyed through the idea of the minoritised Other living and intra-acting through students of colour in my professional life. This article asks the reader to understand the ongoing colonial complexities involved in how I, the representative of the White female artist-researcher subject,

can constitute a situation where I can unwittingly take a superior racialised position in the classroom, thus producing racial difference.

The cultural archive

The cultural archive is not a physical entity or thing (Wekker, 2016); it lives within us and is reinforced by media images in which we are engulfed. This cultural archive is an agential phenomenon: the complex entanglements of cultural materiality surround us and are at work in our everyday lives (Figure 3). This phenomenon is impossible to understand if separate cultural objects are seen outside of their colonial context (Said, 1993). Although Said develops the concept of the cultural archive through literary analysis, the mechanisms within the cultural archive are simple to understand despite being culturally invisible.[3] Think about the naturalised position of tea, coffee and sugar in your own kitchen. It is almost unthinkable that European ancestors did not have access to these ingredients. Where do these kitchen staples originate? How have they become natural ingredients in your daily routine? The cultural archive works similarly; it normalises and bolsters existing racial hierarchy ideas as a scaffolding for Whiteness and White supremacy to work within. It is a system that has been naturalised to such an extent it is unquestioned by those who benefit from it. Destabilisation, such as the one described in Figure 2, is often unrecognised in its challenges to naturalisation or colonial racial understanding. In this case, it could easily be attributed to the young man's status as a teenager with all its connotations.

Wekker, (2016) suggests how the national majority conceive of themselves as an ethical nation, non-racist and not heeding skin colour as a defining factor of value or worth, despite continuing normalised colonial

3 Said (1993) argues that a close reading of the 19th and 20th canons of literature (and culture) exposes a colonial ontology that naturalises the imperial global context on which the metropolises were founded and in which they are still embedded. When single works from the 19th and 20th century canon are read together, they indicate a much larger discourse of colonialism that indicates a naturalising racialised discourse in the metropoles (Said, 1993; Wekker, 2016).Thus colonialism did not just happen far away, but it was happening in the metropoles, creating the idea of the European as a superior race.

structures functioning in society. There are strong parallels between Wekker's concept of Dutch exceptionalism and the Norwegian exceptionalism that foreigners living in Norway experience. There is a similar positive national narrative focusing on high ethical motivation and promoting colour blindness in Norway. Furthermore, when seen as a national narrative, White innocence can also be internalised in individual understandings of their own position within larger organisational structures. Individuals believe themselves to be part of a nation and organisation that is ethical and colour blind. This, combined with psychological manifestations of individual innocence in forms of White fragility (Diangelo, 2011) and White resistance to racial confrontation (Matias, 2016), can cement the individual in the unwitting position of White supremacy through acts of onto-epistemological violence. I will discuss how these mechanisms work by centring the phenomenon of White innocence and the cultural archive work in a specific teaching context.

The shape-shifting phenomenon of racism

Visual artist, mentor and educator Germain Ngoma tells me that there is "no template for racism."[4] In this statement, he is suggesting that we can never know where and when it will appear. Regarding it as a phenomenon, that metaphoric vampire (McQueen et al., 2020) becomes more than an individual or singular act; it is a complex entanglement of agencies and other phenomena that are not easily bound by disciplinary schools of thought (Rosiek, 2019). Furthermore, I would also suggest that neither is it easily submitted to an individual's conscious control. In Figure 1, I identify both animate agencies, myself and the young man, and inanimate agencies – such as the camera, the photograph, and the workshop space – and work to unfold this complexity. Differentiating processes, in one hour, converge previous historical processes and discourses in a single incident. The agencies present also include harder to define emotions and intuitions as seen in my elephant guide; the photograph, time, through history and the development of understanding and awareness of my own permeability; place, in

4 Conversation notes June 2020 and January 2021.

the space of the vignette and the visit to Zambia; inanimate objects; such as a camera, and scientific choices as in chemical film technology.

I suggest that for any teacher to commit to a life-long meritocratic and anti-racist pedagogy, they are obliged to account for their own entanglement in colonial history and racialising structures; it is an individual experience in the midst of a collective shift evoking change. Understanding our own position allows a critical engagement with it. An understanding of racialised pedagogical actions open to the complexity that the false binary of us/them me/Other, Black/White to challenge the idea of the world and humanity reduced to simplicities. As Toni Morrison declares, to divide the world into human and subordinates meant cutting humanising aspects of the White self-narrative. The consequences of which philosopher Hannah Arendt (2006) discusses in light of the post-war German understanding of the Holocaust as being perpetrated by individuals following national political agenda and the ethical understanding of actions did not affect the individual perpetrator's understanding of themselves as good people, but mere bureaucrats for the greater good (Arendt, 2006).

The images (figures) in this chapter are also traces of events unfolded in word and image. Much of the animal imagery is drawn from memories of the elders in my family entertaining me with Aesop's Fables, Beatrix Potter's Adventures of Peter Rabbit, Rudyard Kipling's Tiger, Tiger and Just so Stories, and Norwegian folktales. Images are also pilfered from hard media and from the internet, where the cultural archive is continually producing itself to be cut and collaged into new images visualising relationships and intra-actions. Lines drawn between words become three-dimensional mind maps in space and time.

How is this young person identifying with the representation he sees in the picture? Obviously, now, I failed to grasp that it was about representing an individual through skin colour. This failure to comprehend the foundation of his insistence allowed me to resist his protests that the image was not a good portrayal of him.

I LOOK LIKE A HUNGRY AFRICAN

"They are trying to close the school," the teacher says –
"But why?"
"They say declining school numbers make us expensive."
"They might have a point, though?"
"The point is there aren´t enough white faces in the school, and Norwegian families are moving away or sending their kids to other schools."

"But what about how second language teaching is a core competency across the board? Not many schools have that, do they?"
"Doesn´t count for anything!"
"We´re going to be spread to the winds - We need help with a protest action!"

"I´m not sure how we can help! What other things are you going to do?!
"There´s an organized protest. Could you do something for that?"
"Let us think about it. Perhaps we can come up with something."

It was a very overcast day, and you were shooting indoors: a bad start. You had prepared for natural lighting and had no lamps. You had to resort to improvised aluminium foil reflectors to bounce ambient light back onto the faces of the students.

It did not take too long for you to understand that even though you had spent many years taking telling portraits of people who you came across, something was amiss. You just couldn´t get it. You also could not figure out what you didn´t get. You were struggling with the faces of these students – overexposed, underexposed black and white images filled the small digital screen at the back of the camera.

You were stressed, sweating and hardly communicating in whole sentences: neither a good teacher nor an artist. You were something else. You were fully focused on some sort of technical problem that you just couldn´t understand. You were almost choking; you had bitten off more than you could chew; You just couldn´t figure out where the problem lay. You didn´t give up, but you did give everyone a long break.

You just wouldn´t let it slide but kept taking pictures during the break. Perhaps your stress levels dropped because the focus was on food and not the project. Fiddling with white balance and exposure metering points, you managed to capture a fantastic portrait – full face – you had gotten it. You were ecstatic and enthusiastically showed it to the student.

His response:
He looked at you with the same serious look he had given the camera and asked you to erase the picture.
“I look like a hungry African,” he said flatly.
My response:
“You look like a boy. It doesn´t hide your skin colour, if that´s what you mean by African, but you don´t look particularly hungry to me!”

And on the discussion, went. He refused to give up; he refused to give in. Like boxers in the ring, you circled around each other, hoping the other would back down. He insisted: he insisted: he insisted. He made you listen, listen and listen again. He demanded that you erase the image. No! He did not want this picture of him in your camera. This photo was not one he wanted out in the world, and for the life of you, you couldn´t understand why?

So back and forth the debate went. You found pictures on the internet. You referenced black scholars and artists. You said that you understood where he was coming from, but you did not accept his opinion about his representation, and most importantly, you refused to wipe the image off your flashcard.

That day did, after all, end with a migraine. Eventually, you negotiated a deal to keep the image. You asked him how he wanted to his picture taken. He pointed at two young women and asked them to be in the frame with him. You felt a surge of anger; your heart sank; your eyes started prickling. You could see an oncoming escalation if this was to be the scenario.

Did the girls have to be entangled in this mess? Was this the best deal you could get? You were a teacher and obliged to follow through rather than argue even more, and you were also convinced that the young women would say no. To your amazement, they said yes, and they posed with him! You took some awful shots and thought he wouldn´t want them – he didn´t look like the macho man he was emulating when these young women were making signs behind his back.

They laughed when they saw the pictures. He was laughing with them, not you. He was annoyed still, but like you, he wanted it to end. He had said yes, and that´s how you managed to salvage the original portrait.

His portrait gained another meaning. One that you did not intend. The image will never be made public. It´s a sore on your hard drive to be scratched open every time your search engine discovers it through an algorithm interpreted from your need to find something else. You will catch your breath, feel the rupture, and wonder how this image repeatedly finds its way to your desktop.

Figure 2. Eriksen, H. (2022). *Gift one: I look like a Hungry African – Agential words*

I look like a Hungry African took place during an art workshop facilitated by Tenthaus Art Collective in 2010. Briefly, Tenthaus Art Collective has an ongoing artist in-school project, a socially engaged art project (Tenthaus, 2021; Ulrichsen, 2017). With only the best intentions, and as a workshop leader, I was working towards something that could represent a group of minoritised teenagers and their relationship to the future. They were stuck in a conflict in which politicians were pushing through the closure of the urban centre school they intended to sell on the commercial market. The consequences would mean that the whole teaching community would be split up into new schools; specialised teaching competencies, experience and knowledge of this group of teenagers would be pulverised throughout Oslo. Furthermore, the closure of the school signified that politicians did not want schools with students with non-Europeans backgrounds only; they wanted more White Norwegian students to signalise better integration, and above all they measured success on exam results.

I find it difficult to describe the feelings that awoke in me during the workshop. I am, even now, highly ambivalent about how to articulate them. My journal reports feelings of confusion, loss of control and professional inadequacy, loss of laughter, headache, tightening of the skull, frustration, and irritation towards teenage vanity. There is no way of escaping that feeling of inadequacy and failure when I think about this workshop, even though the images were good enough for their intended purpose.

What was this obstinate teenager articulating beyond a vocalisation of his own position? How did this understanding of his body as a hungry African enter his imagination? How could he see himself in that way? From his language, he was obviously not foreign? He did not look starving, but he did look African.

How is the cultural archive affecting our way of intra-acting with each other today in Norway, a globalised national society? How is teaching images through practice or cultural history facilitating repetitions of unfounded racialised hierarchies?

An early reader of this text points out that the cascade above seems naive when Google can find thousands of "hungry African" pictures. Yet, a close look at this cascade of questions can say something about

how colour blindness works. Here was this past me, asking how a child of African heritage living in Norway could consider himself equal to the hungry African. I was puzzled; I keep reliving these moments in my thoughts and conversations, not only immediately afterwards, but even now the elephant is tapping my shoulder and nudging me forward, showing me routes back and forward through threads of conversations with my colleagues at Tenthaus, with educationalists and with colleagues of colour.

The initial emotional rupture of that conflict (Fig. 2) is the continual starting point for this haphazard journey. What really happened in that room? Every time I reiterate it, it develops; the event's narrative has its own agency; the narrative has moved to become a turning point, a pin in the map, which I circle around trying to understand it better. I am repeating and changing, repeating and changing. By repeating it, I keep the strangeness of the incident alive.

Rupture in the archive

Ten years after the event, when COVID broke into the world, I was teaching in a workshop in Zambia.[5] I desperately needed a SIM card for cheap local communication, and a colleague arranged for a salesperson to visit the house. The young man came, and we sat under the shade of the tree as I signed the legal documents for a SIM card. He said that he needed to *capture* me. Puzzled at first, I smiled, realising that he needed to take a photograph of me when he waved his own phone at me. Capture is etymologically rooted in Latin *to take, hold, or seize,* and I thought of these connotations as I heard the imitation camera click in his phone. It disturbed me; it forced me to think about what photography meant to that particular person behind the camera and how the act of *capturing* a photograph has deeper connotations than that of mirroring the world. The word *capture* would not be used in a similarly informal context in the UK, where I am raised. Sitting under the tree in my colleague's garden, I was drawn back to "I look like a hungry African". And so, it has been,

5 Zambia, an earlier protectorate of Britain where English is one of the first languages.

small ruptures ripping into my activities and readings that bring me back to and forward towards a place of complex utter discomfort.

Gift Two: The White elephant in the archive

The White elephant, that gift I am continually unpacking, seems to be smiling at me. It hits me, a stone from a slingshot: Where do the animal images I am using in my research project come from? The only physical elephants I have encountered have been at a circus or zoo; I have no other knowledge of that creature; it is not a material part of my childhood or adult life. It is a literary figure transmitted through the cultural archive. It is presumed that Aesop's fables were told by anonymous slaves of the Roman empire and circulated ever since. Such is the power of the cultural archive to span history through me, so that the power appropriates and naturalises images and thus restricts the imaginary field on which art educators play.

Agency of the photograph through the cultural archive

By taking into account that the dominant ideas about non-European culture and Indigenous cultures are stored within the cultural archive, the agency of the photograph in question becomes part of an ongoing narrative whereby I, as a White teacher, define how the student is to be experienced and seen. The gap in our power positions in a racial hierarchy that I had naturalised was destabilised by the student response.

> In your narratives, histories, travel tales, and explorations, your consciousness was represented as the principal authority, an active point of energy that made sense not just of colonising activities but of exotic geographies and peoples. Above all, your sense of power scarcely imagined that those "natives" who appeared either subservient or sullenly uncooperative were ever going to be capable of finally making you give up India or Algeria. Or of saying anything that might perhaps contradict, challenge, or otherwise disrupt the prevailing discourse. (Said, 1993, p. 32)

The student's resistance to his representation needs to be anchored through me to the ongoing colonial narrative within the agential cultural archive[6] that thrives in the Nordic regions. The way that this image works on me, at an emotional level, must also be transferred to understanding the way the cultural archive works.

Photographic images = racialised discourses?

The cultural archive is active in all positions and perspectives within the photographic process: the photographer, the subject and the viewer. The photographer's decisive role in inscribing non-Europe and Europeans in terms of dominant discourse is historically embedded in early ethnographic photographic practices (Sealy, 2019). Much of that archival narrative plays on the need of the African subject for the intervention of Europeans to quell tribal violence, and uncivilised and pagan behaviours and rituals. Much post-colonial analysis has been written to contest these destructive embedded colonial narratives, yet these narratives and shifting associations are still active in our international relationships and media representation. It does not take much to see the intimidating and dangerous Black African chief's transformation to the New York gangster rapper. Despite continual waves of civil rights movements, these stereotypical images continue to naturalise the idea that White Europeans are civilised and superior to non-European subjects.

In a Scandinavian context, the cultural archive is filled with these images of Africa, as well as its own specific colonial activities. The people of Sápmi, Roma, and other national minorities are part of the Norwegian cultural archive. This can be exemplified by close examination of photographs of Indigenous Sámi people where colonising practices of Norwegianisation continued until very recently. These include

6 The fields of literature, art history and media studies have widely discussed how photography is used to represent and produce colonial knowledge of racialised Others; scientific neutrality of optics in the film camera has been previously discussed in terms of imagery and the references those images produce (Said, Sontag, Sealy, Hall).

photography used for quasi-scientific argument for racial hygiene and middle-class exotification trends of staging photographs for middle-class subjects appropriating Sámi clothing (Kyllingstad, 2014; Lien, 2017; Valkeapää, 1983). *The Norwegian Government's Action Plan against Racism and Discrimination on the grounds of Ethnicity and Religion 2022–2023* quotes that the Sámi national minority experience 4 times as much discrimination than majority Norwegians (Ministry of Culture, 2020). This and recent social media reports of continued racist attacks on the Sámi population in Tromsø (Andersen et al., 2020) point to the relevance of understanding the concept of the cultural archive in Scandinavia as a way of perpetuating and supporting racism.

The violence of the canon to capture for the archive

The dialogue between myself and the student displays our different positions in colonial experiences and histories outside of our own making. In the utterance "I look like a hungry African," he refuses to accept the representation of his body as an image of generic African hunger needing help. On my part, I presumed he was referencing hunger stereotypes that have flooded the European media during post colonisation processes. My defence of the image was based on good intentions; I am not a wicked person, and I knew about the post-colonial discourse of the hungry African. I defended my good intentions and protected the image from interference with the dominating concepts of aesthetic "quality" that I abided by. I argued from a position of authority, after all, which parent has never argued with their child during a tantrum about a photograph deemed unacceptable when it has been on the living room wall since it was taken. As parents, we hold on to that picture as if it was a magic talisman fearing the destruction of the moment that the camera clicked. Once again, the agency of the photograph and the cultural archive working through us all, keeping familiar and unfamiliar in order, becomes apparent in all our lives.

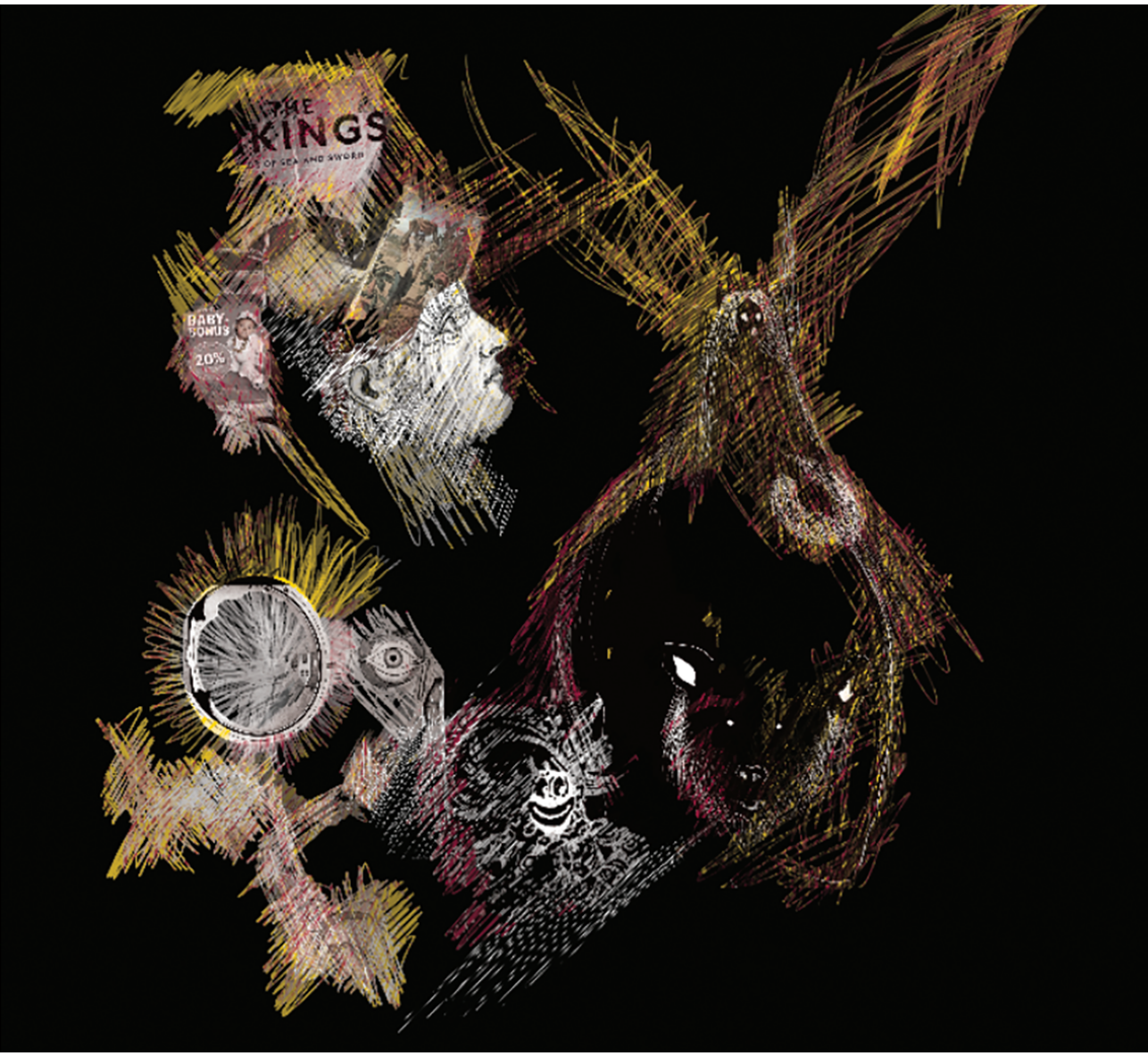


Figure 3. © Eriksen, H. (2022). *The Norwegian Cultural Archive*.

My artist autonomy and teacher authority gave me an ethical zone where I could assume that my image was something to protect and cherish. The student's protest was met with incomprehension painfully embodied as White innocence. It allowed me to resist him and defend the racialised narrative that I had created in that image. I literally could not see nor understand how I was instrumental in the cultural archive producing itself. The present me can see how that other me refuses to acknowledge how the young man's experience of Norway is connected to his skin colour. By refusing to engage with his embodied experience where skin colour is agential and an essential part of his identity, I disregard his opposition to normalised White experience and view him as an unruly, obstinate teenager. This perspective is part of my educational experience and training, and I had a neat category I could place the conflict into, where the source of the disagreement would rest firmly with the student. I gained comfort in a racial conflict by allowing me to see myself as an artist, non-aggressive, ordinary, and thus remain in a position of White authority, which is a position the White educator is deemed to possess. I was engulfed in a White reflective response; I was reflecting Whiteness in its work. It is a form of self-preservation of Whiteness at the individual level. In the self-preservation of the White educator, I also stabilised dominant White power structures.

The White cube

When writing this article, a colleague asked me if the space of the conflict itself could be described as agential. Yet, it took time to connect and understand how the physical aesthetic space intra-acts in this conflict. This incident took place in Tenthaus collective's studio and gallery space, which in effect was a White cube artist space. The site of the conflict can be seen as an artistic territory of post-war modernity. For me, it was a familiar and naturalised territory: a habitat. That habitat is bounded by safe-ethical space (Eriksen et al., 2020), a concept whereby the belief in the autonomy of art acts as a mechanism to protect freedom of expression in artistic production, without broader responsibility to an audience

affected by that expression.[7] Despite my part in a socially engaged art project that sought a liberating dialogical pedagogy (Freire, 2017), I was challenged as the gatekeeper of established modernist, and racist, artistic boundaries.

Calibrating the racial lens

Let us turn to the central agency in this conflict; an image on a tiny digital screen that faded quickly when the machine was shut down. The image itself can be seen as immaterial, manifested as pixilated light on the back of the camera and later, on my computer display. However, those few minutes of viewing the picture also have to be related to the confusion that preceded it. Why were the photographs not reflecting skin colour accurately? Why were my skills so inadequate? Why was there such a great need to compensate within the technology of the camera?

The agency of the image itself needs to be considered through the apparatus that captured the picture: the camera. Modernism and technological development have well-established links in art historical links (Kester, 2011). When I blame the camera as inadequate – do I simply become a second-rate tradesman blaming her tools? A colleague commented that the camera is not racist, but the person behind it can be. The comment is interesting because it weaponises the digital camera, apt in a post-colonial reading of the cultural archive and the role of photography. If the camera becomes weaponised, how does that weapon work? Does the camera as a technology have an agency of its own? What are the mechanisms of image reproduction in the digital camera itself? If the shutter button is a metaphorical trigger, how is the weapon built to deliver a metaphorical bullet; is it indiscriminate, or does it have mechanisms in it that make it more challenging to represent darker than lighter skin tones?

During these last months, my elephant has led me into conversations with photographers of colour; you could say she nudges me on, rummaging through the archive. The following is expressed not as a plea for forgiveness for actions described in the vignette, but to describe

7 For a wider discussion of Ethical Safe Space, see Eriksen et al., 2020.

the structural nature of the pictorial narrative produced in the cultural archive. Yet, I fear response, your response. Delivered on the White page and read by a dominating White audience, I ask of you: Could you believe that y*our camera, your telephone, and everyone's camera lens have an inbuilt racial bias*?

How is this at all possible? It is best understood through understanding White skin as a historical and dominant norm (Lewis, 2019). When White skin was accepted and considered a social and cultural norm, commercial chemical emulsions for colour image reproduction were developed and chosen to favour White skin tones. Even when the possibility to use other chemical emulsions were available to give a broader range of skin tones, commercial chemical film continued to favour White skin (Roth, 2009).

Shirley, a generic name for the women on colour processing calibration cards, was for generations White, evidence in itself of the prevailing normative White gaze (Fig. 4). This normativity inherited by the digital camera continues to favour and normalise White skin tones. This technological bias creates the idea that Black skin is a problem that requires compensating,[8] and, furthermore, reinforces racialised behaviour when darker skin tones are perceived as a technical problem. Technology and racialised understanding and behaviour are seemingly mutually constitutive (Lewis, 2019).

Skin tone became an issue for me during the workshop; it was something that I was unprepared for. Why should I experience the reproduction of darker skin tones as an advanced technical problem? Why was this not a matter for camera manufacturers to educate their consumers about? After all, they have user manuals! This is not simply a matter for professional photographers whom I have been in conversation with; it applies to those being represented. Photographer and Nikon ambassador Jide Alakija has developed his own software to make processing darker skin tones easier. (J. Alakija, personal communication, May 28, 2020).

As arts education is becoming increasingly digitalised, it is vital to understand that digital image and facial recognition technology have an

8 This is not only in photography but also in stage lighting and make up artistry.

Figure 4. © Eriksen, H. (2022). *Gift 3: Insight – Shirley! The girl next door* (2021).

inbuilt racial bias that is seldom encountered by the White teacher in the White classroom. The agency of the camera exemplifies how racism is much more than individual acts of microaggressions and everyday racism or the ephemeral cultural archive but is a complex phenomenon with structural, physical components such as the camera and the White cube that we encounter daily. Multiple agencies play into the phenomenon of racism in (art) education (cf. Rosiek, 2019).

The third gift – insights

The photograph initiating the conflict continues to have its own agency. The incident itself pins the moment when a young man forced me into a conversation with my own emerging post-colonial knowledge of history and naturalised White understanding of the world. As time has passed, the agency of the photograph has departed from the object itself and is reinforced in its absence through conversations with beings both living and imaginary. The photo discussed in Figure 2 is not published because I can no longer prioritise my ideas of aesthetic quality and value that are so obviously related to wider schemes of racialised power structures in the art world. The so-called work of art itself has to be considered in light of the response by those represented in the work itself. This is perhaps a process of what sociologist Vázquez (2020) conceptualises as *decolonial aesthesis* in which the colonised aesthetic production of art is destabilised by other equally valid experiences.

In my reading, the photographic apparatus, the digital camera, is not a benign object – it is agential and a powerful tool that maintains and produces the cultural archive by wiping out details in the dark face. It leaves the unaware photographer to grapple with technicalities that could be pre-programmed into the camera imaging software and discussed in user manuals.

As an advocate for the need for art in society at large and in young people's lives, in particular, I cannot ignore how art education not only reflects society but lacks an inner criticality to its own mechanisms that support racialising processes (Gaztambide-Fernández et al., 2014). Art education is a very specific public sphere that carries with it a

responsibility for the way that images are made and received in society. When Scandinavian art education institutions are eurocentric and modernist and continue to exclude Other knowledges and art practices, they give agency to the racism inherent in the cultural archive. We must ask members of the art teaching communities to consider their own educational background and teaching positions and address their relevance to their teaching ethics and practices. The question "How is my heritage affecting future art production and reception?" then becomes a life project as manifestations of the cultural archive and technological bias are understood as constitutive of today's society.

When Germain Ngoma says that "there is no template for racism," he points to a mighty overwhelming phenomenon of racism as an agential shapeshifter. It finds new forms and strategies to survive to keep the racial balance in check. The part of arts education in an anti-racist pedagogy is to give the skills to identify and engage with the colonial racist narrative in the visual forms it takes on. Understanding how the combination of the concepts of the cultural archive and White innocence works through ourselves has consequences on decision-making in artistic practice and the reception of new images. These concepts are apt tools for anti-racist teaching in art education. It is crucial for students and instructors in visual art education to engage with the cultural archive's continuing production whenever, however, and wherever it surfaces. However, these tools demand a personal conviction and dedication to not only master but to continually explore and develop. It can open the way to other forms of art developing, forms of art that cannot yet enter our imaginaries.

