

Digitale formidlingsverktøy og interaktive mellomrom

En undersøkelse av elevers tolkning og meningsskapning i møte med samtidskunst

Master i estetiske fag: Kunst- og designdidaktikk
MEST5900 - Masterarbeidet
Våren 2014



Main Kristine Åsesdatter Moland
Kandidatnummer: 110

Høgskolen i Oslo og Akershus
Fakultet for teknologi, kunst og design
Institutt for estetiske fag

Digitale formidlingsverktøy og interaktive mellomrom

En undersøkelse av elevers tolkning og meningsskapning i møte med samtidskunst

Master i estetiske fag: Kunst- og designdidaktikk

MEST5900 - Masterarbeidet

Våren 2014

Main Kristine Åsesdatter Moland

Kandidatnummer: 110

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

"Kunnskap er noe man jobber med hele livet. Jeg ønsker at elever skal kunne lære gjennom kunsten, musikken og poesien. Det setter i gang egne tanker, og det er det læring er. Ikke å få servert tanker. Tankene må utvikles av elevene selv. De må ha basiskunnskaper, så klart. Men viktigst: Stille spørsmål."

Morten Krogvold, 2011

Takk til:

- Veilederne mine: Palmyre Pierroux fra Universitetet i Oslo, Kristin Bergaust og Venke Aure fra Høyskolen i Oslo og Akershus for verdifulle diskusjoner og tilbakemeldinger.
- En spesiell takk må rettes til Palmyre Pierroux som lot meg få tilgang til det empiriske materialet fra forskningsprosjektet GIDDER. Jeg har satt stor pris på å få ta del i dette prosjektet og ikke minst følelsen av å ta del i et samfunnsaktuelt forskningsmiljø. Videre vil jeg takke Palmyre for konstruktive tilbakemeldinger, tett oppfølging, støtte og engasjement omkring min undersøkelse. Takker også for at hun har delt sine erfaringer og kompetanse på feltet med meg.
- Anette Bjercknes Moland, Peter Tryggestad, Ida Lórien Ringdal Andreassen og mamma for språklig korrektur.
- Gjengen på kontoret for både de faglige og mindre faglige samtalene.
- Janne Sandmark for hennes engasjement og iver etter å stadig legge til nye inspirerende sanger i masterflow-lista på Spotify.
- Bikram Yoga Oslo for påfyll av energi.

Summary

In this thesis, I have selected and analysed empirical material from the UiO research project GIDDER (Groups in Digital Dialogues) to explore how digital communication tools can mediate students' interpretations and meaning-making processes in encounters with contemporary art on museum field trips. Grounded in the theoretical framework and analysis, I propose the term *interactive interstiece* to describe such mediated encounters. The term is used to explain the interactions developed in relation to artworks. *Interactivity* refers to the interaction between students, between students and museum hosts but also between students and the digital communication tools. *Interstiece* is borrowed from Bourriaud (2007) who describes art as a “social interstiece”.

Digital communication tools create a temporal aspect in the sense that they can facilitate the maintenance of meaning-making spheres across time and space. In this study, this aspect also implies an actor and participant perspective that encompasses both relational aesthetics and socio-cultural learning perspectives, with students seen as participants in a cultural community where meanings are created in relation to artworks. The potential of digital communication tools add another aspect to the relational aesthetics by maintaining the opportunity to participate in art over time and beyond the museum context.

Based on this understanding, and using interaction analysis as primary method, I have empirically examined what happens in interactive and temporal interstices, exploring the meaning making opportunities and constraints that arise in adolescent students' encounters with art on museum field trips. Based on the analysis, I have also developed some thoughts and reflections on how to apply the notion of interactive interstices as an approach in art education more broadly. My practical and aesthetic work is a visualization of these reflections, extending the implications of my study for both didactic design and for further research.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg analysert et utvalgt empirisk materiale fra UiO sitt forskningsprosjektet GIDDER (Grupper i Digitale Dialoger). Materialet har dannet grunnlag for å belyse hvordan digitale formidlingsverktøy kan mediere elevenes tolkninger og meningsskapende prosess i møte med samtidskunst. Med materialet, problemstillingen og det teoretiske rammeverket som utgangspunkt har jeg utviklet begrepet *interaktive mellomrom* for å beskrive slike medierte møter. Begrepet benyttes for å belyse interaksjonene som utvikles i relasjon til verket. *Interaktivitet* rettes til samhandlingen mellom elevene, mellom elevene og museumsvertene, men også mellom elevene og de digitale formidlingsverktøyene. *Mellomrom* er hentet fra Bourriaud (2007) som beskriver kunsten som et sosial (mellom)rom (interstice).

I