Time is now overripe for the Norwegian art education system to prepare its teachers to participate as anti-racists. This can be possible through teaching critical awareness that can destabilise power positions in the entangled material, immaterial epistemologies and imaginaries of their professional field. Without engaging in a critical discussion about racism, art production will be locked in an imaginary of a colonial past. Our aim must be to restructure the cultural archive in such a way as to open up to an imaginary of an encompassing, equitable future on and for Earth and all its beings.

References

Andersen, M., Pedersen, L., Utsi, I. K. M. I., & Aarsæther, A. (2020, December 9). *Opprop mot samehets i Tromsø tar av på sosiale medier* [*Appeal against harassment of Indigenous Norwegian Sámi in Tromsø takes off on social media*]. NRK. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/opprop-mot-samehets-i-tromso-tar-av-pa-sosiale-medier-1.15280873

Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil.* Penguin Classics.

Azoulay, A. A. (2019). *Potential history*. Verso.

Diangelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, *3*(3), 54–70.

Eriksen, H. (2019). Introduction. In H. Eriksen (Ed.), *Golden moments – best of sessions* (pp. 0–4). Tenthaus.

Eriksen, H., Ulrichsen, G. O., & Bayati, Z. (2020). Stones and the destabilisation of safe ethical space. *Periskop – Forum for Kunsthistorisk Debatt*, *24*, 156–171. https://tidsskrift.dk/periskop/issue/view/8920

Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of Whiteness*, (pp. 43–70). University of Minnesota Press.

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.

Garcia-Anton, K., Gaski, H., & Guttorm, G. (2020). *Let the river flow. An Indigenous uprising and its legacy in art, ecology and politics*. Valiz.

Gaztambide-Fernández, R., Kraehe, A. M., & Carpenter II, S. (2018). The arts as White property: An introduction to race, racism, and the arts in education. In A. Kraehe, R. Gaztambide-Fernández, & B. Carpenter II (Eds.), *The Palgrave handbook of race and the arts in education* (pp. 1–31). https://doi.org/10.1007/978-3-319-65256-6_1

Gilroy, P. (1993). Living memory: A meeting with Toni Morrison. In P. Gilroy, *Small acts: Thoughts on the politics of Black cultures* (pp. 175–182). Serpent's Tail.

Josef, N. (Ed.). (2019). *Actualise utopia: An anthology about racial barriers in the structure of the Nordic art field*. Arts Council Norway. https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/actualise-utopia

Kester, G. K. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke.

Kyllingstad, J. R. (2014). *Measuring the master race: Physical anthropology in Norway 1890–1945*. https://doi.org/10.11647/obp.0051

Lewis, S. (2019). Racial bias and the lens. In S. Lewis (Ed.), *Vision and justice: A civic curriculum* (pp. 52–56). Aperture.

Lien, S. (2017). Assimilating the wild and the primitive: Lajla and other Sámi heroines in Norwegian fin-de-siécle photography. In L. Wainwright (Ed.), *Disturbing pasts: Memories, controversies and creativity* (Ch. 13). Manchester University Press.

Lundestad Joof, C. (2019). *Nordic dialogues*. https://www.kulturradet.no/inkludering/vis/-/konferanse

Matias, C. E. (2016). *Feeling White: Whiteness, emotionality, and education*. Sense. https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228354

McQueen, S. (Writer & Director), Lenkiewicz, R. (Writer), & Siddons, A. (Writer). (2020). Mangrove (Season 1, Episode 1) [TV series episode]. In S. McQueen (Executive Producer), *Small Axe*. BBC.

Ministry of Culture. (2020). *The Norwegian government's action plan against racism and discrimination on the grounds of ethnicity and religion 2020–2023*. https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/the-norwegian-governments-action-plan-against-racism-and-discrimination-on-the-grounds-of-ethnicity-and-religion-2020-2023-extracted-version/id2681929/

Nunes, D. (2019a). *Decolonizing the gaze: bell hooks, Cleo and the act of looking and being looked upon*. Black Box Theatre. https://www.blackbox.no/wp-content/uploads/2020/01/BBTP2_Nunes.pdf

Nunes, D. (2019b). DENOR research conference: Decolonial perspectives on education. *Keynote: Navigating education in a colonized body – an Afro-Brazilian's experience in Norwegian education*.

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*. https://doi.org/10.1177/14687941211027444

Pollock, G. (2012). Vision and difference: Feminism, femininity and the histories of art. In G. Pollock, *Vision and difference: Feminism, femininity and the histories of art* (Ch. 2). https://doi.org/10.4324/9780203819531

Pollock, G. (2013). Differencing: Feminisms encounter with the canon. In G. Pollock, *Differencing the canon* (Ch. 2). https://doi.org/10.4324/9780203397190

Rosiek, J. L. (2019). Art, agency and ethics in research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts based research* (Ch. 34). Guilford Press.

Roth, L. (2009). Looking at Shirley, the ultimate norm: Colour balance, image technologies, and cognitive equity. *Canadian Journal of Communication*, *34*, 111–136.

Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. Vintage.

Sealy, M. (2019). *Decolonising the camera: Photography in racial time*. Lawrence et Wishart.

St. Pierre, E. A. (1996). The responsibilities of readers: Toward an ethics of responses. *Qualitative Sociology*, *19*(4), 533–538. https://doi.org/10.1007/BF02393376

St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry in neoliberal times* (Ch. 2). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315397788-3

Tenthaus. (2021). *Tenthaus collective*. In W. Bradley (Ed.), *Death to the curator*. Kunsthall Oslo.

Ulrichsen, G. O. (2017). Tenthaus Oslo – en inkluderende organisatorisk modell for framtidas kulturskoleelev. [*Tenthaus Oslo an including organization model for future students of cultural school education*] In *Journal for Research in the Arts and Sports Education, 1*(2 Cutting Edge Culture School). https://doi.org/10.23865/jased.v1.541

Valkeapää, N. A. (1983). *Greetings from Lapland: The Sámi – Europe's forgotten people*. Zed Press.

Vázquez, R. (2020). *Vistas of modernity – decolonial aesthesis and the end of the contemporary*. Mondrian Fund.

Wekker, G. (2016). Introduction. In G. Wekker, *White Innocence*. DeGruyter. https://doi.org/10.1515/9780822374565-002

Wolukau-Wanambwa, E. (2018). Margaret Trowell's school of art or how to keep the children's work really African. In A. Kraehe, R. Gaztambide-Fernández, & B. Carpenter II (Eds.), *The Palgrave handbook of race and the arts in education* (pp. 85–101). https://doi.org/10.1007/978-3-319-65256-6_1

KAPITTEL 12

Den indre puls: Betydningen av temporær musikkutøving gjennom det analoge og digitale

Marius Lønskog Igland
Universitetet i Agder

Abstract: Humans are the only primates that make music, and thus collective music-making through singing and dancing embodies fundamental ways of behaving in human societies. This article investigates the division between analogue and digital instruments, and how a new dichotomy between temporal- and non-temporal music-making is changing musicking. Using quantization, the digital revolution of music has created a new form of non-temporal music-making that is separating the link between the inner pulse and the external musical soundscape. This has two major consequences; it affects how individuals interact with music through synchronized consciousness and body, and how humans interact with others through music-making. A small alteration in the way humans interact with musical material is generating a big shift away from the origins of music as a functioning tool for experiencing how one exists in the world. The potential of temporal music-making through both digital and analogue instruments is providing a space to exist as subjects, in dialogue with the world, where musical and existential relationships work as one.

Keywords: rhythmic entrainment, subjectification, music technology, embodied cognition, musicking

Introduksjon

I en video på Utdanningsdirektoratets sider, presenterte førstelektor Geir Salvesen de viktigste endringene i læreplanen til musikk i fagfornyelsen:

Sitering: Igland, M. L. (2022). Den indre puls: Betydningen av temporær musikkutøving gjennom det analoge og digitale. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 12, s. 265–286). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch12
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

> Musikkfaget legger vekt på læring som en skapende prosess, der det kroppslige, relasjonelle, emosjonelle og kognitive er sentrale elementer. Å lage musikk med digitale verktøy er like vanlig som med analoge. Digitale verktøy er musikkinstrumenter for å fremføre og lage musikk og kan gjøre faget mer relevant for elevene. Selv om det teknologiske er viktig og tilbyr mange muligheter, har vi ikke latt musikkteknologi gjennomsyre læreplanen i faget. Vi har lagt vekt på å beholde mange kompetansemål som innebærer analog eller fysisk deltakelse i musikkaktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Sitatet over reiser flere spørsmål om digitale verktøy, og analog eller fysisk deltakelse i musikkaktiviteter. Hvilken forskjell er det planmakerne mener digitale versus analoge arbeidsformer utgjør, og på hvilken måte er denne forskjellen så betydningsfull at man må beholde analoge kompetansemål? Hvordan kan dette området verbaliseres ytterligere slik at lærere og utdanningsinstitusjoner *i feltet* foretar reflekterte valg i digitaliseringen av musikkfaget? Kan man på denne måten unngå å havne i en polarisert situasjon hvor «gammeldags» musikkundervisning ved bruk av sang og spill på analoge instrumenter stilles opp mot «oppdatert» musikkundervisning ved bruk av programvare? Jeg ønsker i dette kapittelet å undersøke skillet mellom digitale og analoge instrumenter og deres tilknytning til det temporære igjennom spørsmålet: Hva skiller temporær og non-temporær musikkutøving, og hvilken betydning kan dette ha for digitaliseringen av musikkfaget i skolen?

Jeg skriver dette kapittelet med bakgrunn i min posisjon som underviser i musikkundervisningsmetodikk og instrumentferdigheter i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Den nye generasjonen musikklærere jeg er med på å utdanne står midt i dette spenningsfeltet mellom ny og oppdatert musikkundervisning med digitale instrumenter og «gammeldags» undervisning med analoge instrumenter. Mitt håp er at nyutdannede musikklærere får et nyansert syn, og ikke neglisjerer det ene eller det andre perspektivet. Min utdanning innen utøvende rytmisk musikk og musikkvitenskap, bakgrunn som utøvende gitarist og komponist innen moderne jazz og undervisningspraksis fra kulturskole, videregående skole og universitet har betydning for mitt perspektiv på musikkens rolle i samfunnet. Målgruppen for kapittelet er primært undervisere i musikkfag i grunnskole, kulturskole, videregående skole og

universitet, men også lærerplanutviklere og utviklere av digitale verktøy for musikkfaget. Innholdet har generell relevans for kunstnerisk praksis og overføringsverdi til andre kunstfag.

Forskningen baserer seg på en fenomenologisk analyse av egne erfaringer som utøver i samspill med andre musikere, så vel som egne erfaringer med studenter fra undervisningssituasjoner tolket i lys av studier og artikler på musikkens betydning og eksistensiell filosofi av Maurice Merleau-Ponty (1994) og Martin Heidegger (1962).

Hva er den digitale revolusjonen i musikkfaget, og hva er nytt?

Den digitale revolusjonen innen musikkfaget involverer innføringen av billige, brukervennlige og innholdsrike programvarer for nettbrett, mobiltelefon og laptop, som f.eks. GarageBand for iPad og Soundtrap for Chromebook. Denne typen musikkteknologi har bidratt til at mennesker som tidligere ikke anså seg som musikere, kan lage og kommunisere musikk via datamaskiner uten å inneha tradisjonelle musikkferdigheter som instrumentteknikk og musikkteori (Crow, sitert i Wise et al., 2011, s. 119). Verktøyene og arbeidsmåtene har tillatt lærere å undervise mindre instruksjonsbasert med høyere grad av elevaktive læringsformer på et mer komplekst nivå (Wise et al., 2011, s. 130–131). Digitale arbeidsformer har ført til en demokratisering av læring i musikkfaget igjennom kreative musikkaktiviteter og blir omtalt som *deltakelses-revolusjonen* (Partti & Westerlund, 2012).

Professor i musikkpedagogikk Erkki Huovinen ved Royal Collage of Music i Stockholm og har sammen med Heli Rautanen fra University of Jyväskylä undersøkt hvilke premisser og begrensninger som ble lagt fra programvaren GarageBand for iPad i en samkomposisjonsoppgave mellom elever i alderen 10–12 år. Begrepet *interaction affordances* beskriver hvordan noen aktiviteter blir veldig sannsynlige, andre mulige og andre usannsynlige eller umulige igjennom oppgavens rammevilkår og verktøy (Jordan & Henderson, sitert i Huovinen & Rautanen, 2020, s. 97). Funnene viste at gruppene som brukte tradisjonelle instrumenter hadde en kreativ prosess som involverte multimodale forhandlinger og

elev–elev-læring, med demonstrasjon av musikalske idéer igjennom både instrumenter og språk, samt kroppsspråk for å signalisere godkjenning av medelevenes idéer (Huovinen & Rautanen, 2020, s. 106). Gruppene som løste samkomposisjonsoppgaven igjennom Garageband for iPad baserte seg mer på individuell utforskning av skjermbrettene uten musikalsk forhandling/samspill, og en mer konsept-orientert diskusjon omkring retningen av komposisjonsprosessen og bruken av virkemidler/elementer. Det var ingen tegn på gjensidig tilpasning (*empathetic attunement*), slik det kreves for å inngå i Seddons kategorisering av samarbeid (Huovinen & Rautanen, 2020, s. 106).

Mange digitale verktøy baserer seg på midi-instrumenter og loops som innordner seg en stødig *på slaget*-logikk kalt kvantisering. Dette er en «prosess innen digital musikkproduksjon som automatisk justerer innspilte, upresise noters plassering, slik at de treffer de underliggende eller eksakte rytmeslagene i en gitt taktart» (Bergsland, 2014). På denne måten kan en elev trykke upresist (og uaffektert) og oppnå det samme resultatet som om handlingen ble gjort med høy innlevelse, presisjon og affekt.

I artikkelen «Technology and Music Education in a Digitized, Disembodied, Posthuman World» (2014), undersøkte jazz-trommeslager og førsteamanuensis i musikkutdanning ved University of Auckland Trevor Thwaites hvordan digital musikkteknologi bidrar til å bygge ned det liberale, tenkende og erindrende mennesket (Thwaites, 2014, s. 45): «We have seen in recent times that technology can develop faster than culture and that our *becoming* is now more intimately tied to technology than it is to our cultural habits» (s. 33). Musikkutøving som dannelse er ifølge Thwaites i endring som følge av teknologiens lukkede rom, «walled garden» (s. 35), og mangelen på kobling til tid og rom i digital teknologi «defines the disorientation of contemporary experience» (s. 36). Forfatteren skriver at trykket fra teknologien krever en ny samtale om *væren* («disposition towards being») og et nytt ansvar for musikkutdanning i en teknologisert og potensielt posthuman verden (s. 45).

Samlet sett viser de foregående studiene ulike perspektiver på musikkteknologiens påvirkning på musikkfaget, og noen skillelinjer om hva som er musikkfagets innhold og sentrale verdier. Dette spenningsfeltet formulerer førstelektor ved Norges musikkhøyskole Håkon Kvidal på

følgende måte: «Vil musikkfaget beholde sin estetiske kjerne og identitet når vi tar i bruk de digitale verktøyene, eller vil den estetiske erkjennelsen fortrenges til fordel for den logisk-verbale?» (Kvidal, 2009, s. 210).

Begrepsavklaring og problemstilling

Jeg vil nå definere sentrale begreper i kapittelet for å tydeliggjøre problemstillingen. Den indre puls er den subjektive følelsen av tunge og lette slag, tilsvarende kroppens opp-og-ned-bevegelse når man går. Samfunnsforsker og systemteoretiker Gregory Bateson forklarer at analoge systemer varierer fortløpende i tråd med kraften i handlingsøyeblikket, mens digitale systemer har en på/av-karakteristikk (Bateson, 1979, s. 111). Innenfor musikkteknologi benytter digitale systemer det binære tallsystemet, som karakteriserer en slik på/av-logikk. Kompleksiteten og hurtigheten på denne på/av-logikken er i dag så velutviklet at digitale instrumenter og lydkilder innehar den samme *responsmuligheten* på *kraften i handlingsøyeblikket*, som akustiske og elektriske instrumenter eller lydkilder. Sammenhengen mellom input og output kan dermed sies å være potensielt like stor i både analoge og digitale instrumenter. Den vesentlige forskjellen som dette kapittelet vil ta for seg, er når på/av-logikken i de digitale systemene blir brukt til å manipulere denne signalkjeden igjennom kvantisering, og hvordan denne bearbeidingen skaper en ny dikotomi, mellom temporær musikkutøving og non-temporær musikkutøving.

Musikkutøvingen er temporær dersom en elevs fysiske handling har en direkte sammenheng med musikken, da kroppen representerer et uttrykk for den indre puls. Musikkutøvingen er non-temporær dersom en elevs indre puls ikke kommer til uttrykk i musikken. Hva skiller temporær og non-temporær musikkutøving, og hvilken betydning kan dette ha for digitaliseringen av musikkfaget i skolen? Problemstillingen er to-leddet, ved at det første leddet ønsker å undersøke hva som skiller temporære og non-temporære arbeidsformer i musikkfaget, og det siste leddet ønsker å undersøke hvorfor dette skillet er betydningsfullt. Problemstillingen vil på den måten indirekte besvare grunnspørsmålet: Hvilke argumenter kan ligge bak fagfornyelsens aktive ivaretakelse av det

analoge og fysiske i musikkfaget, og hvordan kan dette gi mulige svar på musikkens betydning for barn og unge?

Metode

Inspirert av Maurice Merleau-Ponty (1994), med fokus på persepsjon som en kombinasjon av kroppslig sanselighet og intellektuell bevissthet, og Martin Heideggers eksistensbegrep *Dasein* fra boken *Being and Time* (Heidegger, 1962), har jeg beskrevet egne erfaringer som gitarist i samspill og undervisning. Artikler fra musikkterapi, musikkfilosofi, musikkdidaktikk o.l. har bidratt til å verbalisere prosessene som omgir temporær musikkutøving. Fokuset har vært å vise frem de temporære prosessene, på en måte som indirekte speiler inn på de non-temporære. Ved å vise hva fenomenet *temporær musikkutøving* innebærer, vises også begrensningene ved det non-temporære. Den påfølgende fremstillingen av Heideggers begreper illustrerer hvordan jeg forstår sammenhengen mellom eksistensiell filosofi og det temporære, og deretter dets betydning for musikkfaget.

Heidegger omtaler eksistens som væren-i-verden (Gorner, 2007, s. 24). Begrepet *Dasein* kan oversettes til tilstede-værelse, og er en betegnelse for menneskets spesifikke og egenartede væremåte (Tjønneland, 2019).

> This entity, Dasein, which is by way of an understanding of being, is such that its being, existence, exhibits a complex interconnection of essential structures. This interconnection of structures of existence Heidegger calls 'existentiality'. […] the meaning of the being of Dasein is temporality (Zeitlichkeit). (Gorner, 2007, s. 25–26)

Det å eksistere på en spesiell menneskelig måte handler om å være koblet på verden. Det handler om at denne *typen eksistens* (Dasein), blir meningsfull igjennom tid og temporalitet. Det å leve meningsfullt handler ikke om å fylle livet med meningsfullt *innhold,* men å leve i en meningsfull *tilstand* som er påkoblet strukturene i verden (Gorner, 2007, s. 25), bryr seg om dem (*die sorge,* Tjønneland, 2019), og er i sitt eget selv (*authentical existence*, Gorner, 2007, s. 106). Kapittelet kombinerer egne refleksjoner om slike former for tilstedeværelse i temporær musikkutøving med

liknende begreper, som relasjoner (Baracchi, 2013; Bateson, 1979; Small, 1999), *rhythmic entrainment* (Merker et al., 2008), musikkens påvirkning på tillit og empati (Anshel & Kipper, 1988; Kirschner & Tomasello, 2010) og subjektivering (Biesta, 2018).

Jeg har overveid forskningsetiske problemstillinger vedrørende metodevalg og bruk av egne erfaringer som empiri og kommet frem til at mitt førstepersons-musikerperspektiv fremmer relevant kunnskap om temaet. I møte med ferske grunnskolelærerstudenter ligger en utfordring i å forberede dem til å bli trygge formidlere i sang og spill. De kan være sterke på form, men mindre sterke i innhold. Med andre ord: For å kunne formidle og undervise i fransk, bør man selv kunne praktisere språket på et visst nivå. Musikerperspektivet representerer dermed praktiseringen av språket man skal undervise i.

Prosessene omkring samspill og interaksjonen med det klingende resultatet kan være utfordrende å dokumentere igjennom f.eks. observasjon og intervju, da prosessen foregår internt i musikernes bevissthet og eksternt i det klingende resultatet. Temporær musikkutøving er umiddelbar og pre-refleksiv (før bevisstheten),[1] som kan bety utfordringer når man skal sette ord på hva som skjer i møtet med en musikalsk handling og respons. Denne problemstillingen er også til stede her. En artikkel krever oversettelse fra fenomenet *temporær musikkutøving* til skriftspråket og innebærer en overgang fra det pre-refleksive til det reflekterende. Fordelen med et fenomenologisk perspektiv er hvordan den musikalske *opplevelsen* til enhver *tid* foregår subjektivt (både når man spiller eller lytter alene og sammen med andre), samtidig som det klingende resultatet foregår objektivt. På den måten er Maurice Merleau-Pontys fokus på persepsjonen som den primære formen for kontakt mellom bevisstheten og verden, og vektleggingen av både det subjektive (bevisstheten) og det objektive (verden) (Tranøy, 2021), i tråd med forskningens fokusområde.

En alternativ metode kunne vært å kombinere en nevrologisk studie av musikere som interagerer i samspill, med observasjon via lyd- og

1 «With jazz, when I'm in that zone: I'm not even thinking about what I am playing or what note, it's what's going on at the moment with the other musicians and this is what I'm bringing out of it. It's really hard to describe» (Austin Peralta, jazzpianist, intervju i Adamant Critique, 2018, 37:44).

bildedokumentasjon og påfølgende intervjuer av musikere. En slik metodetriangulering ville muligens gitt flere stemmer og et bredere datagrunnlag og vil bli vurdert i fremtidig forskning. Samtidig mener jeg at min utdannelse og praksiserfaring gjør at mine perspektiver representerer valid kunnskap som er etablert i utøverfeltet, og at det empiriske materialet fra egen erfaring gir troverdighet og kan etterprøves ved å intervjue andre musikere.

Teori

Egne erfaringer med indre puls og temporær musikk

Jeg presenterer nå to ulike situasjoner i temporær musikkutøving. Den første tar for seg synkroniseringen av den indre puls til en metronom fra en egenøvingskontekst. Den siste tar for seg en samspillsituasjon med en annen musiker. Begge eksempler kan etter min mening kobles til undervisningssituasjoner innen rytmisk metodisk arbeid eller samspill på ulike nivåer og instrumenter.

Rytmisk samhandling med meg selv

Når jeg underviser gitar- og lærerstudenter i å spille presist rytmisk handler denne øvingen mye om å oppnå instrumentteknikk i kombinasjon med trygghet omkring egen pulsfølelse. En av mine favorittøvelser er å spille en durskala på firedeler, med metronom på 60 slag i minuttet. Her spiller man rett og slett en ny tone per sekund. Dette er et rolig tempo som ligger omkring hvilepuls, men som likevel gir endel støtte. Herfra snakker jeg utelukkende om den rytmiske pulsfølelsen, og ikke om hjertets pulsslag.

Målet med øvelsen er å få lyden av metronomen til å forsvinne inn i anslaget, slik at det høres ut som om lyden fra metronomen kommer fra min håndbevegelse. Min mestring av denne øvelsen skjøt fart da jeg i studietiden merket at jeg ikke burde prøve å sikte på slagene, men heller å få slagene til å treffe min indre pulsfølelse. Dette innebar i hovedsak at jeg etablerer en indre trygghet, hvor jeg går inn i hvert slag med full tyngde og selvtillit. Jeg forteller studentene mine at de må spille uten sikkerhetsnett og nøling. De må tørre å spille feil med overbevisning, slik at den

indre pulsen kommer til uttrykk i det de spiller. På den måten vil intensjon og handling bli nærmere tilknyttet og følelsen av å være i seg selv bli sterkere. Rytmisk presisjon har ikke plass til selv-monitorering, «styggen på ryggen» og andre mentale begrensninger. Når jeg selv tar opp gitaren på øvingsrommet er slike enkle teknikk- og rytmeøvelser det første jeg tar fatt på. Igjennom disse får jeg kontakt med instrumentet og meg selv.

Rytmisk samhandling med andre

Min rolle som gitarist i et jazzband handler blant annet om groove- eller swingfølelsen, og hvordan jeg plasserer mine rytmiske elementer i forhold til trommeslager og bassist. Ved å plassere meg litt bak slagene til trommeslager, vil jeg dra pulsfølelsen i kompet bakover, noe som trommeslager vil føle i sitt spill. Hen vil gjerne da kompensere ved å holde skyvet i grooven fremover, slik at ikke tempoet gradvis sakker. Dette merker jeg fysisk i min følelse av tunge og lette slag. Dette føles på mange måter som en lek hvor man holder et tau imellom seg og drar i hver sin retning. Det oppnås en følelse av gjensidig avhengighet hvor man kan lene seg mot bakken uten å falle. Dette kan ødelegges ved at en drar for hardt eller slipper tauet. En slik balansegang mellom frempå og bakpå illustrerer hvordan den rytmiske *relasjonen* mellom to musikere innebærer gjensidig anerkjennelse for å fungere.

Subjektets relasjon med verden

Musikkforskeren Christopher Small ønsket med begrepet *musicking* «å endre vår vestlige kulturforståelse av musikk som et objekt – et substantiv – til heller å se musikk som en aktivitet – et verb» (Kulset, 2018). Dette samsvarer med musikk som et temporært fenomen. I et berømt essay forklarer Small (1999) hvordan musikkutøving danner et rammeverk for å *erfare* i motsetning til å *beskrive* komplekse relasjoner mellom subjektet og kosmos.

> Musicking is part of that iconic, gestural process of giving and receiving information about relationships which unites the living world, and it is in fact a ritual by means of which the participants not only learn about, but directly experience, their concepts of how they relate, and how they ought to relate, to other

> human beings and to the rest of the world. These ideal relationships are often extremely complex, too complex to be articulated in words, but they are articulated effortlessly by the musical performance, enabling the participants to explore, affirm and celebrate them. (Small, 1999, s. 9)

Den nederlandske utdanningsteoretikeren Gert Biesta fremmer et generelt, men tilsvarende perspektiv på anledninger der man erkjenner sin egen kobling til verden: «To exist as subject thus means to exist *in dialogue* with the world; it means being in the world without occupying the center of the world» (Meurieu sitert i Biesta, 2018, s. 15). Sitatet ovenfor beskriver hvordan en eksistens som subjekt innebærer en gjensidig relasjon igjennom dialog, mellom verden og subjektet. «It is a space that *teaches* you something that is fundamental about human existence, namely *that you are not alone*» (Biesta, 2018, s. 16). Den britiske utviklingspsykologen Colwyn Trevarthen knytter en liknende egenskap til musikalitetsbegrepet: «Musikalitet befinner seg ved kilden til vår evne til å kunne sosialiseres på en menneskelig måte» (Trevarthen, sitert i Ruud, 2004, s. 26). Det musikalske og grunnleggende menneskelige kobles enda tettere i artikkelen «On the Role and Origin of Isochrony in Human Rhythmic Entrainment» av Merker et al. (2008). Forfatterne argumenterer for hvordan det globale kulturelle fenomenet med synkronisering av sang og dans omkring en felles puls er særegent for menneskearten og kan tolkes som «a diagnostic trait of our species, along with language» (Merker et al., 2008, s. 5). Det elementære bør med andre ord ikke forveksles med det trivielle, og fenomenet *human rhythmic entrainment* samsvarer med temporær musikkutøving. Evolusjonens behov for musisering anslås å være koblet til at felles sang øker den gjensidige tilliten blant en gruppes medlemmer (Anshel & Kipper, 1988), og til at det gir barn et høyere emosjonelt engasjement i andre[2] og gjør at flere løser oppgaver sammen, istedenfor individuelt. Dette utgjør «clear evidence for music and dance functioning as behavioral tools for mutual social bonding» (Kirschner & Tomasello, 2010, s. 362). Professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøyskole Øyvind Varkøy og førstelektor i musikkpedagogikk

2 «The amount of verbal excuses among those children who decided not to help or wait any longer was higher in the Musical condition» (Kirschner & Tomasello, 2010, s. 361).

ved Universitetet i Aarhus Frederik Pio, beskriver musikkopplevelsen som et rom for å oppleve eksistensielle sider av det å være menneske (Pio & Varkøy, 2012, s. 103), og mener man bør rekonstruere innholdet i *value of music(king)in itsef* (s. 107). Deres løsning innebærer en vekting av musikalske tilstander som en legemliggjøring av blant annet Martin Heideggers ontologi, hvor man sidestiller eksistensielle og musikalske kvaliteter:

> The musical experience is an opening of the «rootedness» of our *Dasein* in being (*Sein*) and this «being-in-the-world» cannot be described as subjectively generated, selected social constructions. It is rather *the ontology of the music itself we are uncovering.* (Pio & Varkøy, 2012, s. 114, min kursivering)

Selvet er ikke en stabil enhet. Musikkforsker, musikkterapeut og psykolog Even Ruud finner det hensiktsmessig «å beskrive selvet som en serie selvfornemmelser. Alle disse fornemmelsene er med på å danne opplevelsen av å være hel og sammenhengende i tid og rom» (Ruud, 2004, s. 27). Ifølge den amerikanske filosofen George Herbert Mead sammenfaller bevisstheten om selvet med erfaringer fra sosiale relasjoner. «Selvet oppstår i bevisstheten side om side med anerkjennelsen og definisjonen av andre selv» (Mead, 1998, s. 109). Læreplanen for musikk i fagfornyelsen sier at «elevene skal få erfare at egen stemme betyr noe i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Møtet mellom egen stemme, egen stemmes begrensninger og muligheter og dens relasjon med andre, kan tolkes i sammenheng med Biestas begrep *resistance*.

> When we encounter resistance, […] we experience that the world is not a construction, and particularly not *our* construction, but that it exists in its own right. We encounter and experience, in other words, that the world is *real*. (Biesta, 2018, s. 15–16)

Det som av Biesta blir betegnet som *the world*, kan i musikkens tilfelle oversettes til det klingende materialet – den totale sum av lyder, klang, harmoni og dissonans. Motstanden fra instrumentet eller stemmen gir bevissthet om kroppens begrensninger, vår sårbarhet og dødelighet. *The world* gir oss erfaring om selvet i møtet med denne motstanden, hvordan gitarstrengene gjør fingertuppene såre og hvordan treverket i

resonanskassen vibrerer mot brystbenet. En videre tolkning av *the world* kan leses i samhandlingsmønstrene som oppstår i samspill.

«Responding to the other musicians is one of the most important things», ifølge jazztrompetist Jumanee Smith (Adamant Critique, 2018, 1:00:03). Et godt samspill vitner om balanse mellom subjektenes anerkjennelse og motstand av hverandre. Musikerne finner plass til sin egen stemme via dialog. På denne måten legemliggjør det musikalske samspillet *relasjonenes harmoni:* «what our place is within it and how we ought to relate to it» (Small, 1999, s. 13–14). Dette idealet balanserer mellom to destruktive muligheter: Subjektet som utsletter verden, og subjektet som blir utslettet av verden.

> One is that our frustration energises us to push harder and harder in order to make our intentions and ambitions real. […] there is always the danger that if we push too hard, if we have too little consideration for the integrity of what we encounter, that our intentions and ambitions result in the destruction of what we encounter, the destruction of what offers resistance. At one end of the spectrum we thus end up in the destruction of the very world in which we seek to exist. (Biesta, 2018, s. 16)

Den amerikanske systemteoretikeren Gregory Bateson formulerte en liknende kamp-analogi omkring selvets avhengighet av omgivelsene: «the creature that wins against its environment destroys itself» (Gregory Bateson, sitert i Baracchi, 2013, s. 214). Det finnes ingen seierherre i et musikalsk samspill. Den som i et samspill motarbeider[3] eller undertrykker en medmusiker, blir selv skyldig i å oppløse musikken.

> Dialogue is not a dispute or a contest where there is always, in the end, a winner. Dialogue – trying to be in dialogue, trying to exist in dialogue – is precisely where winning is not an option; it rather is an ongoing, lifelong challenge. It is the challenge to exist with what and who is other; it is the challenge to exist as subject in the world. (Biesta, 2018, s. 16)

3 En interessant avsporing her er hvordan adjektivet *umusikalsk* inngår i dagligtalen som en beskrivelse av en person som ikke evner å tolke en situasjon, og dermed handler i ubalanse eller konflikt med sine omgivelser.

I min tolkning handler «the world in which we seek to exist» om samklangen som oppstår når det musikalske samspillet gir rom og plass til sameksistens av de ulike rollene, ved at man lytter og tilpasser seg helheten – «what might be called the 'mutual tuning-in relationships' upon which alone all communication is founded. It is precisely this mutual tuning-in relationship by which the 'I' and the 'Thou' are experienced by both participants as a 'We' in vivid presence» (Schütz, 1951, s. 79).

Analyse

Den temporære nærheten

I avsnittet om rytmisk samhandling med andre skriver jeg følgende: «Ved å plassere meg litt bak slagene til trommeslager, vil jeg dra pulsfølelsen i kompet bakover, noe som trommeslager vil føle i sitt spill» (eksempel 1, fra teoridel). I denne fasen opplever trommeslager en ytre påvirkning på sin indre pulsfølelse. Før hen foretar eventuelle tilpasninger i spillet opplever trommeslager at *noen andre* er der: «namely *that you are not alone*» (Biesta, 2018, s. 16). En dyktig trommeslager vil reagere på denne påvirkningen igjennom å tilpasse sitt spill. Professor i musikkterapi Gary Ansdell bemerker at denne gjensidige tilpasningen (*tuning-in*), antakeligvis kan bli målt, men at det essensielle allikevel dreier seg om et *indre rom* og en *indre tid* som deles igjennom intersubjektivitet (Ansdell, 2014, s. 196–197). Det vesentlige er ikke antall millisekunder mellom de ulike rytmiske handlingene: et slikt perspektiv kan bli emulert av datamaskiner igjennom f.eks. *humanize*-effekter, *beat mapping* osv. Begge eksempler viser observerbare resultater som kanskje likner på menneskelig interaksjon, men mangler *indre rom* og *indre tid*. Så hva betyr disse to begrepene? En mulig forklaring kan være at det indre rom eksisterer i vår bevissthet, og at den indre tid er vår tidsfølelse. Så lenge datamaskiner ikke har bevissthet, er dette *indre* unikt menneskelig.

«Dette føles på mange måter som en lek hvor man holder et tau imellom seg og drar i hver sin retning. Det oppnås en følelse av gjensidig avhengighet hvor man kan lene seg mot bakken uten å falle» (eksempel 2, fra teoridel). Her oppnår musikerne en dialog, hvor de ulike subjektene (trommeslager og gitarist), møter motstand (*resistance*) i sin individuelle

pulsforståelse, men oppnår et felles prosjekt (*groove*) hvor man begge eksisterer som subjekt i verden, uten å innta et egosentrisk verdensbilde: «being in the world without occupying the center of the world» (Meurieu, sitert i Biesta, 2018, s. 15).

Samspillet kan deretter ødelegges dersom en av musikerne velger å spille *for* bakpå eller *for* frempå, for å insistere på egen individuelle pulsfølelse: «the creature that wins against its environment destroys itself» (Gregory Bateson, sitert i Baracchi 2013, s. 214), og «in order to make our intentions and ambitions real […] we thus end up in the destruction of the very world in which we seek to exist» (Biesta, 2018, s. 16). Det egosentriske perspektivet overlever ikke et musikalsk samspill, og det musikalske samspillet overlever ikke et egosentrisk perspektiv. Dette fremheves også av trommeslager Miles McPherson: «Egos simply can't come into play: Either you are great together, or you aren't great at all (Miles McPherson, sitert i Brodén, 2014).

I det første avsnittet om rytmisk samhandling med seg selv skriver jeg følgende om gitar- og lærerstudentenes øving på instrumenter: «De må tørre å spille feil med overbevisning, slik at den indre pulsen kommer til uttrykk i det de spiller. På den måten vil intensjon og handling bli nærmere tilknyttet og følelsen av å være i seg selv bli sterkere» (eksempel 4, fra teoridel). I lys av Maurice Merleau-Ponty handler dette om å minske avstanden mellom den subjektive bevisstheten og den objektive virkeligheten. Ved å være mer autentisk (å eie seg selv) om egen utilstrekkelighet og sårbarhet, mener jeg tilstedeværelsen blir nærere både overfor andre i rommet, men også mot seg selv. Som underviser blir jeg begeistret over hvordan usikre, ukoordinerte og tilbaketrukne studenter kan få uttrykk og autoritet i musikken når de mestrer å slippe seg løs, ved å tydeliggjøre sin indre puls uten filter.

«Rytmisk presisjon har ikke plass til selv-monitorering, 'styggen på ryggen' og andre mentale begrensninger» (eksempel 5, fra teoridel). Maurice Merleau-Ponty påpeker hvordan asymmetri mellom kropp og bevissthet utspiller seg i uhelse.

> Hvordan menneskekroppens forhold til verden hverken er mekanistisk, biologisk eller intellektuelt, men *eksistensielt,* redegjør Merleau-Ponty for ved en gjennomgang og nytolkning av eksperimentell og klinisk psykologi. Berømte

> sykdomstilfeller har en viktig plass i hans fremstilling. Forskjellene mellom det normale og det patologiske kaster nemlig lys over den eksistensielle relasjon: Beskadiget eksistens har en væremåte og en kroppsatferd som ofte passer godt til f.eks. empiristers og intellektualisters erkjennelseslære. (Østerberg, i Merleau-Ponty, 1994, s. VIII)

Sitatet ovenfor viser hvordan en overvekt av empirisk verdensforståelse (objektiv) eller en overvekt av intellektuell verdensforståelse (subjektiv), uttrykkes som psykisk uhelse. I temporær musikkutøving er denne balansegangen interessant, da disse elementene må samarbeide for å fremføre en trygg pulsfølelse. Stress endrer vår tidsforståelse, og innebærer at tidsavstanden mellom to slag i et langsomt tempo kan vekke en følelse av angst («*Når* kommer slaget, og hvor finner jeg *fotfeste,* hjelp!»). En krevende situasjon kan i seg selv fremprovosere negative tankemønstre, eller allerede eksisterende underliggende negative tankemønstre kan komme til syne i rytmikken. For at mine lærerstudenter skal evne å spille uten filter og tilbakeholdenhet, som er en forutsetning for å være involvert i rytmikken på en solid måte, må derfor bevisstheten være med og samarbeide med kroppens mekaniske instrumentbeherskelse. Ferdighetstrening i rytmikk er derfor avhengig av (på samme tid) å fremme øvelse i kroppslig og mental tilstedeværelse. Denne kunnskapen mener jeg vil gjøre dem bedre rustet som musikklærere.

Den non-temporære avstanden

Musikkutøvingen er non-temporær dersom en elevs indre puls ikke kommer til uttrykk i den klingende musikken. Dette skjer i tilfeller hvor digital musikkteknologi bruker kvantisering.[4] Jeg har identifisert to hovedkategorier hvor kvantiseringens brudd med den indre pulsen får konsekvenser.

4 «Prosess innen digital musikkproduksjon som automatisk justerer innspilte, upresise noters plassering, slik at de treffer de underliggende eller eksakte rytmeslagene i en gitt taktart» (Bergsland, 2014).

1. Individets interaksjon med musikken
   a. Den primære begrensningen ligger i menneskets individuelle interaksjon med *det musikalske* resultatet.
2. Menneskers relasjon igjennom musikalske samspill
   a. Den primære begrensningen ligger i hvordan kvantiserte og programmerte musikalske forløp ikke har mulighet til å lytte.

Individets interaksjon med musikken

En elev som arbeider non-temporært vil være *igangsetter* og deretter observatør, analytiker og kritiker i større grad enn en *deltaker* i de musikalske relasjonene som blir realisert. Der hvor den temporære musikkutøvingen gav en direkte sammenheng mellom den indre bevisstheten og den ytre musikken i en pre-refleksiv tilstand, vil denne prosessen bli mer objektiv og på-avstand.

> Overgangen fra det før-objektive til det objektive svarer til et skifte av bevissthetsform eller – 'modus' – fra pre-refleksiv til refleksiv bevissthet. I det pre-refleksive modus erfarer kroppen det pre-objektive felt av fenomener; når refleksjonen inntrer, blir de pre-objektive fenomener til objekter. (Østerberg, i Merleau-Ponty, 1994, s. VII)

I møte med en objektiv musikalsk størrelse blir jeg som subjekt stående på utsiden og kikke inn, for å observere og vurdere. Jeg får ikke realisert mitt potensial til å *erfare* relasjonen med verden som *subjekt*, da verden går sin gang uaffektert av min deltakelse. Jeg vil *lære om* musikk istedenfor å *erfare* musikk. Sitatet nedenfor viser hvordan Maurice Merleau-Ponty bryter med Réne Descartes' skille mellom materielle substanser (*res extensae),* og det tenkende eller bevisste (*res cogitantes)* (Tranøy & Ore, 2020).

> Netop fordi væren-i-verden er et præobjektivt syn, er den forskellig fra enhver proces i tredje person, enhver *res extensa*-modalitet, såvel som fra enhver *cogitatio,* enhver erkendelse i første person, – og kan derfor virkeliggøre forbindelsen mellem det 'psykiske' og det 'fysiologiske'. (Merleau-Ponty, 1994, s. 17)

Definisjonen til Merleau-Ponty på *væren-i-verden* innebærer altså at man ikke står på utsiden og reflekterer, men er involvert: Det betyr at

man ikke *kun* er et mekanisk ytre styrt eller *kun* et reflekterende vesen. Når man *eksisterer-i-verden* balanseres disse elementene, mens den non-temporære musikkutøvingen har en overvekt av det reflekterende.

Menneskers relasjon igjennom musikalske samspill

Menneskers relasjon igjennom musikalske samspill blir begrenset ved at kvantiserte og programmerte musikalske forløp ikke har mulighet til å lytte. «The inability of sequencers and other beat-based software to 'listen' to human musicians has led to performances with click tracks in fixed media, or simply a fixed drum track, that live musicians must follow» (Dannenberg et al., 2014, s. 38). Dette utgjør en asymmetrisk maktrelasjon hvor *jeg* som musiker ikke blir *hørt* og anerkjent av den andre. Jeg kan høre *den*, men relasjonen går bare en vei. Jeg må forholde meg til et musikalsk objekt, som ikke *bryr seg* om hvordan jeg påvirker pulsfølelsen. Programmerte forløps manglende evne til å motta informasjon og kontinuerlig tilpasse seg, bryter med Gregory Batesons begrep *the pattern that connects* «that natural process of giving and receiving information which links together all living creatures in a vast network» (Small, 1999, s. 14).

En slik asymmetrisk relasjon i et musikalsk samspill redefinerer musikkens grunnleggende *form* og virkemåte mellom mennesker. Den asymmetriske relasjonen utgjør et brudd med begrepet *human rhythmic entrainment,* som beskrives som «a diagnostic trait of our species, along with language» (Merker et al., 2008, s. 5).

«Musikalitet befinner seg ved kilden til vår evne til å kunne sosialiseres på en menneskelig måte» (Trevarthen, sitert i Ruud, 2004, s. 26). Utviklingspsykologen trekker en direkte parallell fra musikalitet til måten mennesker sosialiseres. Dynamikken i sosialt samvær er uforutsigbar, og man er avhengig av å være til stede og improvisere seg igjennom situasjonen der og da. «Improviserer gjør vi hver dag, men ofte uten å tenke over det. Det finnes en stor grad av improvisasjon blant annet i det å snakke sammen eller å sykle» (Dillan, 2004, s. 164). Det som foregår av ubevisst improvisasjon i musikk kan befeste seg i tilpasning av klangfarge, små rytmiske variasjoner, dynamikk og styrkegrader også når man spiller etter noter. All temporær musikkutøvelse innebærer en tilpasning mot den kontinuerlige musikalske virkeligheten. Non-temporær

musikkutøving mangler evnen til kontinuerlig tilpasning og bryter med Trevarthens koblingen mellom musikalitet og menneskelig sosialisering. Non-temporær musikkutøving bryter også med hvordan George Herbert Mead mener selvet utvikles i bevisstheten i møtet med anerkjennelsen av andre selv (Mead, 1998, s. 109), når selvets indre puls blir manipulert gjennom kvantisering og ikke har en direkte sammenheng mellom stimulering (indre puls) og respons (klingende musikk). Det oppstår en avgrunn mellom det indre og det ytre selvet. Denne avgrunnen gjør at andre-selv kun har mulighet til å anerkjenne det ytre-selvet (objektet) som fremtrer i musikken, og ikke det egentlige indre-selvet (subjektet). På den måten undergraves menneskers relasjon igjennom musikalske samspill.

Drøfting

I slutten av innledningen spurte jeg følgende: Hvilke argumenter kan ligge bak fagfornyelsens aktive ivaretakelse av det analoge og fysiske i musikkfaget, og hvordan kan dette gi mulige svar på musikkens betydning for barn og unge? Ved å introdusere dikotomien temporær og non-temporær musikkutøving, som et mer presist skille mellom digitale og analoge instrumenter, har jeg undersøkt hvilke muligheter som utspiller seg i de to ulike formene. En svakhet er hvordan jeg sammenliknet temporære og non-temporære arbeidsformer når disse to kategoriene kan sies å være vesensforskjellige. Som Huovinen og Rautanen skriver:

> The critic might say that like replacing a team of horses with a team of automobiles to pull the carriage, we had replaced an ensemble of musical instruments with an ensemble of recording studios […] the affordances of the new technology are not always transparent to our old ways of seeing things. (Huovinen & Rautanen, 2020, s. 108)

På den andre siden er det nettopp i denne prosessen at man tydeliggjør forskjeller som man kanskje ikke erkjente til å begynne med. Årsaken til at jeg valgte temporær og non-temporær musikk*utøving*, og ikke skilte mellom å *lage/komponere/programmere* musikk og å *utøve* musikk, handlet om å fremheve nyansene som oppstod innen *utøving*, når man sidestiller digitale og analoge verktøy som instrumenter. På hvilken måte

kan tilsynelatende små og ubetydelige endringer i *utøvelseshandlingen* gi store utslag for musikkfagets betydning?

Funnene fra analysedelen viser en signifikant divergens mellom temporær og non-temporær utøving på områder som kan defineres som vesentlige for menneskets måte å eksistere-i-verden, med andre og med seg selv. En ukritisk digitalisering av musikkfaget risikerer å forskyve fagets innhold fra *Dasein* (Heidegger) og *væren-i-verden* (Maurice Merleau Ponty), til en teknologisk forståelse av væren, hvor verden består av enkeltstående objekter fristilt fra tid og rom. En slik endring av musikkens *form* i barn og unges liv mener jeg kan ha uforutsette konsekvenser omkring deltakelse og eierskap til eget liv, selvfornemmelse og tilstedeværelse, spesielt når dette kombineres med høy skjermbruk og digitalisering i andre deler av livet. Effektene av utstrakt bruk av sosiale medier blant barn og unge er fremdeles uforutsigbare, men kan sies å inngå i samme mønster som non-temporær musikkutøving: Man observerer verden fra utsiden, istedenfor å eksistere-i-verden. Sosialiseringsprosessene på sosiale medier følger et non-temporært mønster hvor reaksjoner og involvering blir kommunisert igjennom standardiserte emojis, likes og refleksive skriftlige uttrykk, istedenfor pre-refleksivt kroppsspråk, tonefall og spontan timing. I lys funnene til Hege Beckmann og Jorun Christensen (kap 6, Beckmann & Christensen), omkring en nedadgående trend for sang i skolen, øker behovet for å etterstrebe temporær musikkutøving i musikktimene som en motvekt til et objektivt verdensbilde. Det didaktiske potensialet ligger derfor i å utnytte digitale verktøy på måter som ivaretar sammenhengen mellom den indre puls og det klingende resultatet. Hubert Dreyfus, professor i filosofi ved University of California, sier det slik:

> The problem is how to respect technology, appreciate technology, use it to get rid of all the dumb stuff that we used to have to do, and yet not let it get rid of what matters, and what is local, and what is unique, and what is significant and meaningful for us. (Adamant Critique, 2018, 01:03:41)

Kunstens betydning for barn og unge handler i lys av dette kapittelet om å eksistere-i-verden, ved å samkjøre bevisstheten og kroppens handlinger i et sammenhengende musikalsk uttrykk, alene og sammen med andre.

Avslutning

Jeg ønsket å bidra til en oppmerksomhet omkring musikkens relasjonelle potensial og dens betydning for mennesket, som enkeltindivid og del av et fellesskap. Sang og dans utgjør en artsspesifikk menneskelig egenskap som involverer synkronisering av kropp og sinn, med betydning for fellesskap, empati og gruppetilhørighet. Temporær musikkutøving inkluderer *både* digitale og analoge instrumenter, når elevens indre puls kommer til direkte uttrykk i det klingende materialet. Dette gir i motsetning til non-temporær musikkutøving, muligheter for å *erfare* relasjonene som omgir oss i tid og rom, igjennom musikalske hendelser som bindes sammen i bevisstheten til en kontinuitet av erindring og erkjennelse. Denne muligheten åpner for individets erkjennelse av seg selv i forhold til omgivelsene igjennom motstand, anerkjennelse og improvisasjon. Gode musikalske samspill kjennetegnes ved at enkeltstemme opererer som relasjonenes harmoni, men står hele tiden i fare for destruktive motpoler (ødeleggelse av subjektet eller ødeleggelse av verden). Temporær musikkutøving innebærer dialog som krever gjensidig anerkjennelse og innsats for å fungere, men innebærer en kontinuerlig risiko for kollaps. Uten denne risikoen vil det, slik jeg ser det, heller ikke foreligge noen muligheter til å lykkes.

Kapittelets konklusjon innebærer et tveegget sverd. En negativ konklusjon vil være å anse musikken som en *øvelse* i relasjoner, på en måte som gjør *kunnskap om* relasjonene med verden til et læringsmål (i tråd med Husserls fenomenologi[5]). Den positive konklusjonen gjør *erfaring* og *dyrking* av relasjonene til et mål i seg selv (Heideggers fenomenologi[6]). På denne måten er også *musikken* et mål i seg selv:

5 «Husserlian phenomenology is the study of the intentional structures of consciousness, i.e. the various ways in which consciousness is directed toward objects. It describes the ways in which objects are 'constituted' in consciousness. And it does so on the basis of the phenomenological reduction, in which all positings of the real existence of the world and of objects in the world, including ourselves as psychophysical entities, are suspended or put out of action» (Gorner, 2007, s. 27–28).

6 «What one finds in Being and Time is something quite different. Its 'subject-matter' is not consciousness (and certainly not transcendentally reduced consciousness) but Dasein and the structures of its being» (Gorner, 2007, s. 27–28).

Kunst er ikke fjernt fra livet, men et uunnværlig element i det å få kontakt med livet selv (Varkøy, 2000, s. 91).

Referanser

Adamant Critique. (2018, 15. april). *Tao Ruspoli: Being in the world – on the subject of the #Heideggerian Dasein* [Video]. YouTube. https://youtu.be/dIFsZ9uTrpE

Ansdell, G. (2014). *How music helps in music therapy and everyday life.* Routledge.

Anshel, A. & Kipper, D. A. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy, 25*(3), 145–155. https://doi.org/10.1093/jmt/25.3.145

Baracchi. C. (2013). The syntax of life: Gregory Bateson and the «platonic view». *Research in Phenomenology, 43*(2), 204–219. https://doi.org/10.1163/15691640-1255

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. E. P. Dutton.

Bergsland, A. (2014, 14. mars). Kvantisering (musikk). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/kvantisering_-_musikk

Biesta, G. J. J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy.* (s. 11–20). Routledge.

Brodén, V. (2014, 30. oktober). *On bass: Drummers get personal.* Premier Guitar. https://www.premierguitar.com/articles/21539-on-bass-drummers-get-personal

Dannenberg, R., Gold, N. E., Liang, D. & Xia, G. (2014). Methods and prospects for human computer performance of popular music. *Computer Music Journal, 38*(2), 36–50.

Dillan, L. (2004). Improvisasjon. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 164–179). Cappelen Akademisk.

Gorner, P. (2007). *Heidegger's Being and time: An introduction.* Cambridge University Press.

Heidegger, M. (1962). *Being and time.* Basil Blackwell.

Huovinen E. & Rautanen H. (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education, 42*(1), 94–113.

Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4- year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Kulset, N. B. (2018, 10. januar). Christopher Small. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Christopher_Small

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk MUS01-02*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/mus01-02

Kvidal, H. (2009). Å være digital i musikkfaget. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 209–224). Universitetsforlaget.

Mead, G. (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (S. Vaage, Red., K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag.

Merker, A., Madison, G. S. & Eckerdal, P. (2008). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment, *Cortex, 45*(1), 4–17. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.06.011

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Pax Forlag

Partti, H. & Westerlund, H. (2012). Democratic musical learning: How the partipatory revolution in new media challenges the culture of music education. I A. R. Brown (Red.), *Sound musicianship: Understanding the crafts of music* (s. 280–291). Cambridge Scholars Publishing.

Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn. *Philosophy of Music Education Review, 20*(2), 99–116. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99

Ruud, E. (2004). Musikkopplevelsen i selvpsykologisk lys. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 23–32). Cappelen Akademisk.

Schütz, A. (1951). Making music together: A study in social relationship. *Social Research*, *18*(1), 76–97.

Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, *1*(1), 9–22. https://doi.org/10.1080/1461380990010102

Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 13*(2), 30–47.

Tjønneland, E. (2019, 21. mai). Dasein (filosofi). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Dasein_-_filosofi

Tranøy, K. E. (2021, 29. januar). Maurice Merleau-Ponty. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Maurice_Merleau-Ponty

Tranøy, K. E. & Ore, Ø. (2020, 10. juli). René Descartes. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/René_Descartes

Utdanningsdirektoratet (2019). *Hva er nytt i musikk og musikk samisk?* Hentet 5.juni 2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-og-musikk-samisk/

Varkøy, Ø. (2000). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal Akademisk.

Wise, S., Greenwood, J. & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, *28*(2), 117–134 https://doi.org/10.1017/S0265051711000039

KAPITTEL 13

meg + kunst: Kunst, kunstig intelligens og digital kunstformidling

Idunn Sem
Universitetet i Agder

Abstract: The article refers to the digital art mediation project *KURATERT* (eng: CURATED) aimed at young people, and the prototype *me + art* in particular. Using artificial intelligence, *me + art* facilitates an exploration of art through the user's own private photographs, uploaded from their own mobile phone. The work is situated within the ongoing shift in art and art mediation from object to viewer, from dialogue as a method to dialogue as a situation, and 'prosumer' as a new spectator role. The aim of this article is to direct attention to a space of opportunity, where theoretical perspectives on the potential of art are applied creatively and experimentally, along with new digital technology. And finally, what opportunities do we miss out on if we do not enter this space of opportunity of digital art mediation, where young people are co-creators and art mediation becomes part of the larger ecology of digital production, sharing and consumption of visual expressions that surrounds us.

Keywords: art mediation, digital technology, artificial intelligence, experimental design practice, young people, prosumer

Sitering: Sem, I. (2022). *meg + kunst*: Kunst, kunstig intelligens og digital kunstformidling. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 13, s. 287–317). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch13
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Figur 1: Skjermbilde av mobilappen *meg + kunst* sin landingsside. Bakgrunn: *Eline Mugaas, John Minh Nguyen* av Mette Tronvoll fra serien *Couples* (1996). *meg + kunst* nytter seg av mobiltelefonens kamera og nettilgang, men er i realiteten en nettside, en såkalt webapp, som er egnet for kjapp prototyping. © Mette Tronvoll / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

Introduksjon

I essayet «Når makt forskyves fra kunstfeltet til publikum» peker avdelingsdirektør for formidling ved Munchmuseet, Gerd Elise Mørland, på en generell forskyvning av makt til publikum i den digitale offentligheten hvor publikum i større grad er aktører (Mørland, 2017). Innenfor kunstfeltet bidrar tildelinger fra det offentlige og forventningene til de offentlige museene som demokratiske verktøy ytterligere til denne forskyvningen. Å reagere på situasjonen fra kunstfeltet sin side med å fastholde et syn på det avgrensede verket, og tviholde på interne verdibegreper som er usynlige for dem uten fagkompetanse, vil ikke lenger fungere, hevder Mørland. Vi må slutte å tenke på kunstoffentligheten som én arena, og bruke rause henvendelsesmetoder i kunstoffentligheter som skal inkludere publikum også utenfor fagfeltet, foreslår Mørland – la publikum få oppleve kunst med utgangspunkt i seg selv (Mørland, 2017, s. 5). Videre peker hun på et parallelt perspektivskifte i kunsten og kunstformidlingen som dreier oppmerksomheten fra *objekt* til *tilskuer*. «Hvilke konsekvenser får dette for kunstformidlingen til kunstinstitusjonene? Og hvilke nye muligheter åpner seg?» (Mørland, 2017, s. 3).

I denne teksten vil jeg peke på et slikt mulighetsrom, hvor unge får oppleve kunsten med utgangspunkt i seg selv. Skapt, ikke ved å forlate det kunstfaglige, men ved å bruke kunstfaglig teori og tankegods som kreative verktøy i tospann med ny, digital teknologi.

I teksten vil jeg dele av erfaringen med pilotprosjektet *KURATERT,* et samarbeidsprosjekt mellom Fluks – Senter for ung kunst og kultur og Sørlandets Kunstmuseum. Pilotprosjektets tittel refererer både til utøvelsen av å kuratere kunst, og det digitale fenomenet å kuratere og personifisere innhold. Pilotprosjektet skulle tjene til å gi ny kunnskap om digital kunstformidling rettet mot unge, og på ulike måter legge til rette for *co-kurating*, med det mål «å gi unge apparatur til å forstå kunst på kunstmuseum på en måte som bekjemper fremmedgjorthet og fremmer en gryende iakttakelsesevne» (utdrag fra pilotprosjektets arbeidsdokument, 4. november, 2019).[1]

1 Selve ordlyden *apperatur* og *gryende iakttakelsesevne* i prosjektets arbeidsdokument, kan spores tilbake til arkitekt og pedagog Alf Howlids undervisningskonsept *Inn i arkitekturen*, hvor unge gis et fenomenologisk møte med arkitekturen ved å erfare og iaktta arkitekturfenomener gjennom å kjenne kreftene direkte på kroppen (Howlid, 2017).

Dette i tråd med museets strategi, som – i likhet med andre kunstmuseer – etterstreber en bredere spredning til de som ellers ikke ville deltatt, mulighet for å utvikle økt engasjement og dypere innlevelse, og tilgjengeliggjøring av innhold for flere. I samarbeid med digital kompetanse på henholdsvis kunstig intelligens og elektronisk musikk, utviklet vi to forslag til nyskapende digital kunstformidling rettet mot unge i løpet av prosjektet. I denne teksten vil jeg dele erfaringer fra prototypen som benyttet seg av kompetansen på kunstig intelligens, *meg + kunst*. Med utgangspunkt i materiale fra tidig utprøving vil jeg forsøke å peke på et potensiale i *meg + kunst* relatert til pilotprosjektets mål slik de ble artikulert i arbeidsdokumentet, med særlig fokus på «gryende iakttagelsesevne»: På hvilken måte kan *meg + kunst* bidra til å bekjempe fremmedgjorthet og fremme en gryende iakttakelse av kunst? Og, gjennom kunsten, oss selv og våre omgivelser? Og derigjennom, kunstens relevans (fenomenet Kunst)?

Gjengivelsen av arbeidet vil plasseres i kontekst av dreiningen i kunsten og kunstformidlingen fra verk til betrakter, fra dialog som metode til dialog som situasjon, og *prosument* som en mulig betrakterrolle (Myrvold, 2019). Hensikten med teksten er å vise til en metode for utvikling av digital kunstformidling, hvor teoretisk tankegods omkring kunstens betydning (Biesta, 2018; Rancière, 2008/2012; Sjklovskij, 1916/1991), benyttes både kreativt og analytisk, og eksperimentelt i tospann med ny, digital teknologi. Og til slutt, peke på hva vi går glipp av, om vi ikke går inn i mulighetsrommet av digital kunstformidling hvor unge får oppleve kunst med utgangspunkt i seg selv, og hvor kunstformidlingen beveger seg ut av formidlingsverkstedet og inn i både utstillingsrommene og den større økologien av produksjon, deling og konsum av visuelle digitaliserte uttrykk som omgir oss.

«... kategorien Kunst har sneket seg inn som en kile mellom kunstner og publikum»

I teksten «What if? Art education beyond expression and creativity» fremmer utdanningsteoretiker og filosof Gert Biesta (2018) en forståelse av kunstens betydning i utdanningen som går ut over (*beyond*) en

instrumentell forståelse og legitimering som ligger utenfor kunsten selv (som mulighet til å uttrykke seg eller som middel til økt kreativitet). Både utdanningen, og kunstens betydning i utdanningen, har et mer prekært behov å dekke «etter Auschwitz»,[2] og i møte med verdens bærekraftsutfordringer, hevder Biesta; nemlig å være i dialog med verden som subjekt, både sosialt og materielt (Biesta, 2018). 'Dialog' er her ikke ment bokstavlig, men sett på som en eksistensiell form; en måte å eksistere i verden på.

En instrumentell forståelse og legitimering av kunsten som ligger utenfor kunsten selv, skaper, slik jeg leser Biesta, en reduksjonistisk forståelse av kunsten, fattigere enn den mer overordnede betydningen av kunst som «ongoing, literally never-ending exploration of the encounter with what and who is other, the ongoing and neverending exploration of what it might mean to exist in and with the world» (Biesta, 2018, s. 17).

Biestas anliggende er kunstens betydning i utdanningen, men det å utforske og være i dialog med verden som subjekt, gjennom kunsten, slutter seg til kunstfaglig teori omkring persepsjon og iakttagelse før ham. I «Kunsten som grep» fra 1916 beskriver litteraturteoretiker Viktor Sjklovskij hvordan «kunstens virkemiddel er 'underliggjørelsens' virkemiddel, og den vanskeliggjorte forms virkemiddel som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen» (Sjklovskij, 1916/1991, s. 16). Kunsten underliggjør og av-automatiserer det vante for at vi igjen skal «føle tingene», ikke bare gjenkjenne dem, der de «går innpakket forbi oss» (Sjklovskij, 1916/1991, s. 16). Ved sin mangetydige bruk av det politiske begrepet *dissens* (kontra konsens), beskriver kunstfilosofen Jacques Rancière nær hundre år senere i *Den emansiperte tilskuer* (2008/2012) hvordan kunsten ikke bare kan forstyrre og bryte med det vante, og at det er dens oppgave, men at kunsten i tillegg kan bidra «til å risse opp nytt landskap for det som skal ses, sies og gjøres» (Rancière, 2012, s. 118). I denne rekonfigureringen av det bestående ligger det et politisk potensial (forstått bredt). I professor i litteraturvitenskap Kjersti Bales etterord i *Den emansiperte tilskuer*, til «for en stund til å se at ting kunne vært

2 Biesta (2018) refererer her til essayet «Education After Auschwitz» fra samlingen med intervjuer med Teodor Adorno gitt ut etter hans død i 1971, hvor Adorno hevder at alle idealer omkring utdanning er trivielle i forhold til dette ene; at barbareri som Auschwitz aldri skal skje igjen (Adorno, 1969/1998).

annerledes og at fordelingen av taleretten, kunne vært annerledes fordelt» (Bale, 2012, s. 218).

Og likevel, tross kunstens betydning for vår dialog med verden som subjekt og dens politiske potensial, er kunstens posisjon i norsk skole marginalisert, videre utdypet i Lisbet Skregelids bidrag i denne boken (kap 2, Skregelid). Tross kunstens betydning og potensial domineres ordskiftet omkring bruk av offentlige midler på kunst og kunstformidling av kontroverser og motstand. I essayet «Knust i offentlig rom. Vandalisme / ikonoklasme / billedstrid i Kristiansand 1981–2014» peker Jan Freuchen og Sigurd Tenningen (2020) på en serie eksempler på kontroverser omkring kunst og bruk av kommunale midler på kunst bare i Kristiansand, hvor denne antologien skrives. «[…] kategorien Kunst har sneket seg inn som en kile mellom kunstner og publikum», hevder Freuchen og Tenningen (2020, s. 126).

Kontroverser omkring kunst og kommunale utgifter til kunst i Kristiansand har ikke avtatt med årene. Ved siste kommunevalg i 2019 ble den argeste målbæreren av kritikken av offentlig pengebruk på nytt bygg til Sørlandets Kunstmuseum, Kunstsilo, det kristenkonservative og høyrepopulistiske politiske partiet Demokratene, valgets tredje største parti. Det er denne avstanden, eller mangelen på kontakt, mellom det kunstfaglige tankegodset omkring kunstens betydning og potensial, og den lokale konteksten, som beredte grunnen for kunstformidlingsprosjekt *KURATER,* og målet om å på ulike måter legge til rette for co-kuratering.

Den lokale konteksten illustrerer hvordan kunstens «underliggjørende» og «den vanskeliggjorte forms» virkemiddel, også rommer potensialet for meningsløshet og fremmedgjorthet. Så lenge *kunstens betydning* holdes, med henvisning til Mørland innledningsvis, usynlig for dem uten fagkompetanse, går kanskje kunsten selv innpakket, meningsløs og irrelevant forbi for mange? Som kategorien Kunst.

Figur 2 og 3. Skjermbilde fra *meg + kunst*, hvor private fotografier (øverst) sammenstilles med den digitaliserte kunstsamlingens «nærmeste nabo», henholdsvis *Nixon Visions* av Kjartan Slettemark (1971), og *Two Norwegian Girls* av Dan Young (1962). Workshop februar 2020. © Kjartan Slettemark / BONO, Oslo 2020 og Dan Young / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

meg + kunst

I den eksperimentelle designprosessen bak *meg + kunst* tok vi grovt sett fatt i to felt (kunstformidling rettet mot barn og unge og kunstig intelligens) og så etter fruktbare sammenfall mellom disse. Kunstfilosofi og kunnskap om kunstig intelligens ble her nyttet både som kreative og analytiske verktøy, i en symbiose av teori og praksis. Resultatet av denne prosessen, *meg + kunst*, forsøkte å gi unge et apparatur i møte med kunst

- gjennom *verbalspråket*, ved å forsøke tilgjengeliggjøre tankegodset omkring kunstens betydning til hverdagsspråk: «Når kunsten treffer, tror vi det er fordi det uttrykker noe om oss selv, eller omgivelsene våre, som ikke kunne blitt kommunisert på en annen måte» (landingsside).
- gjennom *erfaringen*; ved å la unge utforske kunst (og ved det, kunstens betydning) med utgangspunkt i seg selv, og sine omgivelser, ved hjelp av kunstig intelligens.

Liksom Munchmuseets serie av utstillinger som sammenstiller eldre med nyere kunstnerskap, eksempelvis utstillingen *Melgaard + Munch* fra 2015, handler også *meg + kunst* om merverdien som ligger i sammenligningen og gjenkjennelsen; om slektskap i motiv, formspråk og tematikk som slik trer tydeligere fram hos begge. I *meg + kunst* sammenlignes imidlertid billedkunsten med ens egne private fotografier – ikke basert på kuratorekspertise eller gjennom dialog med formidler, men ved hjelp av kunstig intelligens og såkalt maskinlæring. Maskinlæring, som er en sentral teknologi under paraplybegrepet kunstig intelligens,[3] handler om å gjenkjenne mønstre i store mengder data (for eksempel samlinger av bilder)

3 Kunstig intelligens (AI) er et paraplybegrep og konseptuell idé om datasystemer som har evne til å resonnere som mennesker og utføre oppgaver som normalt krever menneskelig intelligens. Kunstig intelligens gir mange nye muligheter, men representerer også utfordringer som manglende etiske retningslinjer, lovverk, konsentrasjon av makt, informasjonskontroll og knebling av dissens, og preges av lav representasjon og mangel på mangfold i de mektige teknologiselskapene med hensyn til kulturell bakgrunn og kjønn (debattert i for eksempel i Kulturtankens seminar «AI-teknologier som verktøy for og med barn og unge», se Kulturtanken, 2020).

for deretter å ta intelligente beslutninger. Maskinen «lærer» eller «trenes» fremfor å bli programmert, og reglene utledes fra dataene systemet trenes på. Dette i motsetning til regelbaserte systemer der reglene er gitt av mennesker, for eksempel basert på eksperterfaring.

I den maskinlærte løsningen *meg + kunst* behandles verk fra den digitaliserte kunstsamlingen og de opplastede fotografiene fra egen mobil som likeverdige, mer eller mindre «nære naboer» i henhold til gjenkjente mønstre. En sammenstilling av ditt opplastede fotografi og kunstsamlingens nærmeste nabo tilbys deg, og du kan velge å dele denne maskingenererte sammenstillingen med andre. Og/eller du kan prøve igjen. Og igjen. Løsningen muliggjør en lavterskel, ikke-verbalspråklig utforsking av kunstsamlingen og oppfordrer til eksperimentering, lek, og kreativ misbruk. I tospann med den digitale teknologiens forte, av at alt i denne konteksten til syvende og sist er 1 og 0, veksler brukeren sømløst og gjentagende mellom å produsere, generere, konsumere og eventuelt dele. *meg + kunst* eier ikke evnen til å sette verk inn i kunsthistoriske kontekster, og kan slik betegnes som en uvitende formidler av kunsten. Men deri ligger kanskje også løsningens styrke; i den ikke-verbalspråklige, symmetriske relasjonen mellom den digitale, uvitende kunstsamlingen, og det digitale, subjektive fotografiet.

meg + kunst kan brukes for seg selv, men har gjennom hele arbeidet med *KURATERT* vært tenkt inn som del av et klassebesøk hvor besøkende skoleklasser co-kuraterer en eller flere fysiske utkast til utstillinger i museets utstillingsareal. Å få kuratere sin egen utstilling basert på digitaliserte og tilgjengeliggjorte kunstsamlinger er ikke nytt. *Curations*, som lar deg kuratere og dele en nettbasert utstilling fra 270 000 verk fra britiske kunstinstitusjoner, og VR-løsningen til *Cultural Japan*, som lar deg kuratere utstillinger i 3D fra over en million digitaliserte japanske artefakt, er nyere eksempler på denne muligheten. Dette er imidlertid løsninger hvor utstillingen tar utgangspunkt i den digitaliserte samlingen og forblir i det digitale rommet. Med *meg + kunst* ønsket vi å legge til rette for en fysisk utstilling. En fysisk utstilling basert på de unges utforsking av samlingen med utgangspunkt i dem selv, og med vernissage, tilgjengelig for alle, ikke minst den lærende museumsinstitusjonen selv. Et klassebesøk som beveget seg ut av museumsverkstedet og

inn i museets vanlige utstillingsrom og formidlingskanaler, og videre inn i det private rom (egen mobil og sosiale medier). Ved å legge til rette for at elevene selv kunne kuratere et utkast til utstilling forsøkte formidlingssituasjonen å fremme en gryende iakttakelsesevne i møte med kunst, formidle et apperatur omkring hvorfor kunst kan berøre og være relevant, og pakke opp det mulig fremmedgjørende kunstmuseet gjennom mer eller mindre profane sider av praksisen kunstmuseum, som kuratering, oppbevaring av kunstverk i magasin, montering og vernissage.

Teoretiske (kreative/analytiske) verktøy

I arbeidet med *KURATERT* og *meg + kunst* har perspektiver fra opplevelsesdesigner og museumsforsker Nina Simon vært viktig. I *The Participatory Museum* (2010) beskriver Simon et pågående skifte mot et mer publikumsorientert museum. Publikum er ikke bare brukere eller mottakere; de er ressurser som kan bidra i museenes innholdsproduksjon, om museet «willingly relinquish control» (Simon, 2010, s. 266). Istedenfor å selge inn hva museene mener er verdifullt for «outsiders», må de gå ut og skape relevans sammen med dem, oppfordrer Simon i påfølgende bok *The Art of Relevance:* «I believe relevance is the key to a locked room where meaning lives. We just have to find the right keys, the right doors, and the humility and courage to open them» (Simon, 2016, s. 23). I arbeidet med denne teksten har Simon fått følge av Rancières filosofi om likhet, likeverd og symmetri mellom den uvitende læreren og den emansiperte/frigjorte lærlingen, hvor den uvitende læremesterens oppgave er å frigjøre eleven til å *agere*, til *selv* til å finne svarene, også svar læreren ikke har kjennskap til. Ved å observere og sammenligne en ting med en annen, ved å frigjøre vår iboende evne til å forbinde og adskille, lærer den emansiperte/frigjorte lærlingen hvordan det han ikke har noe viten om forholder seg til det han vet (Rancière, 1987/2007). Dette forstått som en måte å tenke om likeverd og intellektuell frigjøring på, ikke en pedagogisk metode å implementere direkte (kap. 2, Skregelid). I boka *Den emansiperte tilskuer* (2008/2012) viderefører Rancière dette tankegodset til å se på kunst. Her er det nå den likeverdige *tilskueren* som observerer,

velger ut, sammenligner og fortolker (Rancière, 2008/2012, s. 26). Det er ikke kunstnerens intensjon som avgjør verkets mening, men at enhver tilskuer skaper sin egen. Kunsten er et «tredje element» som er fremmed for både kunstneren og tilskueren, «som ingen eier, noe hvis mening ingen besitter», hevder Rancière (2008/2012, s. 28). Et syn på kunsten med gjenklang til litteraturteoretikeren Roland Barthes' erklæring av forfatterens død i essayet med samme tittel fra 1967. At enhver tilskuer skaper sin egen mening, vil ikke si at Rancière åpner for at verk kan bety hva som helst, ifølge Kjersti Bale i etterordet til *Den emansiperte tilskuer*: «Det handler om at alle har *lik mulighet til å tilegne seg verket*» (Bale, 2012, s. 229, min utheving).

I det store bildet kan både Simon og Rancière plasseres innenfor en dreining i kunsten og kunstformidlingen beskrevet av Boel Christensen-Scheel i *Formidling for et nytt museum* som «en formidling som dreier rundt objektene, til formidling som noe som handler om menneskene og møtene» (Christensen-Scheel, 2019a, s. 13). Det samme skiftet behandles i antologien *Kunstformidling. Fra verk til betrakter* av Myrvold og Mørland (2019), og i kontekst av *meg + kunst* særlig interessant i bidraget «Fra dialog som metode til dialog som situasjon»: «Mens [dialogen] en gang var et progressivt alternativ til en autoritær musueumsformidling, er dialogbasert formidling nå selv i utakt med former for deltakelse både i kunsten og i barne- og ungdomskulturen», hevder Myrvold (2019, s. 135). Et eksempel på barne-og ungdomskulturen som det vises til er mobilappen TikTok, og hvordan barn og unge skaper og uttrykker seg i en estetisk pakkeløsning som de også konsumerer (Myrvold, 2019, s. 134). Myrvold foreslår å bruke betegnelsen «prosumenten»[4] som en mulig ny betrakterrolle innenfor kunstformidlingsfeltet, en betrakter som beveger seg sømløst mellom produksjon og konsum, som både er beslektet med idealet om deltagelse i samtidskunsten og det publikumsorienterte museet Nina Simon (2010) beskriver, som drar veksler på publikums bidrag i innholdsproduksjonen (Myrvold, 2019).

4 Begrepet *prosumenten* krediterer Mørland futuristen Alvin Toffler og *The Third Wave* fra 1989, et begrep som siden er koblet tett til digital teknologi.

I teksten viser Myrvold til to prosjekter hvor produksjon og opplevelse går sømløst over i hverandre, og hvor grensene mellom museumsverkstedet og utstillingsrom overskrides; et formidlingsprosjekt ved Nasjonalmuseet for kunst, hvor publikum kan tegne og henge opp sin fortolkning av *Mor og barn* (1907) av Gustav Vigeland, og kunsprosjektet *Formforandringer* av Anna Carin Hedberg og Ebba Moi fra 2015, hvor voksne forbipasserende publikummere ble invitert til å lage og stille ut sine imitasjoner av Gustav Vigelands skulpturer i leire. I begge disse prosjektene produseres en situasjon og betrakterrolle som ikke begrenses til blikk og tale (Myrvold, 2019, s. 132). Meningsdannelsen skjer gjennom koordinering av hånd og øye, ikke gjennom samtalen. På samme måte kan en kanskje si at *meg + kunst* åpner opp en situasjon, eller erfaring, der produksjon og opplevelse går sømløst over i hverandre, som heller ikke begrenses til blikk og tale. Eller til samtalen. Meningsdannelsen i *meg + kunst* skjer imidlertid ikke mellom hånd og øye / iakttakelse av kunsten, men mellom å iaktta og sammenligne kunsten og det private, subjektive fotografiet – med det private/subjektive som formidlingssituasjonens *utgangspunkt*, og hvor unge med det får oppleve kunsten med utgangspunkt i seg selv.

I den videre gjengivelsen av arbeidet med *meg + kunst* vil jeg forsøke vise at å få oppleve kunst med utgangspunkt i seg selv kan bringe med seg et særlig potensial for både å bekjempe fremmedgjorthet og fremme en gryende iakttakelse av kunsten. Og gjennom kunsten, oss selv og våre omgivelser.

Metodisk tilnærming

meg + kunst bygger videre på erfaring som designer fra en rekke mer eller mindre forskerledede samarbeidsprosjekt om digital museumsformidling ved forskningslabben EngageLab ved Universitetet i Oslo. I den interaktive installasjonen for Nasjonalmuseet for kunst fra 2011 gav vi eksempelvis museumspublikumet mulighet til å utforske og imitere Munchs mange selvportrett, ta bilde, og sammenstille kunstverket med sin egen imitasjon. I doktorgraden *Embodied Meaning Making and the Museum: Bodies, Artifacts, and Spaces in Sociocultural Approaches to*

Museum Learning and Design (2014), av Rolf Steier, som også ledet designarbeidet med installasjonen som del av det større samarbeidet med Nasjonalmuseet, pekes det på betydningen av å leke, teste og utforske, som løsningen med selvportrett åpnet for. Et annet eksempel er den interaktive installasjonen for Nasjonalmuseet for arkitektur og design fra 2014, hvor vi i utstillingen *Byggekunst* gav museumspublikumet mulighet til å bidra til en voksende, digital samling av inspirasjon, og hvor vi tematisk koblet museets digitale samling til publikums egne fotografier via Instagram og emneknaggene #kontrast, #lys, #fasade, #linjer, #materiale, #mønster, #form eller #sted, alle sentrale konsepter i arkitekturen. *meg + kunst* viderefører lekenheten og grepet med å aktualisere og sammenstille museets samling med det ikke-styrte brukerskapte fra flere av disse prosjektene, men her ved hjelp av kunstig intelligens.

Metodisk beveger både disse tidligere prosjektene og arbeidet med *meg + kunst* seg i grenselandet eksperimentell designpraksis, og praksisbasert forskning. I *Discussions & Movements in Design Research* beskriver Birger Sevaldson eksperimentell designpraksis som «result oriented in its main perspective but process-oriented in its method» (Sevaldson, 2010, s. 28), og som en av flere til dels overlappende metoder i det komplekse feltet *design research*. Praksisbasert forskning, oversatt fra *practice-based research*, er her forstått *bredt* som en metode hvor en søker ny kunnskap både gjennom å skape, å «praktisere», og gjennom «outcome» av denne praksisen, det kreative artefaktet (Candy, 2006; Skains, 2018). Veien til ny kunnskap har i arbeidet med *meg + kunst*, liksom disse tidligere prosjektene, gått gjennom en symbiose av praksis og teori, av å skape, teste, reflektere og skape igjen. En slik førstehånds, eksplorativ, «what if»-tilnærming til ny kunnskap kan være særlig nyttig innen områder hvor det finnes lite forhåndskunnskap, her skjæringspunktet kunstig intelligens og kunstformidling. Og kanskje særlig områder, praksiser og uttrykksformer som involverer digital teknologi: «As digital technology evolves and diverges at a rapid pace, such intimate practice-based understanding might be particularly crucial to reduce the distance and risk of misrepresentation between object and concepts of the humanities» (Morrison et al., 2010, s. 210). At en slik praksisbasert metodisk tilnærming på tvers av disipliner er *nyttig*, betyr ikke at den ikke har svakheter. Det en unngår

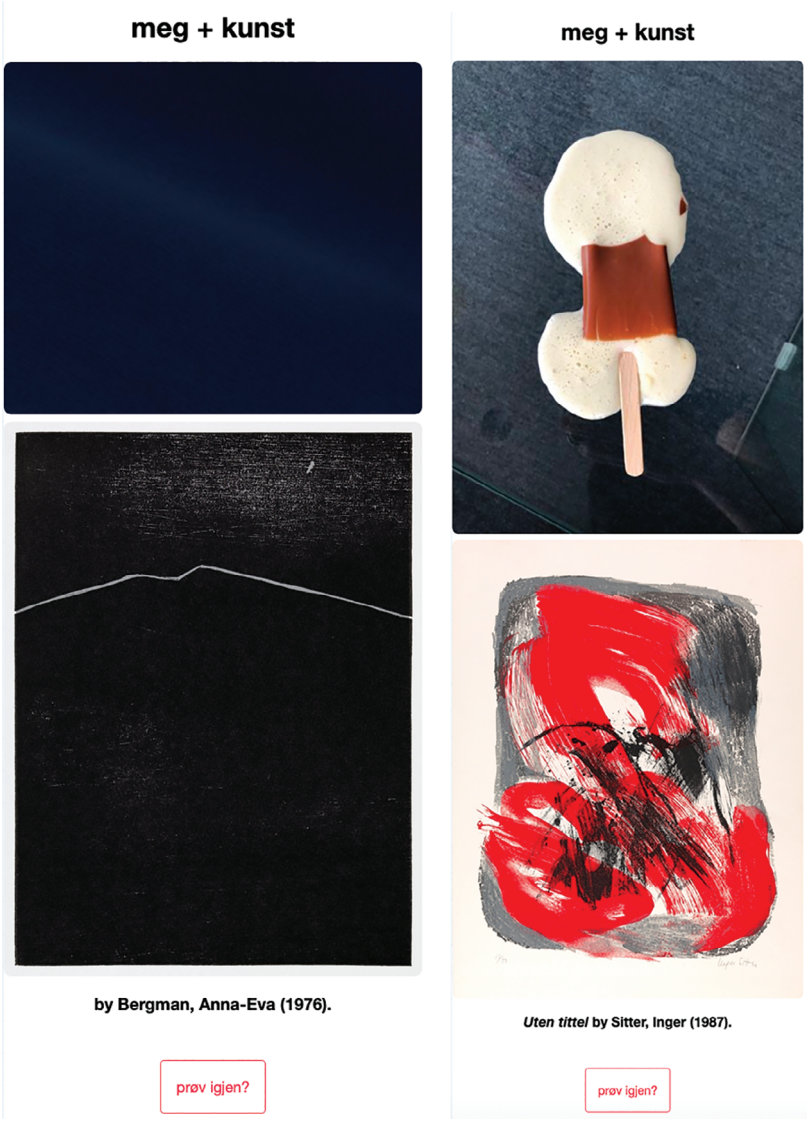
av *misrepresentation*, og oppnår av nyskaping, gjennom slik praksisbasert og tverrfaglig utforsking, taper en gjerne i dybde og presisjon. Med en dypere forståelse av teorien det trekkes veksel på i denne teksten, ville kanskje andre sider ved *meg + kunst* tre frem, og indre motsetninger mellom kunstfilosofi, kunstformidling, kunst i utdanningen og museumsformidling, behandles med større presisjon.

Metodisk har det vært naturlig for meg som designer å bruke både min egen kunnskap om digital teknologi, min egen førstehånds erfaring med *meg + kunst*, og min egen forforståelse og fortolkning av egne og andres delte materiale, som kilder til kunnskap. Det vil ikke dermed si at kvalitative intervju med brukere, eller kvantitative målinger av bruk, ikke ville bidratt med ytterligere kunnskap, men det er valgt bort i den eksperimentelle designpraksisen som teksten tar for seg.

Både *objektet* for analysen, tilfanget av relevante *konsepter* fra teori og *kontekst* for bruk, har utviklet seg over tid i arbeidet med *meg + kunst*, og påvirket hverandre. Selv om «en gryende iakttagelsesevne» har vært et mål å navigere etter, har en artikulert problemstilling omkring iakttakelse av kunsten, oss selv og våre omgivelser, og derigjennom, kunstens relevans, kommet til først gjennom arbeidet med denne teksten.

Siden både objektet for analysen og kontekst for bruk har endret seg også etter at arbeidet med denne teksten tok til, har jeg blant det tilgjengelige materialet valgt å se nærmere på første utprøving av prototypen i februar i 2020 under en workshop i regi av *KURATERT*-prosjektet. Avslutningsvis har jeg likevel føyet til materiale fra påfølgende utprøving med ungdom i desember 2020, fordi materialet her benyttes utelukkende av unge (vg2 Treteknikk, vg3 Kunst og håndverk), og underbygger de avsluttende poengene i teksten om hvordan ungdom lever med, bruker og gjenbruker bilder i en verden som er utpreget visuell. Å sett nærmere på dette materialet ville styrket funnenes gyldighet i forhold til *meg + kunst* sitt potensiale overfor unge spesielt.

I tillegg til aktivt å ha valgt å dele materialet som her er gjenstand for analyse, har alle som er identifiserbare godtatt publisering av materialet, ved skriftlig samtykke. Der barn under 18 år er identifiserbare, har foresatte samtykket. Både samtykke og bruk av datamaterialet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).



Figur 4. Skjermbilde fra *meg + kunst*, hvor helsort fotografi, trekker frem et trykk av Anna-Eva Bergman fra 1976 fra samlingen. Trykket bærer ingen tittel, kun serienummer [3-1976]. Workshop februar 2020. © Anna-Eva Bergman / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

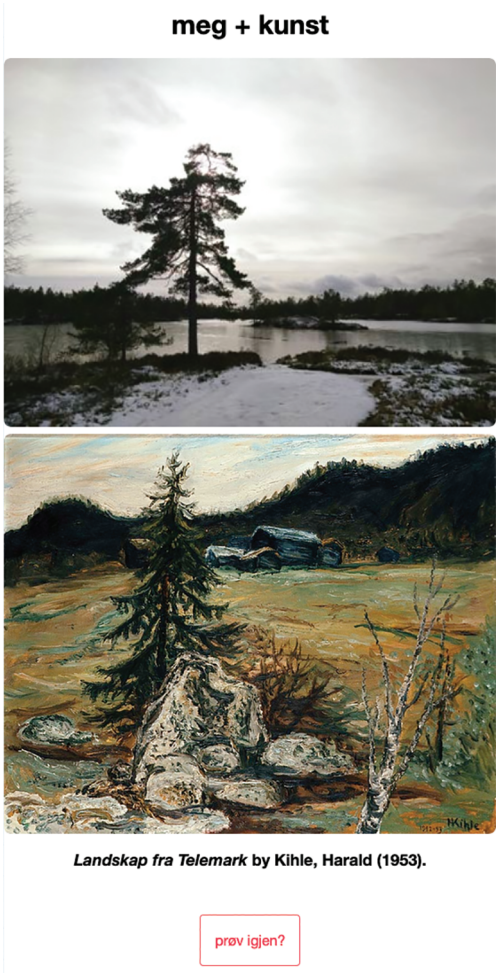
Figur 5. Skjermbilde fra *meg + kunst*, hvor privat fotografi av en smeltende is, trekker frem *Uten tittel* (1987) av Inger Sitter fra samlingen. Workshop februar 2020. © Inger Sitter / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

«Når kunsten treffer»: Tidlig test av *meg + kunst*

Til *KURATERT*-workshopen i februar 2020 samlet vi teknologer, etablerte kunstnere, unge, museumsformidlere og forskere på kunstformidling. Tematisk reiste workshopen spørsmål omkring digital kunstformidling og hvordan digital teknologi kan åpne for økt deltagelse, utprøving, identifisering og flerstemmighet. I sin form forsøkte workshopen å praktisere et forslag til en metodikk for utvikling av digital kunstformidling – en metodikk basert på tverrfaglighet, idéutvikling og felles utforsking av teori og tidlige prototyper, deriblant *meg + kunst*.

Under workshopen ble ikke deltagerne intervjuet spesifikt om egne erfaringer med løsningen. Vi vet ingenting om hvorfor de valgte å dele akkurat disse private fotografiene, eller dele disse genererte sammenligningene av egne fotografier og kunst. Ei heller hvilke sammenligninger de ikke valgte dele (ikke all kunst treffer, og å vurdere kunst som ikke relevant for en selv er kanskje også et steg i retning mot den mindre fremmedgjørende kunsten). Men vi kan kanskje se potensiale i *meg + kunst* i materialet som *ble* delt, og med henvisning til løsningens egen formulering, i materialet som kanskje «traff».

Så, hvilke potensial har denne ikke-verbalspråklige, maskingenererte dialogen mellom egne, personlige fotografier og kunst i *meg + kunst*? Kan en slik formidlingssituasjon fremme en gryende iakttakelse? Iakttagelse av kunsten, og i dialog med kunsten, oss selv og våre omgivelser?



Figur 6. Skjermbilde fra *meg + kunst*, hvor privat fotografi av landskap, trekker frem *Landskap fra Telemark* 1953 av Harald Khile fra samlingen. Workshop februar 2020. © Harald Khile / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

Iakttakelse av kunsten

I materialet fra workshopen ser en gjennomgående hvordan løsningen evner å gjenkjenne farge, objekter og komposisjon. Et enkelt, sort fotografi trekker frem et verk fra den digitaliserte samlingen kun angitt med serienummer av Anna-Eva Bergman som fotografiets «nærmeste nabo». Ved sammenstillingen av disse to bildene, trer det informasjonstomme, minimalistiske, og kanskje også det oppsetsige i begge bildene tydelig frem. For meg, og kanskje også hen som genererte sammenstillingen, og som aktivt delte den. Hvorfor dette tomme uttrykket? Med unntak av streken i Bergmanns trykk? Gjennom sammenligning med det private, informasjonstomme fotografiet, trer Bergmanns strek tydeligere frem. Hva får kunstneren til med denne enkle streken?

Et fotografi av et naturlandskap med et pjuskete grantre, kanskje tatt litt vilkårlig ut av et togvindu, trekker frem Harald Kihles maleri *Landskap fra Telemark* (1953) fra samlingen. I verket står et nær like pjuskete tre, på eksakt samme fremtredende sted, men i et annet landskap. Hvorfor akkurat denne komposisjonen? Og kanskje mer presserende, hvorfor har kunstneren Harald Kihle brukt tid på å male pjuskete tre i Telemark?

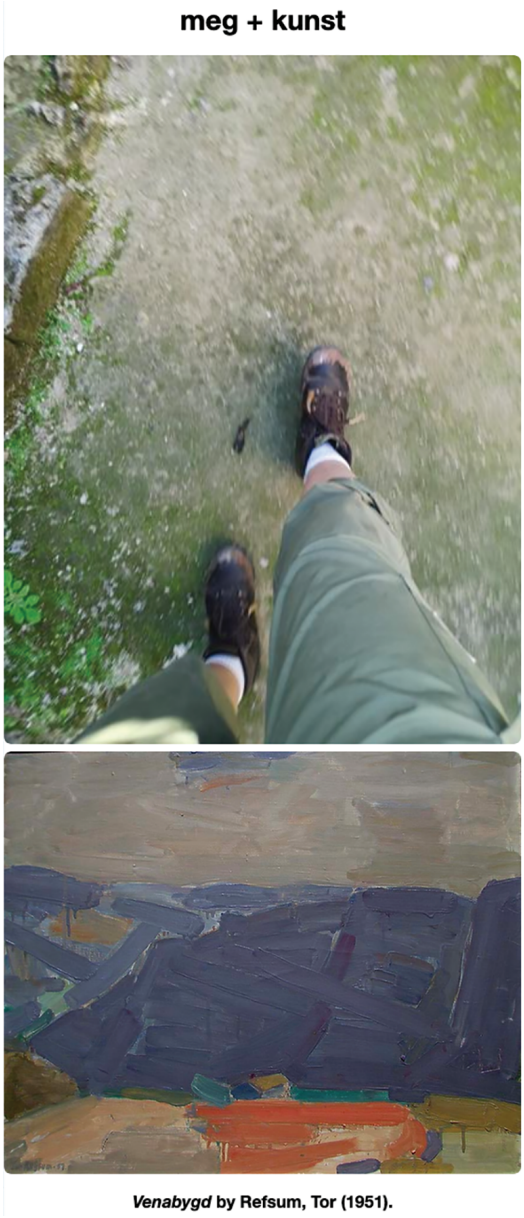
Et fotografi av en smeltende is trekker frem *Uten tittel* fra 1987, av Inger Sitter. Verket av Sitter går igjen ofte, og sammenstilles gjerne med private fotografier med den samme sterke rødfargen i fotografiet. Men ikke her. Her er det den organisk smeltende isens form som gjenkjennes i Sitters maleri. *meg + kunst* gjenkjenner, og med det fremhever, både linjer og former, men matcher også figurative fotografi med nonfigurativ kunst, og vice versa, gjennom gjenkjennelse av farge og komposisjon.

Ligger det kanskje et særskilt potensial i *meg + kunst* til å forlenge persepsjonsprosessen gjennom de ofte absurde og magiske sammenligningene som den kunstige intelligensen skaper? Til taust og uvitende å skubbe i gang en gryende iakttakelse hos betrakteren av det som er likt, og ikke likt? I lys av Rancières tankegods om den emansiperte tilskuer; til å frigjøre vår iboende evne til å forbinde og adskille? Til å kunne iaktta, stille spørsmål til, og slik tilegne seg den underliggjorte kunsten, gjennom det hen vet? Ligger det kanskje et særskilt potensial i *meg + kunst*s forening av hverdagslig mobilbruk, prosumentens forventning og den

ukyndige kunstige intelligensen til å få ta utgangspunkt i seg selv i møte med kunsten?

Videre ligger det kanskje et potensial i formidlingssituasjonen *meg + kunst* til både å legge til rette for en *sanselig* kunstopplevelse, og samtidig gi *innsikt* i det formalistiske ved et verk? Til å ikke trø feil i dilemmaene og motsetningene som omgir kunstformidling som felt? Dilemmaer som hvordan ivareta kunsterfaringens egenart, samtidig som man gir nye betraktere tilgang til kunsten (Christensen-Scheel, 2019b)? Hvordan håndtere eksperimentell, banebrytende samtidskunst og høy-modernistiske ideer om at kunsten taler for seg selv, på den ene siden, og institusjonens (og kulturpolitiske) mål om å spre kunst på tvers av sosiale og økonomiske skiller, på den andre (Lind, 2019), problematisert i Maria Linds bidrag «Hvorfor formidle kunst?» i tekstsamlingen *Formidling for et nytt museum* (Christensen-Scheel, 2019a).

[3-1976], *Landskap fra Telemark* og *Uten tittel* vil for mange uten fagkompetanse, tror jeg, passere innpakket og irrelevant forbi som kategorien Kunst. Gjennom formidlingssituasjonen *meg + kunst* produseres imidlertid en dialog mellom disse verkene og egne fotografi som noen har funnet verdt å dvele ved, og aktivt dele. Ved sin egen form for gjenkjennelse, underliggjøring og forstyrrelse, som den ukyndige kunstige intelligensen legger til rette for, forlenger *meg + kunst* iakttakelsen av disse kunstverkene. Hos meg, og kanskje også hos hen som i utgangspunktet genererte, og aktivt delte.



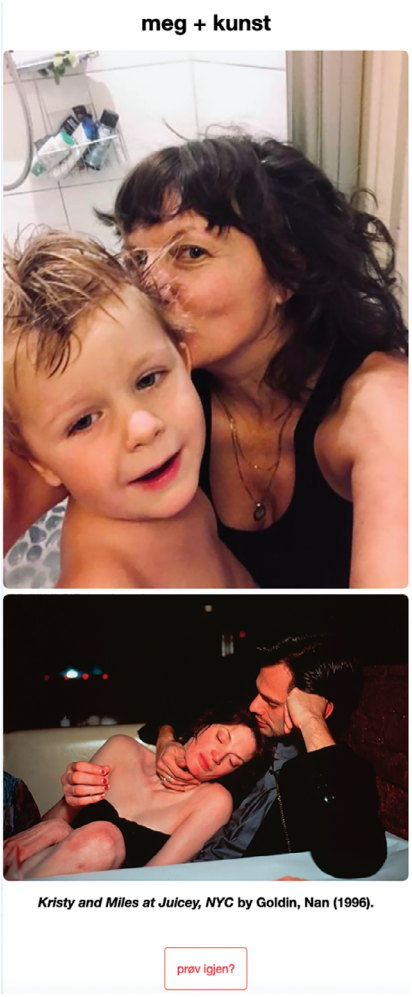
Figur 7. Skjermbilde fra *meg + kunst*, hvor privat uskarpt fotografi av ens egne ben gående i natur, trekker frem det abstraherte landskapet *Venabygd* (1951) av Tor Refsum fra samlingen. Workshop februar 2020. © Tor Refsum / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

… og gjennom kunsten, iakttakelse av oss selv og våre omgivelser

Et fotografi tatt i bevegelse av ens egne ben gående i natur, trekker frem det abstraherte landskapet *Venabygd* av Tor Refsum (1951). Kan *meg + kunst* bringe inn noe «fysisk» som beriker iakttagelsen av kunst? Ens eget kroppslige minne av å være i verden, som her samspiller med et abstrahert landskap av natur? Har Refsum her gjenskapt Venabygd slik, for å uttrykke noe mer enn hvordan Venabygd ser ut? Ligger det kanskje et potensial i *meg + kunst* til ikke bare å iaktta kunsten, men *hjelpe oss* å iaktta oss selv og våre omgivelser gjennom kunsten? Slik at vi igjen, i Sjklovskijs ordelag, kan «føle tingene»? Av-automatisere det vante? Og derigjennom kanskje også se verdien av å av-automatisere det vante gjennom kunsten?

I min egen utforsking av *meg + kunst,* av gjentagende å generere, iaktta det genererte, og eventuelt dele det genererte, fremstår enkelte sammenstillinger meg likegyldige, mens andre treffer. En sammenstilling som treffer meg, er *Kirsty and Miles at Juicy, NYC* av Nan Goldin fra 1996 og fotografiet av meg selv som kysser og omfavner min egen sønn hjemme på badet som av grunner som ikke fremstår så klare i øyeblikket, betyr noe ekstra for meg. Til tross for at konteksten for fotografiene her er vidt forskjellige; New Yorks natteliv på 90-tallet kontra baderom og barnehold, oppstår en gjenklang og dialog mellom fotografiene idet jeg betrakter dem sammenstilt. Jeg scroller opp og ned fra mitt eget fotografi og Nan Goldins verk, og lurer på hva den kunstige intelligensen her mener med at Ivo og meg er litt som Kirsty og Miles. Blottet for både menneskelig og kunstteoretisk innsikt, har sannsynligvis den maskinlærte løsningen *meg + kunst* kun identifisert mye hudtoner og gjenkjent former som utgjør to ansikt. Det mer interessante for meg som skaper av sammenstillingen og betrakter av kunsten er imidlertid hvorfor intimiteten fanget på fotografiet mellom Kirsty og Miles skaper en nesten fysisk samklang med egen erindring av øyeblikket av omfavnelse på badet.

Jeg har sett dette verket av Nan Goldin tidligere, i forbifarten i andre kontekster, og notert meg den, appellerende grenseløsheten og 90-tallsestetikken. I lys av mitt eget fotografi, fremstår imidlertid den tilsynelatende langt mer berusede og faktisk mer avkledde kvinnen i Goldins fotografi nå barnliggjort. Sammenligningen inviterer til både



Figur 8. Skjermbilde fra *meg + kunst,* hvor mitt eget, privat fotografi trekker frem *Kirsty and Miles at Juicy, NYC* av Nan Goldin fra 1996 fra samlingen. Workshop februar 2020. © Nan Goldin / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

identifikasjon og dialog, og en *ny* iakttagelse av bildet slik at det fremstår som bærer av noe relevant for meg; hvilken relasjon har egentlig de to på bildet? Kompenserer kanskje denne relasjonen for andre, nærere og mer likestilte relasjoner? Grenseløsheten i bildet appellerer fortsatt, men fremstår nå mer kompleks. Scrollende tilbake til mitt eget fotografi trer intimiteten tydeligere frem, som jeg tenker er grunnen til at mitt eget fotografi betyr noe ekstra for meg. I tillegg presser en litt ubehagelig refleksjon seg på, om kompensasjon og om likestilte relasjoner.

Jeg vet ikke hvor god min analyse av *Kirsty and Miles at Juicy, NYC* av Nan Goldin er. Og kanskje er det heller ikke viktig, all den tid kunsten kan ses som det «hvis mening ingen besitter» (Rancière, 2012, s. 28), slik Rancière beskriver det. Eksempelet *Kirsty and Miles at Juicy, NYC* viser et potensial i den enkle maskinskapte dialogen i *meg + kunst* til å «unlock meaning» (Simon, 2016), og kanskje vel så interessant; til å unngå den vitende kunstformidleren som en slags oversetter, «og potensielt også feiloversetter, av kunsten» (Christensen-Scheel, 2019a, s. 23). Til forskjell fra en meningsdannelse som skjer ved å konsumere og produsere eksempelvis tegning og skulptur, skjer meningsdannelsen her gjennom å produsere (generere) og konsumere en sammenstilling av kunsten og eget private fotografi, med de fysiske erindringene og de eksistensielle refleksjonene det kan forløse.

Et nytt mulighetsrom? Refleksjon

> *I denne gledesløse ødemark dukker med ett opp et eller annet fotografi som liver meg opp og som jeg liver opp.*
>
> —Roland Barthes, *Det lyse rommet*, 1980/2001, s. 31

I avhandlingen *Bilde og pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder* (2020) søker Ane Malene Sæverot å utvikle kunnskap om hvordan ungdom lever med og bruker bilder i en verden som er utpreget visuell (Sæverot, 2020, s. 5). Sæverots felt og fokus er bruk av bilder i undervisning; hvordan bilder kan skape nye, og mer likestilte pedagogiske muligheter, frigjøre/emansipere eleven til, med henvisning til Gert Biesta, å «tre inn i verden» (Biesta, 2014) hvor den enkeltes unikhet og særegenhet skjenkes en stemme (Sæverot, 2020, s. 77). Hvordan ungdom lever med og bruker bilder i en verden som er utpreget visuell, og hvilke muligheter dette gir, er imidlertid også relevant for hvordan forstå potensiale i *meg + kunst*. Med utgangspunkt i Roland Barthes tekst *Det lyse rommet* (1980/) peker Sæverot blant annet på hvordan fotografiet forløser ulike sider ved det menneskelige; henholdsvis hvordan private fotografi trigger eksistensielle refleksjoner knyttet til tilhørighet, tid, savn

og forgjengelighet (Sæverot, 2015, s. 98). Gjennom sitt utforskende arbeid med unge, fant Sæverot at de unges medbrakte bilder igangsatte refleksjoner, skapte fortellinger, selvrepresentasjoner og forståelser av seg selv, som var av eksistensiell art (Sæverot, 2020).

Jeg er usikker på om formuleringen «når kunsten treffer, tror vi det er fordi det uttrykker noe om oss selv, eller omgivelsene våre, som ikke kunne blitt kommunisert på en annen måte», er «the right key» for å skape relevansen som Nina Simon etterlyser i *The Art of Relevance* (Simon, 2016). Men jeg er ganske sikker på at det å prøve, med «humility and courage», å ta i bruk det kunstfilosofiske tankegodset omkring kunstens betydning som kreative verktøy, er det. Og at unges egne fotografi, omgang med det visuelle og forventninger til å både personifisere, produsere, konsumere og dele, kan være «the right door», blant flere. Om nå målet er å demme opp for fremmedgjorthet og fremme en gryende iakttagelsesevne i unges møte med kunst.

Jeg har i denne teksten forsøkt å peke på et potesial i *meg + kunst* for iakttakelse av kunst, og gjennom kunsten, iakttakelse av oss selv og våre omgivelser. Jeg har pekt på hvordan *meg + kunst* evner å forstyrre, fremheve, forlenge og skape en mulighet til å tilegne seg verk som kanskje ellers ville gått innpakket forbi som kategorien Kunst. Ved å gi betrakteren mulighet til å ta utgangspunkt i seg selv i møte med kunst, kan *meg + kunst* legge til rette for at kunsten blir bærer av noe relevant, og synliggjøre noe som før ikke har vært synlig – både i kunstverket, i oss selv og i våre omgivelser. Med hensyn til potensialet for derigjennom å iaktta kunstens relevans, er dette et større spørsmål, som kanskje heller ikke den valgte metodiske tilnærmingen er egnet til å svare på. I eksempelet *Venabygd* og *Kirsty and Miles at Juicy, NYC*, og i den gjentagende digitale leken og erfaringen som er et iboende trekk ved *meg + kunst*, vil jeg imidlertid hevde at det ligger et potensial i å iaktta ett av kunstens vesentlige kjennetegn: at kunsten evner å uttrykke noe om oss selv, eller omgivelsene våre, som ikke kunne blitt kommunisert på en annen måte. Ser vi *meg + kunst* som en fenomenologisk tilnærming til kunsten, kan en kanskje si at kategorien/fenomenet Kunst gjennom *meg + kunst* gir seg selv til kjenne for oss i vår erfaring. Hvorigjennom vi kan iaktta kunstens vesentlige kjennetegn.

Jeg har pekt på at det ligger et særskilt potensial for kunstformidling i *meg + kunst*; i å forene hverdagslig mobilbruk, prosumentens forventning og den kunstige intelligensen, og derigjennom en formidlingssituasjon som unngår å trø feil i dilemmaene og motsetningene som omgir kunstformidling som felt. Men dette handler kanskje dypere sett om *en måte å tenke* symmetri, likeverd, synlighet og det flerstemmige i formidlingen av kunst; å nytte Rancières tankegods om den uvitende/lærende lærer (kunstfeltet) og den frigjorte/lærende elev (uten fagkompetanse), kreativt.

Ettertanke

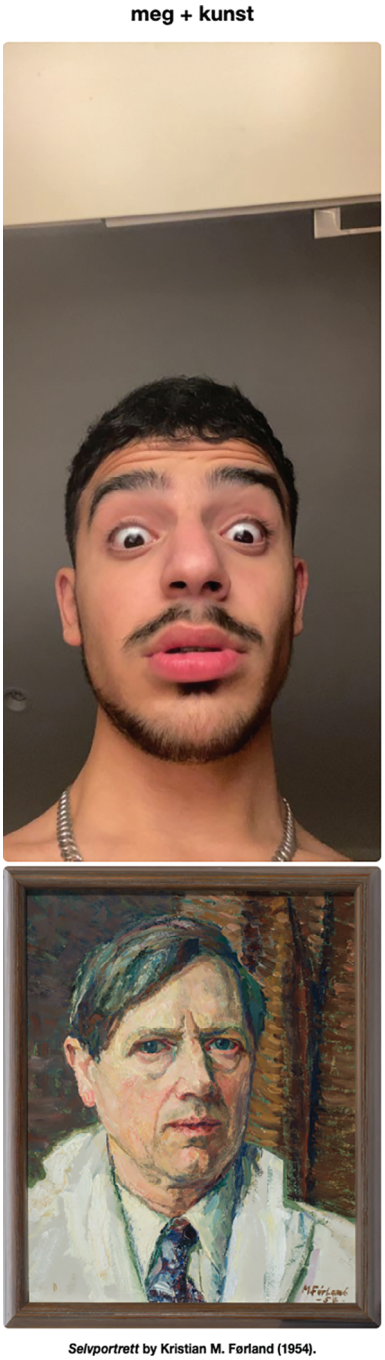
Når denne teksten avsluttes er en videreføring av pilotprosjektet *meg + kunst* et godt stykke fra å bli realisert. *meg + kunst* møter på en rekke utfordringer og institusjonelle begrensninger, som med det avdekkes og trer tydeligere frem. Dette handler om ivaretagelse av unges personvern og kontroll over egne data som her deles, men også om kontroll over egen kildekode koblet til avansert kunstig intelligens teknologi utviklet av internasjonale teknologiforetak (Google), om hvordan *meg + kunst* begrenser seg til digitalisert billedkunst i betegnelsens trangeste forstand, om kapasitet og digital kompetanse i museet, om veivalg omkring digitaliseringen av samlingen, om den faglig kuraterte utstillingen mot det ikke-styrte, det kollektive og det prosessorienterte, om konservering og rettigheter til visning av åndsverk, og at kanskje det å «willingly relinqiuish control», som Nina Simon fremmer i boken *The Participatory Museum*, hverken er uproblematisk eller lett. Men ikke desto viktigere å prøve utfordre.

Av både åndsverk- og personvernhensyn kom vi til at det fysiske utkastet til utstillingen kuratert av unge i desember 2020, måtte være lukket med unntak av museets egne ansatte, og at det ikke ville være mulig for de unge å dele sine sammenligninger av kunst og egne bilder på sosiale medier. Følgelig beveget formidlingsdesignet seg fra utstillingsrommet tilbake inn i museumsverkstedet og bort fra elevenes egne sosiale rom. Hva mister vi på veien tilbake inn i museumsverkstedet? Hva, og hvem, mister vi ved ikke å møte «prosumentens forventninger» og tre inn i økologien av kontekster som digital teknologi og sosiale medier binder

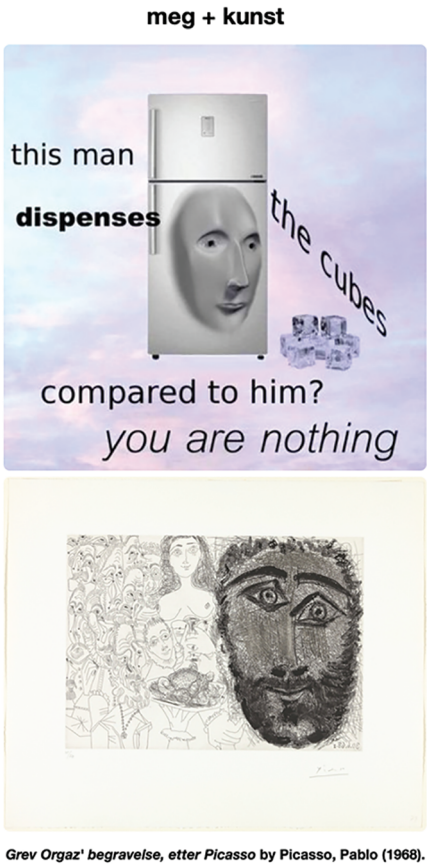
sammen? *meg + kunst* har, som et steg på veien frem mot fysisk co-kuratert utstilling, ikke bare mulighet til åpne for det *flerstemmige* i sitt innhold, men også mulighet til å inkludere og synliggjøre grupper som ellers er underrepresentert i museumsrommet og kunstfeltet (underrepresentert her forstått bredt). Hvis museene ønsker å tiltrekke seg nye publikumsgrupper, må disse nye publikumsgruppene være synlige, peker Asta Busingye Lydersen på i bidraget «Synlig/usynlig» i antologien *Formidling for et nytt museum* (Lydersen, 2019). Lydersens anliggende her er kulturhistoriske museer, men dette perspektivet på synlig/usynlig, og det å se museene som ikke bare kulturforvaltere, men kulturskapere, er åpenbart fruktbart også i kontekst av kunstmuseene. *meg + kunst* kunne vært én måte å skape et mer flerstemmig kunstmuseum på.

Ved å vise til arbeidet med prototypen *meg + kunst,* har denne teksten forsøkt å peke på et potensial, et mulighetsrom, hvor tankegodset omkring kunstens betydning benyttes kreativt og eksperimentelt i tospann med ny digital teknologi. Men også pekt på utfordringer i dette mulighetsrommet.

Kunstsamlingen i prototypen består av digitalisert materiale fra både Nasjonalmuseet for kunst, Sørlandets Kunstmuseum og Tangen-samlingen. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse fra BONO (Billedkunst opphavsrett i Norge) og omfattes ikke av bokens lisens. Pilotprosjektet har mottatt støtte fra Fluks – Senter for ung kunst og kultur, Fakultet for kunstfag ved Universitet i Agder og AKO-stiftelsen. Richard Nesnass har ledet den tekniske utviklingen av meg + kunst.



Figur 9. Skjermbilder fra *meg + kunst*, hvor privat fotografi trekker frem *Selvportrett*, av Kristian M. Førland fra 1954 fra samlingen. KURATERT pilot med VG2 Treteknikk, desember 2020. © Kristian M. Førland / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.



Figur 10. Skjermbilder fra *meg + kunst*, hvor memet *Cube Man* trekker frem *Grev Orgaz'begravelse, etter Picasso* av Pablo Picasso fra 1968 fra samlingen. KURATERT pilot med VG2 Treteknikk, desember 2020. © Pablo Picasso / BONO, Oslo 2020. Kunstverk er gjengitt etter tillatelse og omfattes ikke av bokens lisens.

Figur 11 og 12. Fotodokumentasjon fra KURATERT pilot med VG3 Kunst og håndverk, desember 2020. Foto: Glenn Thomas Krahl Johansen. Lisens: CC BY-NC-ND.

Referanser

Adorno, T. (1998). Education after Auschwitz. I *Critical models: Interventions and catchwords* (s. 191–204) (H. W. Pickford, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1969)

Bale, K. (2012). Etterord. I J. Rancière, *Den emansiperte tilskuer* (s. 209–231). Pax.

Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet – tanker om fotografiet* (K. Stene-Johansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1980)

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014)

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education* (s. 11–20). Routledge.

Candy, L. (2006). *Practice based research: A guide*. Creativity & Cognition Studios, Sydney University of Technology. https://www.creativityandcognition.com/wp-content/uploads/2011/04/PBR-Guide-1.1-2006.pdf

Christensen-Scheel, B. (2019a). Introduksjon: Formidling for et nytt museum. I B. Christensen-Scheel (Red.), *Formidling for et nytt museum* (s. 11–27). Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

Christensen-Scheel, B. (2019b). Sanselige møter eller kritisk tenkning? Formidling i samtidens kunstmuseer. I C. B. Myrvold & G. E. Mørland (Red.), *Kunstformidling. Fra verk til betrakter* (s. 22–46). Pax.

Freuchen, J. & Tenningen, S. (2020). Knust i offentlig rom. Vandalisme / ikonoklasme / billedstrid i Kristiansand 1981–2014. I J. Freuchen & S. Tenningen, *Game of life: Feltkommentar* (s. 157–177). Lord Jim Publishing.

Howlid, A. (2019 (2017). *Inn i arkitekturen. En handlingsbasert innføring i byggekunst.* Abstrakt forlag.

Kulturtanken. (2020, 5. juni). *AI-teknologier som verktøy for og med barn og unge. Digitalt seminar med Birgitte Aga og Tonje Hessen Schei* [Video]. https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2020/ai-teknologier-som-verktoy-for-og-med-barn-og-unge/

Lind, M. (2019). *Hvorfor formidle kunst?* I B. Christensen-Scheel (Red.), *Formidling for et nytt museum* (s. 99–110). Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

Morrison, A., Sem, I. & Havnør, M. (2010). Behind the wallpaper: Multimodal performativity in mixed-reality arts. I A. Morrison (Red.), *Inside multimodal composition* (s. 183–219). Hampton Press.

Lydersen, A. B. (2019). Synlig/usynlig. I B. Christensen-Scheel (Red.), *Formidling for et nytt museum* (s. 65–96). Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.

Myrvold, C. B. (2019). Fra dialog som metode til dialog som situasjon. I C. B. Myrvold & G. E. Mørland (Red.), *Kunstformidling. Fra verk til betrakter* (s. 116–135). Pax.

Myrvold, C. B. & Mørland, G. E. (Red.). (2019). *Kunstformidling. Fra verk til betrakter.* Pax.

Mørland, G. E. (2017, 17. november). *Når makt forskyves fra kunstfelt til publikum*. Norsk kulturråd. https://www.kulturradet.no/fou/vis-artikkel/-/nar-makt-forskyves-fra-kunstfeltet-til-publikum

Rancière, J. (2007). *Den uvitende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipasjon* (H. R. Lauritsen, Overs.). Philosophia. (Opprinnelig utgitt 1987)

Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer* (G. Uvsløkk, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 2008)

Sevaldson, B. (2010). Discussions & movements in design research. *FormAkademisk*, *3*(1). https://doi.org/10.7577/formakademisk.137

Simon, N. (2010). *The participatory museum. Museum 2.0.*

Simon, N. (2016). *The art of relevance. Museum 2.0.*

Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25) (S. Fasting, Overs.). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1916)

Skains, R. L. (2018). Creative practice as research: Discourse on methodology. *Media Practice and Education, 19*(1), 82–97. https://doi.org/10.1080/14682753.2017.1362175

Steier, R. (2014). *Embodied meaning making and the museum: Bodies, artifacts, and spaces in sociocultural approaches to museum learning and design* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 92–108). Universitetsforlaget.

Sæverot, A. M. (2020). *Bilde og pedagogikk: En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. https://hdl.handle.net/1956/22512

KAPITTEL 14

Abstraction in Action: Post-Qualitative Inquiry as an Approach to Curating

Heidi Marjaana Kukkonen
Universitetet i Agder

Abstract: In this self-study, I describe the process of curating an exhibition about abstract art for children. The field of museum education lacks studies about experiences with and approaches to abstract art. In order to find new ways to approach abstract art outside of the traditional dialogue-based methods and to imagine how a child might want to experience abstract art, I began to conduct a post-qualitative inquiry with an emphasis on ontology and epistemology. I used the concept of abstraction as a creative force and a method, and the post-qualitative inquiry became a lived inquiry. My experiments were influenced by post-structuralist theory. I moved from the critical tradition towards experiential museum education in my curatorial decisions. The process made the educational potential of abstract art visible: abstraction is a safe opportunity to explore feelings of uncertainty and discomfort, and a strategy to deconstruct stiff patterns in order to get creative.

Keywords: abstract art, abstraction, post-qualitative inquiry, curating, museum education

Introduction

What is abstract art good for? What's the use of paintings that do not seem to show anything except themselves? These questions were asked by Kirk Varnedoe, art historian and former chief curator of painting and sculpture of the Museum of Modern Art, during his lectures *Pictures of Nothing – Abstract Art since Pollock*. He says that the topic is "one of the

Sitering: Kukkonen, H. M. (2022). Abstraction in Action: Post-Qualitative Inquiry as an Approach to Curating. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 14, s. 319–342). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch14
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

most legitimate but poorly addressed questions in modern art" (2003, pp. 23–25). Similar questions intrigue me as a museum educator. In recent decades, only a handful of studies have been made about museum educational practices with abstract art, and these studies focus on traditional dialogue-based methods.[1] The field of museum education lacks actual studies about experiences and approaches with abstract art. In this self-study I will reflect on the educational potential of abstraction.

When I worked as a museum guide in my native country, Finland, I used traditional dialogue-based methods with abstract art.[2] I tried to decode the meaning of the artworks, and I focused on factual art historical information on my guided tours. Despite my lengthy explanations, I received frustrated comments from the visitors that the art form was difficult to understand. It was challenging for me as well to talk about abstract art. Ignoring senses and going straight into analysis can be linked to a critical tradition in museum education, where an idea instead of the body and its senses is the starting point for the experience. Museum education in Scandinavia and elsewhere in Europe leans strongly towards the critical tradition (Christensen-Scheel, 2019, p. 29). It is based on critical philosophy and art's aesthetic autonomy, stemming from the writings of Immanuel Kant (1790/2007) and Theodor Adorno (1970/2013).

I study museum educational practices with abstract art in my PhD project. What happens when we encounter abstract art? Can we find new ways to mediate abstract modernist art? During the first year of my PhD project, I was invited to curate an exhibition about abstract art for

1 Palmyre Pierroux (2005) writes how high school students master concepts in aesthetics and modern art in art history classes and in art museums, using abstract modern art as an example. Olga Hubard (2011) studies interpretative inquiry when discussing "open" artworks with students. Both Pierroux and Hubard study encounters with abstract art as complex meaning-making processes by using dialogue-based museum education, such as a guided tour or a discussion with students in a gallery space or a classroom. Two studies published in the *Tate Papers* series (Dima, 2016; Scott & Meijer, 2009) focus on visitors' engagement with learning tools in exhibitions with abstract art, but the studies pay little attention to the art form, and most tools in the studies are based on text.

2 Dialogue-based practices can be understood as a variety of participatory and multisensory practices (Dysthe et al., 2012, p. 6). When I write about my traditional dialogue-based practices as a guide, I mean a traditional guided tour that focuses on art historical and biographical information, takes distance to subjective sensing and emphasizes art's critical potential (see for example Christensen-Scheel, 2019, p. 30).

Barnas Kunstsmuseum [Children's Art Museum], a section dedicated for children inside Sørlandets Kunstmuseum [Southern Norway Museum of Art], a regional museum in Kristiansand, Norway. The exhibition would create an important empirical part in my PhD project. I started to plan and make ideas, but I was still somewhat stuck in the critical tradition of museum education. In order to find new ways to approach the art form, and to reflect how children would like to experience abstract art, I began to conduct a post-qualitative inquiry with abstract art. According to Elizabeth St. Pierre (2019a), post-qualitative inquiry does not use already-there methods and methodologies but encourages to experiment instead in order to see outside of the old patterns. The focus is on the unknown and what is yet to become instead of repetition or representation of what is already known. (p. 1).

In my experiments I noticed how abstraction escapes from words and definitions, touching our senses instead. When a painting catches my attention with bright colors, I might get chills on my arm, but I cannot explain the sensation by words. I may associate it with a feeling or a place, but I cannot exactly say why. The post-qualitative inquiry then led me closer towards experiential museum educational practices, which were used in the exhibition design. Experiential museum education emphasizes the museum visitor's experience when encountering art: the visitors have the opportunity to physically participate in activities and multisensory encounters (Christensen-Scheel, 2019, p. 25). Experiential museum education is based on phenomenological and pragmatic traditions in philosophy (Dewey, 1980; Merleau-Ponty, 1945/2013).

Abstraction! opened in September 2020. The exhibition displays post-war abstract art from the Tangen Collection.[3] Paintings and prints are displayed together with activities and digital solutions in three rooms.[4] In this self-study, I will describe how my post-qualitative inquiry with abstraction became the groundwork for curating an exhibition about abstract art for children. My inquiry can be located most importantly

3 About the Tangen Collection, see Sørlandets Kunstmuseum [Southern Norway Museum of Art], 2021.

4 The museum applied and received funding for the exhibition from AKO Foundation.

in the field of museum education, but it is influenced and inspired by art history.[5]

I will begin by depicting the conflict between me and abstract art in the first section. In the next sections, I will describe my post-qualitative inquiry, the playful experiments and encounters with abstraction. I started to make abstract art and to pay attention to abstraction in everyday life. In addition, I started to provoke abstraction in relational situations and to contemplate ontological questions. In each of these sections, I will explain how the post-qualitative inquiry has contributed to the curatorial strategy by giving concrete examples from the exhibition design. The whole process made the educational potential of abstract art visible for me, which I will discuss in the final sections. In addition to St. Pierre's article «Post-Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence» (2019a), I will use poststructuralist theoretical texts that have influenced my explorations with abstraction: *Positions* (1972/1981) and *Aporias* (1993) from Jacques Derrida and *A Thousand Plateaus – Capitalism and Schizophrenia* (1980/2004) from Deleuze and Guattari. In the subchapter "What is abstraction? Ontological contemplations" I will explain how I moved from Derrida's deconstruction towards Deleuze and Guattari's ontology of immanence in my explorations with abstraction. I will do this with the help of two concepts: *aporia* from Derrida (1972/1981) and the *rhizome* from Deleuze and Guattari (1980/2004).

Towards post-qualitative inquiry

The Children's Art Museum is a section dedicated for children inside Southern Norway Museum of Art. The museum space, consisting of three large rooms, has permanent wooden installations, inspired by cabinets of curiosities from the Renaissance. The cabinets and boxes have space to exhibit artworks, and the installations invite children to explore

5 The art historical terminology of abstract art is confusing, as pointed out by Varnedoe (2003, p. 47). Should one talk about abstract, non-figurative, non-representational or non-objective art? I use the concept of abstraction, since it is the most accessible term both for professionals and museum visitors. However, I do use the other concepts as well when it is necessary to help the reader or to emphasize the complexity of the concept.

and roam around the art inside and outside of the cabinets. When the Children's Art Museum opened in 2014, its goal was to create a space where children can experience art in their own premises, through play and using their senses (Liven, 2015). In 2019, I was invited by the museum to curate an exhibition about abstract art for children, which would create an important empirical part of my PhD project.

Around these times, I was still in conflict with abstract art. In fact, I had chosen the topic for my dissertation because of my problematic relationship with the art form. The conflict started when I worked as a museum guide in my native country, Finland. I considered language and dialogue-based methods my most important tools. My main goal was to make the artworks accessible and meaningful for visitors, and my favorite part was the moment of resolution, when the trick of the artwork would become apparent. I believed that the museum visit would be successful for the visitors when I was well-enough prepared; had answers and explanations for all the artworks, and my conversations were flowing with the visitors. I tried to see *behind* the artworks by decoding them, and I highlighted factual information.

However, this kind of easy catharsis was difficult to initiate when I talked about abstract art: non-figurative modernist painting does not have a similar visual narrative like its predecessors before the 20th century. Even if I had done my homework, my much-rehearsed guidance in front of abstract art felt misplaced and uncomfortable. There was a void between me and abstract art, a feeling that my own words were empty or about to be exposed. It was often easier with children, who seemed to be more playful and open towards abstract art. A common trick is to ask the children to point out all the almost-there figures in the painting. The artwork then turns into a fun game of decoding hidden meanings (*that swirl of paint looks like a face!*). This trick works like a charm, but does it not make the abstraction *concrete,* the non-figurative into figurative? What about the abstraction itself?

I had long tried to find perfect definitions from art historical texts of what abstraction as a concept and as an art form might be. However, early on I realized that the meaning of abstract art cannot be explained thoroughly with words, nor can abstraction be defined with simple sentences.

Abstract art seems to work beyond words and language. When a painting catches my attention with bright colors, I can feel it in my gut, but I cannot always explain it by words. I might get chills and goosebumps or intuitively move around the painting. I may associate it with a feeling or a place, but I cannot exactly say why.[6] I came to realize that text-oriented research methodology would only get me so far when exploring abstraction. It was pointless to try to read abstract art like a textbook, when it has unique qualities that cannot be always explained by words. I had to turn towards bodies, senses and action, things I had neglected when working with traditional dialogue-based methods. In order to kick-start the project and get a real insight of abstraction, I needed to participate myself instead of observing and analyzing abstraction from distance. I began to conduct, so to say, a blind search in my doctorate project. Instead of testing a hypothesis, I started to explore abstraction without any pre-desired results.

These experiments and explorations became my post-qualitative inquiry. Post-qualitative inquiry was introduced by Elizabeth A. St. Pierre in 2011 in order to challenge the traditional qualitative research (St. Pierre, 2011). According to St. Pierre, qualitative research has become too formalized and method-driven, which is ironic, since it was originally invented in the 1980s as an interpretive social science to challenge the methods-driven approach of positivist social science. Unlike traditional qualitative inquiry, post-qualitative inquiry focuses more on ontology and epistemology than methodology (St. Pierre, 2019b). In my experiments, I kept the ontological and epistemological questions in my mind. What is abstraction, and how can we experience it? How can I bring out the educational potential of abstract art in an exhibition for children?

Concrete encounters with abstract art

Post-qualitative inquiry starts with "a concrete encounter with the real" (St. Pierre, 2019a, p. 12). My experiments with abstract art started by going

6 Practicing artist and professor of painting Tarja Pitkänen-Walter also describes experiences concerning language and senses with abstract art in her doctoral dissertation (2006), but from the point of view of the artist.

to the museum and spending time with abstract paintings instead of reading and writing about them at home.[7] In the following sections, I will first describe my own experiments with abstraction, and then explain how these have influenced the curatorial strategy at the Children's Art Museum.

In the past, I have been a fast museum visitor. I go and see, but I wish to reflect at home in my head. This time I decided to stay and literally spend time with the concrete artworks. I stood in front of them, I sat on the floor and I moved around the room. I made myself linger on even when I wanted to move. However, *being* with abstraction appeared to be difficult to conduct; abstraction seemed to urge action. Sometimes the abstract paintings made me want to step further away or closer, literally moving and guiding me. The associations in my mind and the restlessness in my body would move me as well. The obsession to make sense made me question all the time what I was doing and why. At the same time, I tried to resist making sense as much as I could: I was afraid that converting abstraction into explanations might dissolve it altogether. Here I had realized that abstract art might show our obsession (or desire) to constantly reason, categorize, identify, and make sense. We seem to meet this desire when we look at abstract art, immediately asking what it is or what it means. This idea came when I read Gert Biesta's article "What if? Art Education Beyond Expression and Creativity" (2018). He writes how art has the ability to give form to our desires. When we engage in a dialogue with resistance, our desires can also rearrange and transform (Biesta, 2018, p. 18).

Sometimes I laid down on the floor, watching how the colors of the paintings changed when the lights refracted the layers of paint. During my experiments in the museum space, I could sometimes see other visitors behaving as strange as me, and it was often one particular visitor group. Children might sit and lie on the floor and test the limits of the white cube. This I had experienced at my job as a museum guide, as well. Children might be interested in peculiar details, move spontaneously

7 These experiments with abstract art were made at Southern Norway Museum of Art during the fall and winter 2019/2020. Two exhibitions with abstract, modernist art were especially significant: *11 nordiske. Kunstnere fra Tangen-samlingen* [*11 Nordics. Artists from the Tangen Collection*] (22.6.-22.11.2019), and *Before the Horizon – AKO Curatorial Award* (7.12.2019–1.3.2020). In addition, other exhibitions were visited in Norway, Finland and the Netherlands.

around the exhibition space, and ask difficult and random questions that do not always seem to make sense.

It was important for me that the exhibition I was curating would allow all that, to let children explore art in their own ways. In order to facilitate concrete encounters with abstract art, I wanted to include real artworks in the exhibition space for children, even if they needed to be secured by acrylic glass. The museum was concerned for the safety of the artworks, but eventually decided to include some of the artworks to the exhibition. I chose different types of post-war abstraction from the Tangen collection: more spontaneous and intuitive expression from painter Irma Salo Jæger (b. 1928), paintings containing optical illusions from Outi Ikkala (1935–2011), and serigraph prints with mathematical rules from Vladimir Kopteff (1932–2007). In addition to my post-qualitative inquiry, two interviews and a literature review were conducted in order to anchor the exhibition to art historical knowledge.

Making unexpected art

In order to approach abstraction in different ways, I started to create abstract art at home (figure 1). Here I am not just thinking of art such as paintings with a non-figurative form of expression, but a process with abstract character. Instead of producing something according to an imagined vision, I focused on a multisensory and spontaneous process instead, using my body and my senses. I played with elements of uncertainty and surprise, something yet unknown. I formed a mass of blue magic dough out of salt, flour, oil, water and acrylic paint. I then intuitively played with it, until I let someone else to decide what it should become. The end product was destruction: When the dough dried, it lost its beautiful color and started to resemble a moldy porridge.

I have previously done my "field work" by planning ahead and by "stepping outside of the bubble" of reading and writing. In post-qualitative inquiry, however, one does not have to be in a particular site to do empirical field work (St. Pierre, 2019a, p. 10). I started to pay attention to surprising situations in everyday life that made me feel abstraction, turning the experiments into a living inquiry (figure 2). The abstract situations

Figure 1. Making abstract art at home. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

Figure 2. Broken (discursive?) patterns. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

hold the same characteristics as one might use to describe the process of creating an abstract action painting: situations where a loss of control is inevitable, where routines, patterns, plans and rules might not take place, and where the result or meaning is yet unknown and unpredictable. I got lost in a new place or in a conversation (figure 3), I paid attention to confusing details (figure 4), and I found myself in situations that made no sense.

Here I gave up some of the control and power I had been holding tight to my chest when working with more traditional methods as an educator. At the Children's Art Museum, I would trust the children instead, who might know better how to abstract. Adults know the systems of validating knowledge over senses and *making sense* all too well. I had, as well, taken abstract art a bit too seriously as a museum guide. Exploring the world with senses and going off-road here and there might be easier for children than for many adults. In my experiments, I tried to adopt the playful way of encountering abstract art. Some of my experiments, starting from the blue magic dough, can be described as childish. It was my

Figure 3. I got lost on a hike. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

Figure 4. I paid attention to surprising and confusing details in my surroundings. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

way of reflecting how a child might experience art, even if I could not actually know how it is to be a child today.

I wanted to include the art making with surprises and unexpectedness to the actual exhibition space at the Children's Art Museum. I did not want to create activities that give children a quick satisfaction or an easy solution, where one pushes a button and things click (since abstract art rarely works like that). I also wanted to avoid *making sense* of abstraction by rationalizing it. Together with the museum, we came up with open activities where children (and adults) can fill up the blank spaces with their own imagination, movement and play, and where uncertainty can become curiosity. The activities do not have right or wrong answers but invite to exploration instead. In the first room of the exhibition, the visitors are encouraged to create their own abstract compositions by experimenting with lights, colors and forms in the exhibition space (figure 5). One of the in-built boxes contains a camera, and the spontaneous artwork appears on two screens under the wooden cabinet (figure 5). Here,

the digital element adds movement and unexpectedness to the art making, since the visitor cannot create and see the result at the same time. It also encourages for collaboration: some can perform, and others can watch and guide the art making.

Figure 5. *Abstraction!* at Children's Art Museum. On the wall: *Breakthrough* (1965) and *The Wellspring Appears* (1961) by Irma Salo Jæger. The visitors receive a bag to make their own abstract compositions. One of the boxes on the wooden installation contains a camera, and the action is streamed to two TV screens below the wooden installation. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

I assume that my frustration with abstract art on my guided tours resulted from straightening all the bends of abstraction and making it flat and boring by hanging tight on factual and biographical information in order to cope with the uncertainty of abstraction. This time, with the exhibition at the Children's Art Museum, I wanted to emphasize the paradoxes in abstract art. Instead of shying away from the complexity of abstraction, the wall texts encourage the visitors to experiment and play with the paradoxes instead. Children are often very talented in asking difficult and "impossible" philosophical questions in random moments themselves, and I wanted to capture the curious, playful, and exploring attitude to the texts.

In order to encourage the visitors to play with rules and patterns at the Chidlren's Art Museum, a large replica of Vladimir Kopteff's (1932–2007) artwork was installed on the floor of the workshop space (figure 6). The image has circles, triangles and squares in different colors in a geometrical

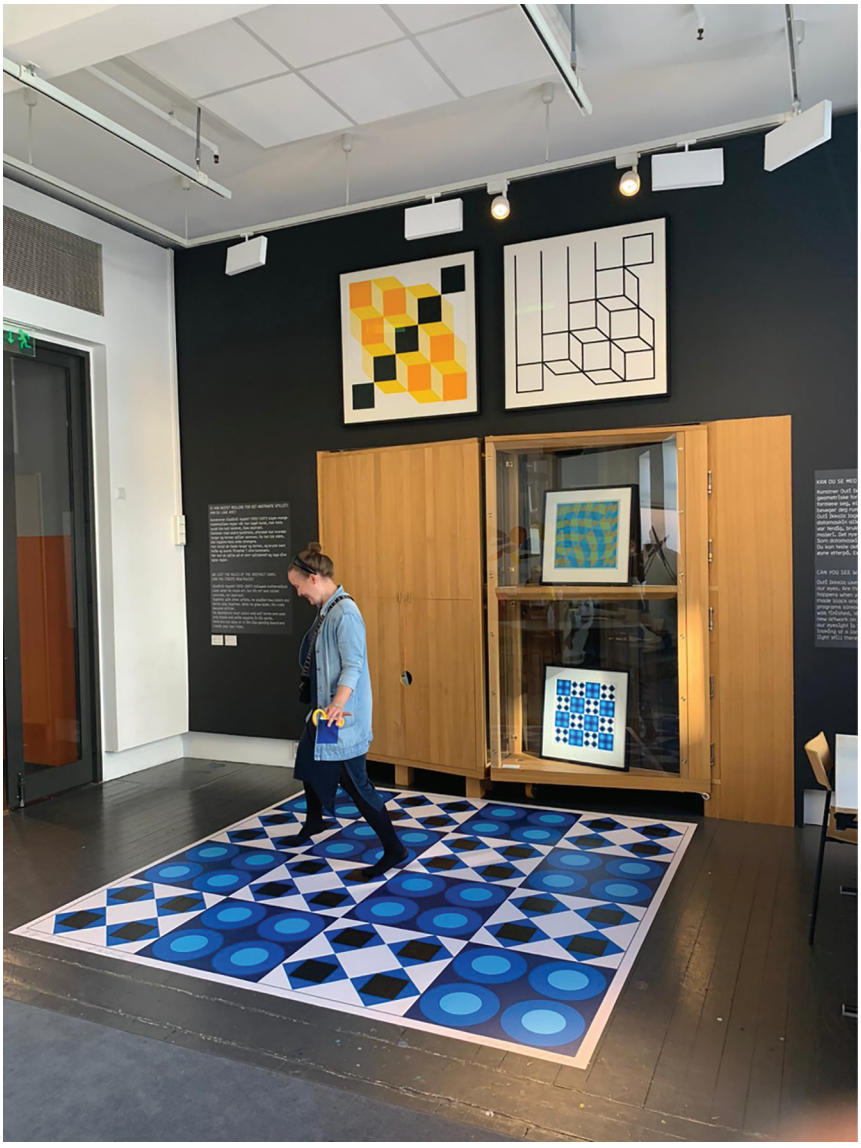


Figure 6. I dance with Kopteff's patterns on the carpet. On the wall: *L* (1977) and *M* (1977) from Valdimir Kopteff. In the cabinet: a gouache painting (title lost) (1976) from Outi Ikkala and *Serigrafia* IV (1974) from Kopteff. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

pattern. The replica works like a game of Twister, inviting children to come up with their own rules and play on the life-size gameboard. The wall text tells how Kopteff was investigating mathematical rules in art, and how colors and forms play together. The original artwork is displayed next to the replica.

Provoking abstraction in relational situations

When I got more familiar with my experiments, I sharpened my post-qualitative inquiry. I started to intentionally put myself in uncomfortable situations, provoking abstraction with curiosity (figure 7). I attended meetings without preparing a speech of my plans and intentions. I aired out my ideas before they were finished or polished, and gave presentations in front of others without a perfected plan. Instead of working alone, I reached out to others in order to add relational elements and action into the situation. This would mean a short coffee break with a colleague or a friend, or a longer workshop where I wanted to talk about a certain

Figure 7. I started to provoke and play with abstraction. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

question or a theme. That way I was able to add more action and unexpectedness into my ways of working. The more people attend a conversation, the more abstract the situation might eventually become.

Crowded and noisy places seemed to yell abstraction. I noticed that some of the chaotic and uncertain situations manifested themselves in my body as a raised pulse and sweaty hands. The anxiety itself can be seen as abstraction, like a grey cloud of something that might be difficult to name, hovering around, becoming concrete in bodily sensations.

In the exhibition, relational abstraction is created in a user-generated digital installation (figure 8).[8] The installation mediates Norwegian modernist painter Gunnar S. Gundersen's (1921–1983) philosophy of movement, rhythm, and vibration in his paintings, and the visualities

Figure 8. The digital installation. I point at the orange circle that depicts my movement in the room. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

8 The digital installation is created by Serbian artist Mirko Lazović in collaboration with the museum, following the curatorial plans. The installation relates to the *Gunnar S. Gundersen – Groundbreaking Modernist* exhibition on the third floor of the museum.

are inspired by his art. When a visitor enters the room, a kinetic sensor recognizes the body of the visitor, and a circle appears on the wall. When the visitor moves in the space, the circle draws a trace in the image. The visitors can therefore "paint" by moving their bodies. The image is always created in relation to others, even if the visitor is alone in the room, since the background depicts the previous visitors' movements. In addition, some elements have randomness and twists programmed into them. They follow, poke and interrupt the visitor's circle. Many visitors can create traces at the same time, and the abstraction transforms and grows as long as there are visitors in the room.

What is abstraction? Ontological contemplations

Post-qualitative inquiry uses ontology of immanence in poststructuralist theories (St. Pierre, 2019a, p. 4). One of the questions, when starting my exploration, was *what abstraction is.* This led me towards ontological contemplations about the existence of abstraction. When I realized that abstraction was difficult to explain with words, I begun to think abstraction as an impossible and unexplainable concept. When defined with words, it stops being abstract. Similarly, as explained by Liam Gillick (2013), abstract art is fundamentally impossible, since the abstraction is always *concretized* in the process of making art. Here I was closely tight with Jacques Derrida's *aporias*, a concept I had previously used as a part of a concept analysis in my master's thesis (Kukkonen, 2017).

In *Positions* (1971/1981), Jacques Derrida explains how deconstruction in his writings attempts to deconstruct the binary opposites in classical philosophy. He writes how deconstruction strives to overturn the violent hierarchy of the binaries by systematic intervention (1971/1981, p. 41). These binaries for Derrida are, for example, speech over writing, subject over object, and intelligence over senses. However, this process also produces concepts that cannot fit into the binary oppositions: aporias that resist and disorganize the structure. The undecidable concepts can never be resolved or dissolved into a third term, even though they are simultaneously neither/nor and either/or (Derrida, 1971/1981, p. 43). The concepts have a paradoxical structure: as later described in *Aporias*, the condition

of these concepts' possibility is their impossibility (Derrida, 1993, p. 15). For example, Derrida has analyzed death and hospitality as aporias.

Aporia is a fundamental concept in Derrida's writings. In *Aporias* (1993), he describes how the paradoxical structure of aporia has been in his interest in number of different contexts (Derrida, 1993, pp. 12–13). The concept of aporia is determined from the double concept of the border (Derrida, 1993, p. 18). Binary structures function between borders, such as things, objects, territories, countries, cultures, and languages. The binaries also function on a conceptual level. They are determined by oppositions and what they are not. Aporias, however, are found in between a border, where a plural logic takes place. The border is double, uncrossable or impossible to catch. The two contradictory opposites in aporia are haunting each other (Derrida, 1993, pp. 17–18.)

When it comes to abstraction as an aporia, I imagine it moving and undecidable like a hologram. I see it flashing its two sides, flipping between the opposites of impossible and the absolute, abstract and concrete. The abstraction seems to become concrete in one moment and disappear into thin air in the next, as moving, changing and undecidable concept. In my exploration with abstraction, however, I wanted to go further than being "stuck" between two possibilities: as Derrida says in *Positions*, he still remains and operates within the deconstructed system (1972/1981, p. 42). I wanted to move beyond Derrida's linguistic model and get my whole *body* involved in *action* and *situations*. I wanted to have more chaos and ways to depart. Instead of a hologram, I was looking for a metamorphosis.

During the first year of my fellowship, I read much about Deleuze and Guattari's ontology of immanence, which has then influenced my explorations. The ontology of immanence is introduced in *A Thousand Plateaus* (1980/2004), through the rhizome: an organism-like structure that is changing, variating and metamorphosing (figure 9–10). The rhizome has no center or hierarchy, nor does it have a beginning or an end. Everything in the world is connected and entangled to each other, sometimes meeting a dead-end but growing further elsewhere. Deleuze and Guattari write how the world is much more complicated than a steady structure, where opposites and dichotomies are found (1980/2004, pp. 3–28). The world is full of action; changing and moving, instead of passively standing still for me to observe.

Figure 9. Rhizome. What does an actual rhizome; a root of a plant look like? I created a concrete experiment with the concept by scanning a tomato plant. Photo: Heidi Kukkonen. License: CC BY-NC-ND.

Figure 10. Rhizome. Photo: Heidi Kukkonen. CC BY NC ND.

The educational potential of abstract art

In my experiments, I started to reinvent the concept of abstraction for myself. Like St. Pierre writes, philosophical concepts do not represent reality, but reorient thought (2019a, p. 14). A philosophical concept is a creative force (St. Pierre, 2019a, p. 7). Abstraction became action and an opening into something yet unknown. I started to pay attention to it and provoke it in relational situations. I realized that abstraction is in constant becoming, always changing into something else, refusing to be defined. In the exhibition design, abstraction is similarly used as an opening: The exhibition itself does not give a straight answer what abstraction is, but it serves as a laboratory space to test and experiment through action.

The relational perspective was much underrated in my previous text-oriented approach. In my experiments, I came to realize that abstraction operates in bodies and senses, not only in my own, but also in the very material body of a painting. With an abstract painting, the swirls, colors, lines, and details guide me, sometimes boring me. The time seems to slow down, and I intuitively turn and walk away. Sometimes the details

catch my attention in so much that the time speeds up and I lost track of it. In a chaotic situation, bodies function in abstract and uncontrollable ways, both creating and reacting to abstraction. My voice is shaking, my hands get sweaty, and I might literally lose my words. The reactions are intuitive, uncontrollable and cannot be reproduced. The interplay is not like a dialogue from A to B between me and a painting, but a rhizomatic *situation* of becoming matter.

My understanding of abstraction and museum education went through an *experiential turn*. The term is suggested by Dorothea von Hantelmann in her widely cited text "The Experiential Turn" (2014). She argues that the experience of the spectator has become an integral part of the artwork's conception from the 1960s onwards. Artwork is no longer understood as an object bearing meaning, but as a situation experienced by the spectator (von Hantelmann, 2014). Many institutions in Scandinavia have undertaken serious measures to develop their educational practices towards more experimental educational settings in recent decades (Illeris, 2015, p. 228). The public is invited to participate, and the educator no longer fills the empty heads of the visitors with (art historical) knowledge.

I admit that the traditional methods, where I speak as a guide according to a plan and the museum visitors listen, are often much easier to conduct. Every museum guide has been through the awkward silence when participation is encouraged, but there is no natural flow in the situation. Experiential museum education requires openness, actual enthusiasm and patience to bear the messy moments, both from the educator and the visitors.

In order to avoid a situation where the visitors would just move on confused and exit the space, they are helped to get started. Christensen-Scheel (2019) writes how experiential museum education is often combined with the critical tradition in today's museums (p. 45). This was done at the Children's Art Museum as well. Even if the activities are designed to function without further instructions, help can we found if needed. The wall texts and the activities are all anchored in art history, while simultaneously encouraging the visitors to test the ideas out. This requires that the adults read the texts aloud for the children who cannot yet read. The

texts give art historical context for the activities and challenge the adults to contemplate the paradoxes of abstract art as well.

Abstraction is not only the object of my study, but it has become a part of my methodology, too. Abstraction became an important curatorial and educational strategy that forced me to see and act outside of the patterns I had learned too well. In creative and experimental ways, I had to put myself in situations which I could not plan beforehand in order to experience abstraction. I learned to give up some of the power of planning ahead and being in control as an educator. This is paradoxical, since I did this voluntarily and willingly. Therefore, I was implicitly the one setting premises for the situations. I consider this paradox to be much linked to the non-methodology of post-qualitative inquiry: my method was to not apply a method, by planning not to plan.[9] Post-qualitative inquiry itself has an abstract nature: playing with uncertainty and the unknown, without plans and methods.

However, I might not be able to find abstraction same way in the future. On the account of ontology of immanence, post-qualitative inquiry has a disappearing and transforming nature. My sweaty hands dry and my voice stops shaking; abstraction seems to disappear when it becomes familiar or static. After holding presentations without a specific plan multiple times and putting myself intentionally in uncertain situations, I have gotten more used to the spontaneity; I have gotten comfortable with being uncomfortable. Here, the educational potential of abstraction becomes visible. By playing with abstraction, I managed to shake my stiff patterns and I got creative again as a curator, museum educator and researcher. Most importantly, I became more tolerant and even curious towards uncertainty and discomfort.

Conclusions

My post-qualitative inquiry made me pay attention to the transformability of the concept of abstraction. The meaning of abstraction cannot

9 The paradox of method without a method reminds me of Derrida's aporias, a concept I have discussed earlier in this paper.

always be articulated or mediated by words and language. Abstraction operates in bodies and senses like an immediate multisensory experience in front of an abstract painting. It urges in action and movement, and it builds up in relational situations. In my experiments, the philosophical concept of abstraction became a method; an opening to the void between me and abstract art. As a former firm believer in foolproof plans and safe choices, I met uncomfortable and chaotic situations where I had to become an active and spontaneous participator. This self-study with abstraction has then exposed me to uncertainty, conflict and failure in playful ways, improving my tolerance for uncertainty.

As a museum educator, I moved from the critical tradition towards experiential practices. At the Children's Art Museum, participation, multisensory activities and relational situations are set up for the whole family to explore abstract art. Children and adults are encouraged to use their senses and bodies, action, and movement in the space. The philosophical questions and wondering tone in the texts challenge the visitors to play with abstraction instead of shying away from the "difficult" art form. This approach was inspired by children themselves, who might know the abstract method better than adults. After the exhibition opened, I have studied the children's encounters with abstraction in the exhibition by inviting school groups to the Children's Art Museum. This material forms the basis for upcoming articles in my PhD project.

I started this chapter by citing some questions asked by Kirk Varnedoe (2003): *What is abstract art good for? What's the use of paintings that do not seem to show anything expect themselves?* (pp. 23–25.) Based on my post-qualitative inquiry and the process of curating *Abstraction!* at the Children's Art Museum, I can draw two conclusions. Abstraction, both when encountered in paintings and when the concept is used as a creative force, has much potential in educational purposes. Firstly, it is a great and safe opportunity to explore feelings of uncertainty and discomfort. By exposing ourselves to these feelings in playful ways, we might become more curious and tolerant towards uncertainty. Secondly, abstraction is a great tool to shake boring patterns that risk art to become too fixed and stiff. New and creative ideas rarely come from perfection and orderly systems that are stuck in safe methods, routines and traditions.

References

Adorno, T. (2013). *Aesthetic theory* (R. Hullot-Kentor, Trans.). Bloomsbury. (Originally published 1970)

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. C. Cole (Eds.), *Art, artists and pedagogy* (pp. 11–19). Routledge.

Christensen-Scheel, B. (2019). Sanselige møter eller kritisk tenkning? Formidling i samtidens kunstmuseer [Sensuous encounters or critical thinking? Mediating art in contemporary art museums]. In C. B. Myrvold & G. E. Mørland (Eds.), *Kunstformidling. Fra verk til betrakter [Mediating art. From the object to the spectator]* (pp. 22–46). Pax Forlag.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus – capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Continuum. (Originally published 1980)

Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). The University of Chicago Press. (Originally published 1972)

Derrida, J. (1993). *Aporias* (T. Dutoit, Trans.). Stanford University Press.

Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Pedigree Books.

Dima, M. (2016). *Value and audience relationships: Tate's ticketed exhibitions 2014–15*. https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/25/value-and-audience-relationships

Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom [Dialogue-based teaching. Art museum as a space to learn]*. Fagbokforlaget.

Gillick, L. (2013). Abstract. In M. Lind (Ed.), *Abstraction* (pp. 211–214). Whitechapel Gallery.

Hubard, O. (2011). Illustrating interpretative inquiry – a reflection for art museum education. *Curator: The Museum Journal*, *54*(2), 165–179. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2011.00079.x

Illeris, H. (2015). The friendly eye: Encounters with artworks as visual events. In A. Göthlund, H. Illeris & K. W. Kristine (Eds.), *EDGE: 20 Essays on contemporary art education* (pp. 153–168). Multivers Academic.

Kant, I. (2007). *Critique of judgement* (N. Walker, Ed., M. J. Creed, Trans.). Oxford University Press. (Originally published 1790)

Kukkonen, H. (2017). *Uncannyt oksymoronit subliimin lähteinä. Stéphane Thidet'n tuotannon tarkastelua [Uncanny oxymorons as the sources of sublime. Viewing Stéphane Thidet's art]* [Master's thesis]. University of Turku.

Liven, T. (2015, August 19). På lekens premisser [On the premises of play]. *Periskop*. http://www.periskop.no/pa-lekens-premisser/

Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of perception* (D. Landes, Trans.). Routledge. (Originally published 1945)

Pierroux, P. (2005). Dispensing with formalities in art education research. *Nordisk Museologi, 2,* 76–88. https://doi.org/10.5617/nm.3316

Pitkänen-Walter, T. (2006). *Liian haurasta kuvaksi – maalauksen aistisuudesta* [*Too fragile to turn into image – on the sensuousness of painting*] [Doctoral dissertation, Academy of Fine Arts, Helsinki]. LIKE Publishing.

Scott, M. & Meijer, R. (2009). *Tools to understand: An evaluation of the interpretation material used in Tate Modern's Rothko exhibition.* https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/tools-to-understand-an-evaluation-of-the-interpretation-material-used-in-tate-moderns-rothko-exhibition

St. Pierre, E. A. (2011). Post-qualitative research – the critique and the coming after. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611–625). Sage.

St. Pierre, E. A. (2019a). Post-qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry, 25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/1077800418772634

St. Pierre, E. A. (2019b, November 14). Practices for the "new" in the new empiricisms, the new materialisms, and post-qualitative inquiry. A lecture by Elizabeth Adams St. Pierre on November 18th, 2014 at University of Helsinki. [Blog post.] *AGORA Blog.*

Sørlandets Kunstmuseum. (n.d.). *Tangen-samlingen* [*The Tangen Collection*]. https://www.skmu.no/samlingen/tangen-samlingen/

Varnedoe, K. (2003). *Pictures of nothing – abstract art since Pollock.* Princeton University Press.

Von Hantelmann, D. (2014). The experiential turn. In E. Carpenter (Ed.), *Living collections catalogue: Vol. 1. On performativity*. Walker Art Center. http://walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn/

KAPITTEL 15

En affektiv og performativ ungdomskritikk

Anette Therese Pettersen
Kulturtanken / Universitetet i Agder

Abstract: What parts of the art experience are made visible in the criticism of it, and what criticism formats are available to youths? This article is informed by my own practice as a performing arts critic and is a theoretical exploration and self-study of an affective and performative criticism as well as a proposal for a possible critical practice for youths who attend performances at school. Theories of criticism, performative writing and affective spectatorship are used to discuss how the social, associative, affective as well as artistic aspects of attending a performance can be a part of a critical text or critical practice for youth.

Keywords: affect, performative writing, critical practice, performance (as) experience, affective spectatorship

«The most important thing in performances is to feel something.»

—T.E.E.N and SUS: Kitchen Table

Introduksjon

Som kritiker er jeg interessert i hva som skjer i møtet mellom tilskuer/publikum og forestilling i en forestillingsopplevelse og hvordan det kan bringes med inn i arbeidet med kritikk for barn og unge. Kritikken er en måte å gå i dialog med kunsten, og eventuelt også bringe denne dialogen

Sitering: Pettersen, A. T. (2022). En affektiv og performativ ungdomskritikk. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 15, s. 343–359). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch15
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

inn i en større offentlighet, slik at dialogen åpnes for andre stemmer. Kritikken er en praksis i den forstand at det er gjennom kritikken jeg kan dvele ved forestillingsopplevelsene og sette dem i forbindelse med andre aspekter av livet. Hva betyr kunsten – både for oss enkeltvis i våre subjektive fortolkninger, og for hvilke mulige fortolkninger som foreligger?

Som en del av min kritikerpraksis har jeg opp gjennom årene holdt en rekke kritikkurs for skoleelever mellom ti og nitten år, samt frittstående kritikkverksteder for både unge og eldre, uerfarne og profesjonelle skribenter. Noen av disse har utgjort kritikkprosjekter rettet mot profesjonelle eller potensielle kritikere,[1] mens en god del av dem har vært rettet mot skoleungdommer og vært programmert inn i DKS. Jeg har tidligere foreslått begrepet «kritisk praksis» som mer passende for en slik tilnærming til kritikk, som etterstreber å lage rom for en kroppsliggjort og affektiv kunstopplevelse (Pettersen, 2020). En kritisk praksis, slik jeg foreslår den, kiler seg inn mellom kunsten og undervisning/utdannelse, og er en invitasjon til å gå i dialog med kunsten, ens egen opplevelse av kunsten og, for et øyeblikk utforske det Gert Biesta i denne antologiens referanseartikkel omtaler som «what it means to be *in* the world» (Biesta, 2018, s. 17).

Kritikk som synliggjøring av kunstens betydning og virkning

Hvis vi aksepterer premisset om kunstkritikken som et sted hvor kunstens betydning og virkning kan komme til syne; hvilke deler av kunstopplevelsen kommer til syne der, og hva slags kritikkformater egner seg for ungdom? Og enda mer spesifikt; hvilke formater egner seg for unge som ser kunst som del av skoletiden?

Den tradisjonelle kunstkritikken har utspilt seg i de tradisjonelle mediene (aviser, tidsskrift, radio og fjernsyn), men i takt med at internett gjorde sin inntreden og nye arenaer og plattformer har kommet til, så har også de tradisjonelle mediene blitt svekket. Parallelt har også barn

1 Critics in Conversation (2017/18), Dansekritikerrørsla (2018/19) og Performing Criticism Globally (2018–).

og unge som en egen målgruppe for kunst hatt økende fokus, og kunst til denne gruppen i samfunnet har vært et eget satsingsområde som har ført til egne støtteordninger hos Norsk kulturråd og opprettelsen av det egne kunstprogrammet for *alle* barn og unge i Norge: Den kulturelle skolesekken (DKS). Selv om barn og unge har blitt anerkjent som en egen publikumsgruppe, har de og kunsten som er rettet mot dem fortsatt en marginal plass i offentligheten. Dette gjelder særlig barn og unges egne responser på og meninger om kunsten de møter. Hvilken betydning har kunst i barn og unges liv? Hvor og hvordan kan barn og unge selv undersøke dette? Og hvordan spiller skolen som kunstkontekst inn på selve kunstopplevelsen?

Det er min erfaring at det ikke bare er det som skjer på teaterscenen – selve *verket*, så å si – som inngår i denne prosessen. Kunstopplevelsen består også av menneskene man er omgitt av, rommet eller stedet vi oppholder oss, og tankene og samtalene som finner sted både i forkant og etterkant av selve møtet mellom scene og sal. Kritikeren Theron Schmidt beskriver kritikk, eller «kritisk skrift», som noe som verken trenger å handle om det som skjer på scenen eller mens forestillingen offisielt pågår. Schmidt skriver at forestillingens (*performance*) effekt begynner å virke allerede når vi hører om den, og den fortsetter å virke gjennom tanker og samtaler i etterkant av selve forestillingsmøtet – og «[c]ritical writing is part of this cycle of making and imagining» (Schmidt, 2018, s. 37).

Det er en slik tilnærming til kritikk og opplevelse av kunst jeg her foreslår som grunnlag for en affektiv ungdomskritikk eller kritisk praksis for ungdommer. Artikkelen inngår i mitt ph.d.-prosjekt, hvor jeg er i ferd med å utvikle et skriveverksted hvor ungdommer inviteres til å dvele ved en kunstopplevelse og utforske denne gjennom skrift. Utformingen forsøker å inkludere det teaterforskeren Rachel Fensham kaller «affektivt tilskuerskap», og er inspirert av det som av flere kalles «performativ skrift» (Phelan, 1997; Pollock, 1998) (begrepene presenteres senere i artikkelen). Jeg vil i denne artikkelen se nærmere på kritikk slik den ofte praktiseres i dag, og deretter undersøke hvorvidt begrepene «affektivt tilskuerskap» og «performativ skrift» kan være nyttige verktøy inn i en videre utforskning av hva en kritisk praksis for ungdommer kan være.

Kritikken som del av kunstens økologi

Kritikken er allerede en del av kunstfeltets økologi. Statens arbeidsstipend har for eksempel en egen komité for kritikere, parallelt med skuespillere, dramatikere og scenografer, og man kan søke prosjektstøtte til kritikk fra Norsk kulturråd. Kritikere holder også med jevne mellomrom kurs eller verksteder for barn og unge i Den kulturelle skolesekken (DKS). Likevel; da regjeringen i mars 2021 lanserte sin aller første stortingsmelding som presenterer «barne- og ungdomsfeltet som eit samla politisk satsingsområde på nasjonalt nivå» (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 9) var ordet 'kritikk' kun nevnt fem steder på meldingens 221 sider. Kun én av disse handler direkte om barn og unges involvering i kritikk, og inngår i et avsnitt som beskriver Scenekunstbrukets nettside ungestemmer.no og Museumsforbundets prosjekt «Unge kritikere». Prosjektene inngår i et underkapittel som omhandler medvirkning, og avsnittet innledes slik:

> Medverknad kan dessutan skje gjennom aktivitetar der barn og unge på ulike måtar medverkar i produksjonane til verksemdene. Eller så kan det skje ved at barn og unge får opplæring via egne barneteater eller orkester. Kunstkritikk kan òg ha ei medverkande rolle. (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 114)

Kunstkritikk kan altså *også* ha en medvirkende rolle, men hvordan barn og unge ellers introduseres for kunstkritikk står det ingenting om. Det står derimot mye om viktigheten av at barn og unges kritiske refleksjon styrkes, samt «ikkje minst – vi må leggje til rette for at stemmene til barn og unge blir høyrde» (Meld. St. 18 (2020–2021), s. 9). Det er også vagt beskrevet hvordan barn og unge skal bli hørt, og kunstkritikken som én av mulighetene for dette er oversett i denne meldingen.

Kritikk og skrift

En kritikk (eller anmeldelse) vil sjangertypisk bestå av tre elementer: beskrivelse, vurdering og begrunnelse av sistnevnte. Dette kan gjøres på mange måter, og det er ofte vanlig at skriveoppgaver i kritikkverksteder utledes direkte fra disse elementene. Det finnes en rekke verktøy for hvordan innlede slike verksteder, deriblant en verkstedmodell utarbeidet av musikkritikerne Hild Borchgrevink og Ida Habbestad, som jeg selv

har medvirket i med jevne mellomrom siden 2015. «Describe, Evaluate, Argue» (2020) er tittelen på en artikkel hvor Borchgrevink og Habbestad beskriver sin verkstedmodell, og det er også særlig det å beskrive og evaluere eller vurdere som gjerne går igjen i andre kritikkurs. Denne verkstedmodellen inviterer elevene til aktiv lytting og sansing, og elevene øver seg i å beskrive sin opplevelse og meninger.

Et annet eksempel er heftene *Talking about Theatre*, som er utformet av professor i teater, Matthew Reason. Dette er en serie med hefter Reason utviklet i 2016, og som i 2017 ble publisert i både dansk og engelsk versjon av danske Teatercentrum. Serien består av seks ulike tilnærminger, blant annet *the generic conversation* og *the scenographic conversation*, som vektlegger ulike aspekter av en forestillingsopplevelse (Teatercentrum, u.å.). Alle seks heftene åpner likevel med spørsmålet «likte du forestillingen?» ettersom det er hans erfaring at spørsmålet uansett er uunngåelig.[2] Spørsmålet er, hvorvidt en slik måte å tenke kritikk på er for tett knyttet til de tradisjonelle medienes kritikkformat, hvor kunstens kvalitet og (tentativt objektive) fortolkning har vært vektlagt?

Reason har tidligere skrevet om hvordan barn opplever teaterforestillinger i boka *The Young Audience* (2010). Her inviterte han og hans medforskere barna til å tegne det de hadde sett, og mens de tegnet intervjuet Reason og hans team barna om tegningene og forestillingen. Ett av hans funn er at barnas tegninger både skildret det som faktisk hadde utspilt seg på teaterscenen, *og* deres egne assosiasjoner eller erfaringer (Reason, 2010, s. 104–105). I *The Young Audience* var det barn og unges *opplevelser* av teater som var forskningens fokus, og ikke barn og unge som kritikere. Men kanskje kan man tenke at en slik tegneprosess også er en del av en kritisk praksis? Hvis vi igjen ser til Schmidts definisjon av en kritisk skrift ser vi at tegneprosessen føyer seg fint inn i det Schmidt kaller teatrets eller forestillingens «cycle of making and imaginig» (Schmidt, 2018, s. 37). Ved å legge til rette for en slik kritikktilnærming, i stedet for spørsmål om hvorvidt man likte en forestilling eller en tentativ objektiv beskrivelse av

2 Utsagn av Matthew Reason under seminaret «Formidling for et ungt publikum» 4. desember 2020 under festivalen Showbox. Seminaret ble strømmet og videoopptak er tilgjengelig på festivalens hjemmesider: https://www.showbox.no/arrangement/formidlingserfaringer/

denne, kan også fantasien, kroppen og tidligere erfaringer bli medspillere i kunstopplevelsen.

Oppdage fremfor bedømme

Det jeg etterlyser er en kritikk som muligens skriver seg mer bort fra sjangeren «anmeldelse» og mer mot «essay», hvis vi lener oss på teaterkritikeren Irwing Wardles etter hvert nærmest legendariske to-deling av kritikkformater:

> The act of writing becomes exciting when you start in pursuit of some shadowy idea which may either vanish into thin air or materialize as a cornered beast. I am not claiming that essays are necessarily preferable to reviews: only that reviewing is for those whose minds are already made up, and essays for those who write to discover what they think. (Wardle, 1992, s. 54)

I stedet for å gå inn i en lengre diskusjon om sjangrene anmeldelse og essay ønsker jeg å bruke Wardles intensjons- eller motivasjonsdeling som en brekkstang inn i kritikken og måter å praktisere denne på. Anmeldelsesformatet er særlig benyttet i de tradisjonelle medienes kritikkpraksiser, hvor kritikerens mening om kvaliteten på et kunstuttrykk som regel står i sentrum.

Min egen erfaring med en slik kritikktilnærming er at tekstene som produseres gjennom den som regel har blikket fast rettet mot kunstverket – i denne konteksten; en forestilling eller en konsert – mens betrakterens egne erfaringer eller følelser gjerne refereres til (om overhodet) som del av begrunnelse eller diskusjon. Det ser ut til å finnes en slags uskreven regel i kritikken om at kunstverket – objektet – skal få dominere, og det gir skribenten gjerne en følelse av å gjøre noe «feil» om man skriver for mye om kunstens effekt; om hvordan den virker og hvilke prosesser som settes i gang av den, eller hvordan den eventuelt virker inn i en allerede igangsatt prosess.

Jeg har flere ganger møtt motstand fra redaktører når jeg har tatt for mye plass i en tekst, og det kan virke som om denne tilnærmingen til kritikk også virker inn på hvordan ungdomskritikere forholder seg til sjangeren:

> Scenografien og musikken er på mange måter barnlig, men på ingen måte barnslig. Historien er alvorlig og på mange måter trist, men den er ekte. Det gjør at man som publikum kan tåle det. Det er verdt det. Jeg gråter, jeg gråter mye. Det er vondt. Ingen liker å være knust, men kanskje hjelper det å se et bilde av slik man føler seg.
>
> Dette ble en personlig anmeldelse. Kanskje er det på siden av vårt oppdrag? Jeg er ikke sikker, det jeg er sikker på er at alle anmeldelser vil være formet av anmelderen som skriver den. Og min situasjon akkurat nå gjør at jeg virkelig kan forstå og vurdere *Historien om Woundman og Robyn* på et helt menneskelig plan og på en emosjonell måte. (Heikkilä, 2020)

Dette utdraget er hentet fra en anmeldelse av forestillingen *Historien om Woundman og Robyn* (2020) skrevet av Helge L. Heikkilä, publisert på nettsiden Teaterungdom.blogg.no.

Heikkilä beskriver i dette avsnittet hvordan forestillingen har virket inn på ham, hvilke affekter og effekter den har utløst. Han uttrykker at det å skrive om sin egen reaksjon og egne følelser i møtet med forestillingen blir personlig, og at det muligens bryter med anmelderens «oppdrag». Men han konkluderer også med at «alle anmeldelser vil være formet av anmelderen som skriver den». Eksempelet illustrerer at kritikken *allerede* fungerer som et format hvor ungdom kan gå i dialog med kunsten, opplevelsen av den og seg selv. Men eksempelet viser også at kritikken som sjanger oppleves som et mindre passende sted å undersøke hvordan man faktisk møter kunsten og hvilke affektive avtrykk den setter. Dette gjelder både hvilke assosiasjoner, erfaringer og forestillinger kunsten igangsetter i den enkelte tilskuer, men også hvordan vi virker inn på hverandre. Og, ikke minst, hvordan stedet og konteksten er med på å forme opplevelsen.

Skolen som kunstens kontekst

Dette gjelder kanskje særlig for kunstopplevelser som skjer på eller i forbindelse med skoletiden, og da gjerne i regi av Den kulturelle skolesekken (DKS).[3] De overordnede formålene med DKS er «å medverke til at elevar

3 DKS er et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, som skal bidra til at alle skoleelever i Norge får møte får møte profesjonell kunst og kultur. Ordningen ble opprettet i 2001, og i 2008 ble den utvidet til også å inkludere videregående skole.

i skulen får eit profesjonelt kunst- og kulturtilbod» og «å leggje til rette for at elevar i skulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og utvikle forståing for kunst- og kulturuttrykk av alle slag» (St.meld. nr. 8 (2007–2008), s. 22). Dette innebærer at alle elever skal oppleve profesjonell kunst og kultur gjennom hele skolegangen. Selve møtene skjer enten i kunstinstitusjoner som teaterhus, museer, kulturhus osv., eller også i form av kunstmøter på skolen. Dette kan innebære at kunstnere viser konserter eller forestillinger i en aula eller lignende samlingsrom på skolen, eller at kunstnere, forfattere, musikere, kritikere eller formidlere kommer til hver klasses klasserom og gjennomfører en forestilling, et verksted eller et formidlingsopplegg der.

Store deler av både eksisterende kritikkteori og resepsjonsforskning innenfor scenekunst tar utgangspunkt i tilskuere som aktivt forholder seg til kunstformen, som er oppmerksomme og aktive i møte med forestillingen og som sosialt som regel opplever forestillingen sammen med en liten gruppe eller ingen andre bekjente. Slik forholder det seg ikke nødvendigvis for skoleungdommer som ser scenekunst som en del av DKS. De har som regel ikke selv mulighet til å velge hvorvidt eller hva de skal se, og de opplever kunsten sammen med klassen sin eller flere klasser fra samme skole. Og selve møtene skjer altså også ikke helt sjelden *på* skolen.

Skolen som kontekst – hvordan både stedet og situasjonen (hvordan man som publikummer er en del av en større sosial gruppe) spiller inn – utelates gjerne når man inviterer unge til å skrive om kunsten de har opplevd. Men det er ingen grunn til at kritikken ikke skal kunne romme *hele* kunstopplevelsen, inkludert det som skjer utenfor selve verket. Dette innebærer både assosiasjoner og erfaringer man har med seg inn i møtet med kunsten, og som er med på å sette sitt preg på selve opplevelsen, men også menneskene man opplever kunsten sammen med, både kunstnerne og medpublikum, og samtalene og tankene man har om kunstmøtet i etterkant av det annonserte møtet. I noen tilfeller er en slik holdning til kunstresepsjonen innbakt i selve kunstmøtet, særlig når det gjelder såkalt relasjonell kunst eller forestillinger som innebærer direkte, fysisk deltakelse. I andre tilfeller fremstår rammene for kunstmøtet tydeligere, enten gjennom objekter som er utstilt i gallerirom eller scenekunstforestillinger

som har en tydelig avgrensning mellom scene og sal, og med en tydelig markering av begynnelse (alle i salen blir stille og retter oppmerksomheten mot scenen) og avslutning (alle i salen klapper mens kunstnerne på scenen står på rekke på scenen og bukker). Kunstteoretikeren Irit Rogoff har omtalt det å inkludere de øvrige elementene enn kunstobjektene i et gallerirom i en kritikk av en utstilling som «looking away», og spør: «Can looking away be understood not necessarily as an act of resistance to, but rather as an alternative form of, taking part in culture?» (Rogoff, 2005, s. 119). Slik jeg forstår Rogoff handler dette om at alt det som skjer i (kunst)rommet, inkludert det som fra kunstnerens side ikke nødvendigvis er en intendert del av verket, utstillingen eller forestilling, *også* er en del av kunst- og kulturopplevelsen.

Affektivt tilskuerskap og affektive avtrykk

Å inkludere den rogoffske «bortvendtheten» i kritikkformatet betyr ikke at jeg nødvendigvis oppfordrer til å «se bort» fra kunsten, men snarere at jeg ikke tror vi kan ta for gitt at skoleelever vier en kunstopplevelse i skoletiden all oppmerksomhet i den perioden forestillingen eller kunsthendelsen offisielt varer. Denne interessen handler for meg også om en grunnleggende nysgjerrighet på hvordan medpublikum virker inn på en forestillingsopplevelse: hvordan personene rundt meg, og på scenen, både påvirker meg og blir påvirket av meg og min oppførsel (hvor diskret eller stille den enn er – eller nettopp *at* den er stille eller diskret). Teaterforskeren Rachel Fensham kaller dette «affektivt tilskuerskap» (*affective spectatorship*). Fensham skriver i boka *To Watch Theatre* (2009) og i artikkelen «Affective Spectatorship: Watching Theatre and the Study of Affect» (2016) om hvordan affekter former forestillingsopplevelsen vår. Hun beskriver det å se teater som «an embodied activity» (Fensham, 2009, s. 11). Denne kroppsliggjorte formen for tilskuerskap står også sentralt i mitt ph.d.-prosjekt og i den kritiske praksisen jeg ønsker å lage mer plass til, og særlig Fenshams anerkjennelse av det hun kaller tilskuerens affektive arbeid eller kommunikasjon, og hvordan dette estetisk former teateropplevelsen eller -erfaringen:

> The importance of affect to the performance spectator cannot be over-stated; whether called pleasure, boredom, excitement or regret, it is this feeling of watching that activates other relationships and critical perspectives that may have longer term social and political purpose. (Fensham, 2009, s. 14)

Fensham definerer affekt «som en form for bevissthet som koordinerer handling med følelse» (2016, s. 41, min oversettelse). Som svar på et retorisk spørsmål om hvordan en affekt føles, beskriver hun det som noe som skjer på et sensorisk nivå, som «en spenning bak i nakken, eller et plutselig utbrudd av latter» (Fensham, 2016, s. 42, min oversettelse). Hun skriver videre at dette gjerne skjer som en reaksjon på noe på scenen, noe som aktiverer en respons i oss. Det kan være noe så subtilt som et hode som legges litt på skakke, eller en rytmisk endring i talen til en av skuespillerne. Disse fysiske tegnene kan oppfattes av alle i publikum, med en felles referanse til en foregående scene, for eksempel, eller så kan slike mikrobevegelser aktivere et individuelt minne. Men alle disse individuelle affektive tilstandene påvirker også publikum rundt en; når sidepersonen din ler, vil også du reagere på denne latteren og ikke bare på handlingen i scenerommet. Slik kan en affektiv reaksjon eller kommunikasjon hos én tilskuer skape reaksjon eller oppmerksomhet i resten av tilskuerskaren (Fensham, 2016, s. 42–43).

Ett av hennes eksempler på hvordan affektivt tilskuerskap kan arte seg, er en fortelling om en tilskuer som så en forestilling som omhandlet første verdenskrig. Ved siden av ham satt en eldre mann, som var tydelig beveget av forestillingen, og som betrodde ham at dette kom av at han selv hadde opplevd krigen. Dette førte til en slags splittelse i tilskueren, som både opplevde forestillingen som underholdende – og samtidig trist, i lys av sidemannens historie (Fensham, 2016, s. 54). Dette eksempelet viser hvordan to tilskuere, med helt ulike erfaringsbakgrunner, tydelig opplever forestillingen ulikt. De reagerer med forskjellige følelser, men den enes sterke følelser spiller også inn i den andres affektive tilstand. Her blir det affektive som en tilstand i bevegelse tydelig: Tilskueren er underholdt av forestillingen, men sidemannen påvirker ham også affektivt mot en mer trist følelse. Dette er ett av få eksempler hvor den affektive kommunikasjonen innenfor det kollektive tilskuerskapet kommer til syne. Ved å inkludere affektivt tilskuerskap som en dimensjon av kunstopplevelsen

anerkjenner man det å se teater som en sosial hendelse, hvor ikke bare utøverne på scenen, men også medpublikum – bevisst eller ubevisst – spiller inn på hvordan man opplever en forestilling.

Affektive avtrykk i performativ skrift

En kritisk praksis, slik jeg foreslår den her, handler altså om å inkludere alle aspekter av forestillingsopplevelsen. Det dreier seg med andre ord om en slags iscenesettelse av forholdet mellom tilskueren og forestillingen; hva sistnevnte består av og hva slags avtrykk denne setter i førstnevnte. Dette er noe som blant annet performanceteoretiker Peggy Phelan har utforsket i en rekke tekster, og da først og fremst hvordan dette kan gjøres gjennom skrift. I boka *Mourning Sex: Performing Public Memories* (1997) skriver hun om utfordringen med å skrive om scenekunst og hvordan dette er knyttet til «the loss of the object by adapting a primarily conservative and conserving method» (Phelan, 1997, s. 3). Dette har ført til en tendens til at skrifter om scenekunst ofte bærer preg av forsøk på å bevare hendelsen for å kunne gjenfortelle den til noen som ikke var til stede, noe Phelan er motstander av: «The desire to preserve and represent the performance event is a desire we should resist» (Phelan, 1997, s. 3).

Phelan tar utgangspunkt i at forestillinger, i likhet med andre hendelser i livet, etterlater affektive avtrykk i kroppene våre, og hun undersøker hvordan ord (forsøksvis) gjen-iscenesetter kroppene våre, og hvordan denne gjen-iscenesettelsen innvirker i skriften. Phelans forslag til et begrep for det skriftlige forsøket på å bevare eller utvikle de affektive avtrykkene, er en «performativ skrift». Hun beskriver performativ skrift som en tilnærming som ikke forsøker å være objektiv: «Rather than describing the performance event in 'direct signification', a task I believe to be impossible and not terrifically interesting, I want this writing to enact the affective force of the performance event again» (Phelan, 1997, s. 11–12).

På denne måten anerkjenner Phelan at den som skriver om forestillingen også har en plass i kunstopplevelsen og teksten som kommer som en konsekvens av den, og at teksten tar utgangspunkt i møtet mellom disse to. Det som da trer frem i teksten kommer da ikke utelukkende fra forestillingen, men *også* fra tilskueren.

Phelans forslag til performativ skrift har visse likhetstrekk ved Schmidts kritiske skrift. Begge er tilnærminger til scenekunst og kritikken av denne, hvor både den sosiale delen av kunstopplevelsen, og ens egen forestillingsevne får være medvirkende komponenter. Begge skriftformene unnlater å la forestillingen være et objekt, klart adskilt fra tilskueren (som kritiker, forsker eller skoleelev) som så retter sitt (subjektive) analytiske blikk mot/på denne; i stedet er subjektet også en del av det som skal analyseres eller skrives om.

Eksempel på affektiv og performativ kritikk

En slik tilnærming til skrift og kritikk åpner for at man tar utgangspunkt i det som har hatt størst effekt på en, det som har gjort inntrykk og som har satt affektive avtrykk i en. Dette kan være en scene, et element eller en setning fra teater- eller danseforestillingen man har sett, men det kan også være rommet man satt i, menneskene man var omringet av eller andre elementer.

> Jeg entrer et scenerom som minner meg om gymsalen på barneskolen jeg gikk på. Det er noe med gulvet, tror jeg, samt det at vinduene er plassert høyt oppe på veggen. Muligens er det også ribbevegg i rommet, eller så er det noe fantasien min senere supplerer hukommelsen med, men det resonnerer i kroppen min. Det oppstår en umiddelbar motstand i meg, jeg stopper opp og nøler med å entre selve salen. […] Publikum slår seg ned på gulvet rundt meg, og vi instrueres videre til å delta i en pusteøvelse. Forestillingen, *Land of Concerts: Body Work Edition* (av Jija Sohn, Andrea Zavala Folache, Lucy Wilke og Gika Wilke), står oppført i programmet både som forestilling og som workshop. Det viser seg å bety at vi er aktive deltakere: Vi vandrer rundt i rommet og oppfordres til å finne et «kjærlighetsobjekt» i scenografien som vi skal stille oss ved. Jeg plasserer meg i nærheten av en konstellasjon av objekter i rommets utkant. Jeg kjenner ikke egentlig noen kjærlighet for objektene. Jeg er pragmatisk, og slapper av i min velkjente rolle som ikke-kroppslig-deltagende publikummer. Vi blir så oppfordret til å møte blikket til noen andre i publikum, noen rundt oss, noen som vi kan bli partner med i den kommende øvelsen. Der jeg, pragmatisk

> nok, sitter, bak en rosa skjerm, er det få blikk å oppsøke, og scenen ender uten at jeg har noen partner. «Jeg ble ikke valgt!», roper kroppen min, og jeg har bare lyst til å forlate rommet. (Pettersen, 2019)

Dette tekstutdraget er hentet fra et essay som ble skrevet i forbindelse med deltakelse i et skriveverksted kalt Dance&Dare i Nederland i 2019. Verkstedet ble arrangert i samarbeid mellom produksjonsenheten DansBrabant, Theaterfestival Boulevard og nett-tidsskriftet Domain for Art Criticism, og ble ledet av dramatiker Anna van der Kruis. Formålet med verkstedet var eksplisitt *ikke* å skrive kritikk, og med det forstått at man aktivt skulle unngå dogmene eller aspektene man vanligvis forbinder med kritikk- eller anmeldelsesformatet. Teksten tar utgangspunkt i en for meg veldig ubehagelig forestillingsopplevelse, av forestillingen *Preview: Lands of Concerts: Body Work Edition* (2019) av Jija Sohn, Andrea Zavala Folache og Lucy Wilke, vist i s-Hertogenbosch i Nederland. Forestillingen oppholdt seg i krysningspunktet mellom forestilling og workshop, hvor temaet var kroppens behov og hva hver enkelt kropp trenger (Festival Boulevard, u.å.). I forestillingsprogrammet stod det at publikum kunne velge om de ville delta, men oppfordringen til å delta var så sterk, at det opplevdes demonstrativt å innta en mer tradisjonell tilskuerrolle (for eksempel sittende på gulvet, inntil en radiator, langs veggen). Underveis i selve forestillingen var det vanskelig for meg å si nøyaktig hvorfor jeg opplevde et så stort ubehag, hvorfor jeg spente skuldrene og nakken. I etterkant av forestillingen forsøkte jeg å skrive om den, men alle de affektive og assosiative elementene var fullstendig fraværende i det første tekstutkastet jeg skrev. Jeg husker at jeg kom tilbake til hotellrommet mitt etter å ha sett den, med et stort ubehag i kroppen som jeg så forsøkte å skrive meg *ut* av. Den første tekstskissen inneholdt ingen beskrivelser av verken affekter eller assosiasjoner, men var snarere et forsøk på å finne teoretiske knagger jeg kunne henge disse på. Det var en distansert og usammenhengende tekst, og jeg var flau da jeg skulle lese den i gruppa dagen etter. Tilbakemeldingen og rådet jeg fikk av verkstedleder og de andre deltakerne var å ta utgangspunkt i «what speaks to you», samt å heller skrive om eller skrive frem det ubehaget jeg fortalte gruppa at jeg hadde opplevd.

Først da jeg tok utgangspunkt i den affektive tilstanden, da jeg forsøkte å skrive frem scenerommet og situasjonen, ble det også tydelig for meg hvordan den hadde aktivert kroppslige minner fra langt tilbake i tid. Forestillingen ble spilt i et lokale som minnet om en gymnastikksal, og denne gymnastikkassosiasjonen i kombinasjon med det jeg opplevde som en bare delvis frivillig deltakelse, brakte frem en rekke minner fra tolv års skolegang med tilsvarende år med gymtimer. Handlingene i rommet, og utøvernes bevegelser ellers, hadde få assosiasjoner til gymnastikk. I Fenshams forskning er det først og fremst forholdet mellom kroppene på scenen og kroppene i salen (og mellom kroppene på scenen eller i salen) som diskuteres som å være i affektiv kommunikasjon. Men i mitt tilfelle var rommet en del av den affektive kommunikasjonen mellom forestillingen og meg. Underveis i forestillingen hadde jeg stadig lyst til å reise meg og gå, og sannsynligvis var det først og fremst sosiale konvensjoner og min egen kritikerposisjon som holdt meg der.

Den ferdige teksten synliggjør denne prosessen, gjennom å sette spørsmålstegn ved hva som var del av den faktiske forestillingen, og hva fantasien min legger til. Noe av gleden i akkurat denne skriftprosessen kom som en konsekvens av å forsøke å finne en vei inn i teksten basert på en ambivalent og tidvis ubehagelig teateropplevelse, og gjennom å klare å identifisere nettopp hvorfor forestillingen skapte så stort ubehag i meg, ved å finne forbindelsene mellom forestillingssituasjon og tidligere erfaringer. Slik får selve skriftprosessen også et lett preg av noe selvterapeutisk, eller kanskje handler det også om å lære eller finne mening i noe gjennom å dvele ved det og utforske det gjennom skrift.

Mot en affektiv og performativ ungdomskritikk

«The most important thing in performances is to feel something», uttalte en tenåring i panelsamtalen «T.E.E.N og SUS: Kitchen Table» på Black Box teater 5. desember 2019 (personlig kommunikasjon, egne notater). Samtalen inngikk i festivalen Showbox, og de fleste – om ikke samtlige – i publikum var voksne mennesker som jobber med scenekunst og/eller barn og unge som publikum. Denne morgenen var det derimot vi som var publikum til denne kjøkkenbordsamtalen, som er et format utviklet

i samarbeid med de samme ungdommene som ledet og utgjorde panelsamtalen (T.E.E.N),[4] og det var unison enighet rundt kjøkkenbordet om at det de alle var ute etter i møte med forestillinger var å føle noe. Ungdommene snakket om en forestilling de har sett dagen før, Tony Trans danseforestilling *Jakob* (2019). En av ungdommene forklarte at det å lære er noe som hører til skolehverdagen, mens vedkommende opplever at hen lærer noe annet gjennom forestilling – at hun lærer om intimitet og samhold (*intimacy and companionship*) (personlig kommunikasjon). Ungdommene satte i denne samtalen ord på hvilken betydning og rolle kunsten har i livet deres, og de uttrykte et behov for å dvele ved disse opplevelsene.

Jeg tror kritikken kan være et sted eller en metode for å gjøre dette, men med Heikkiläs kritikk av *Historien om Woundman og Robyn* og TEEN-panelet i mente, vil jeg argumentere for at vi utvikler en kritisk praksis for ungdom som ikke har blikket rettet nærsynt mot verket, men som snarere er en dveling ved selve opplevelsen og som både tar høyde for en sosial dimensjon ved kunstopplevelsen *og* at tilskuer/deltaker også selv bidrar aktivt inn i opplevelsen. I de verkstedene jeg er i ferd med å utvikle vil dette primært gjøres gjennom skrift, men en kritisk praksis må ikke nødvendigvis være tekstbasert. Som det tidligere nevnte eksempelet fra Reasons forskningsprosjekt viser, så kan samtale eller tegning være ett mulig format for kritisk praksis, men også formater som legger seg tettere opptil det kunstuttrykket som den kritiske praksisen svarer på, som musikk, koreografi eller teater. Kritiker Diana Damian Martin beskriver i artikkelen «Hopeful Acts in Troubled Times: Thinking as Interruption and the Poetics of Nonconforming Criticism» (2019) det hun omtaler som å tenke ved siden av en forestilling. Ett av hennes eksempler er kunstneren Wassily Kandinskys tegninger *Dance Curves: On the Dances of Gret Palucca* (1926), som er basert på fotografier fra en danseforestilling. I stedet for å spørre «hva synes du om forestillingen/kunsten», eller «synes du forestillingen/kunsten var god», så vil jeg foreslå at ungdom inviteres til å

4 Prosjektet T.E.E.N. var et europeisk samarbeidsprosjekt mellom Norsk Scenekunstbruk, Segni d'Infanzia i Italia, Teatercentrum i Danmark og Centre for Theatre Studies University of Lisbon i Portugal, hvor undertegnede i perioden 2016–2018 var engasjert for å utforske kritikk sammen med ungdommer fra Italia, Danmark og Norge.

utforske hva kunstopplevelsen har gjort, hvor i kroppen den befinner seg og hva slags respons kunstopplevelsen selv inviterer til.

Avsluttende

Kanskje er det så enkelt som forfatteren Dodie Bellamy beskriver i essayet «Barf Manifesto», hvor hun skriver at hun sluttet å skrive anmeldelser fordi «the form was killing me, the suppression of the self, the tidiness, the pretense of objectivity» (Bellamy, 2015, s. 53). Fordi, skriver Bellamy videre: «Perception is about framing; when it comes to doling out opinions, I am the frame» (Bellamy, 2015, s. 53). Det er ikke dermed sagt at jeg-et i teksten også skal fylle ut innholdet innenfor rammen, men en kritisk praksis som tar høyde for at betrakteren er en medskapende del av opplevelsen vil kunne gi nye bud på hva kritikk og kritisk praksis (for voksne, men kanskje særlig for barn og unge) kan være, og nye bud på hva kunsten gjør og betyr for barn og unge.

Referanser

Bellamy, D. (2015). Barf manifesto. I D. Bellamy, *When the sick rule the world*. Semiotext(e).

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G, Biesta & D. R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education* (s. 11–20). Routledge.

Borchgrevink, H. & Habbestad, I. (2020). Describe, evaluate, argue: Teaching criticism for young writers. *Critical Stages*, (22). https://www.critical-stages.org/22/describe-evaluate-argue-teaching-criticism-for-young-writers/

Fensham, R. (2009). *To watch theatre: Essays on genre and corporeality*. Peter Lang.

Fensham, R. (2016). Affective spectatorship: Watching theatre and the study of affect. I C. Stalpaert, K. Pewny, J. Coppens & P. Vermeulen (Red.), *Unfolding spectatorship: Shifting political, ethical and intermedial positions* (s. 39–60). Academia Press.

Festival Boulevard. (u.å.). *Preview: Lands of concerts: Body work edition*. Hentet 14. februar fra https://www.festivalboulevard.nl/en/programme/id-4293/preview-lands-of-concerts-body-work-edition/

Heikkilä, H. L. (2020, 26. oktober). Historien om Woundman og Robyn [Blogginnlegg]. *Teaterungdom.blog.no.* https://teaterungdom.blogg.no/historien-om-woundman-og-robyn.html

Martin, D. D. (2019). Hopeful acts in troubled times: Thinking as interruption and the poetics of nonconforming criticism. *Performance Philosophy*, *5*(1), 25–41. https://doi.org/10.21476/PP.2019.51290

Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge.* Kultur- og likestillingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/

Pettersen, A. T. (2019, 2. september). *Å øve seg på samvær i offentlighet.* Scenekunst. http://www.scenekunst.no/sak/a-ove-seg-pa-samvaer-i-offentlighet/

Pettersen, A. T. (2020). Young critical practices: Ways of thinking in and with the arts. *Critical Stages*, (22). https://www.critical-stages.org/22/young-critical-practices-ways-of-thinking-in-and-with-the-arts/

Phelan, P. (1997). *Mourning sex: Performing public memories*. Routledge.

Pollock, D. (1998). Performing writing. I P. Phelan & L. Lane (Red.), *The ends of performance* (s. 73–103). New York University Press.

Reason, M. (2010). *The young audience: Exploring and enhancing children's experiences of theatre*. UCL Institute of Education Press.

Rogoff, I. (2005). Looking away: Participation in visual culture. I G. Butt (Red.), *After criticism: New responses to art and performance* (s. 117–134). Blackwell Publishing.

Schmidt, T. (2018). How we talk about the work *is* the work. *Performance Research*, *23*(2), 37–43. https://doi.org/10.1080/13528165.2018.1464751

St.meld. nr. 8 (2007–2008). *Kulturell skulesekk for framtida.* Kultur- og likestillingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/

Teatercentrum. (u.å.). *At tale om teater*. Hentet 13. april 2021 fra https://www.teatercentrum.dk/talking-about-theatre.asp

Wardle, I. (1992). *Theatre criticism*. Routledge.

Forfatteromtale

Lisbet Skregelid (PhD) er førsteamanuensis i kunstpedagogikk ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Hun forsker på betydningen av møter med kunst og kunstnere, og på hvordan kunst og estetisk praksis kan ha en relevans i skole og samfunn. Særlig er hun opptatt av hvordan kunstens forstyrrende, uforutsette og affektive egenskaper, det hun omtaler som dissens, kan fungere som pedagogisk ledemotiv. Skregelid leder forskningsgruppa Kunst og barn & unge.

Kristian Nødtvedt Knudsen (PhD) er førsteamanuensis i teater ved Fakultet for kunstfag ved universitetet i Agder. Han er hovedredaktør i tidsskriftet *JASEd - Journal for Research in Arts and Sports Education*. Hans fagområder finnes innenfor performativ forskning, kunstfagdidaktikk og kunstbasert forskning.

Anna Svingen-Austestad (PhD) er førsteamanuensis i kunstfagpedagogikk ved Universitetet i Bergen, Fakultet for kunst, musikk og design. Hennes forskning fokuserer på estetiske praksiser og subjektiveringsprosesser både med og uten tilknytning til utdanningsinstitusjoner. Særlig har hun vært opptatt av virkninger av samtidskunstens (poetiske) praksiser og prosesser.

Monica Klungland (PhD) er førsteamanuensis ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Hun forsker på fagdidaktikk innenfor kunst og håndverk i skole og barnehage, og er opptatt av hvordan inspirasjon fra barns spontane lek og fra samtidskunst kan berike fagets undervisningspraksis.

Helene Illeris er professor i kunstfagdidaktikk ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Hun forsker på samtidskunst, bærekraft og estetiske læreprosesser i undervisning i Kunst og håndverk, samt på/

med performative tilganger til didaktisk forskning. Sammen med Tony Valberg leder Helene forskningsgruppa Kunst og sosiale relasjoner.

Hege Bjørnestøl Beckmann (PhD) er førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, Fakultet for kunstfag. Beckmann forsker på hvordan musikk kan påvirke ungdoms helse. Hun har også skrevet artikler som knytter ungdoms musikkbruk til identitetsutvikling og eksistensielle spørsmål. I tillegg er Beckmann medlem av forskningsnettverket SangBarSk, som undersøker sangaktivitet i barnehage og grunnskole.

Jorun Christensen er førstelektor i musikk ved Fakultet for kunstfag, Universitet i Agder. Hun underviser musikkpedagogikk, musikkdidaktikk og gehørtrening og er i tillegg studieprogramleder for bachelor i utøvende musikk ved institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk.

Ingrid Bjørkøy (PhD) er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Hennes forskningsinteresser inkluderer postkvalitative og performative perspektiver på forskning og transdisiplinære tilnærminger på tidlig barndom, med spesiell interesse for samspill med de yngste barna i barnehagen og performative tilnærminger på undervisning i barnehagelærerutdanning.

Jørund Føreland Pedersen er universitetslektor ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Pedersens fotografiske virke utforsker iscenesettelser og grader av virkelighetsrepresentasjon. Hans fotografiske prosjekter har gjennom en tiårsperiode tatt utgangspunkt i kollektive praksiser i Norge og feltarbeid blant annet i Nord-Korea.

Helen Eriksen er visuell kunstner, skribent og PhD kandidat ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Hun forsker på utviklingen av individets kunstnerisk praksis gjennom samproduksjon i forskjellige fellesskap. Hun var en av grunnleggerne av og er nå styreleder av Tenthaus Kunst Kollektiv. Hun har fått flere stipender og utmerkelser bl.a. statens kunstnerstipend for etablerte kunstnere.

Marius Lønskog Igland er universitetslektor ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder. Han har komponert musikk til teater og band, og blant annet gitt ut albumene «Or» (2017), med kvintetten URO og «Memory Happens Now» (2014), med sekstetten Mirage Ensemble. Ved siden av undervisning, forsker Igland på musikkaktiviteters betydning for subjektivering, tilhørighet og dannelse.

Heidi Kukkonen er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Agder, Fakultet for kunstfag. Hun forsker på kunstformidlingspraksiser og opplevelser med abstrakt kunst i sitt prosjekt.

Idunn Sem er universitetslektor ved Fakultet for kunstfag ved Universitetet i Agder og rådgiver ved FLUKS – Senter for ung kunst og kultur. Sem utvikler og leder i tillegg egne prosjekter i skjæringspunktet mellom digital teknologi, kunst, kultur og det kollektive.

Anette Therese Pettersen er scenekunstkritiker og doktorgradsstipendiat ved Universitet i Agder, Fakultet for kunstfag, offentlig finansiert av Kulturtanken. Hennes forskningsprosjekt er en undersøkelse av hvordan ungdom opplever scenekunst i Den kulturelle skolesekken, og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom kritikk.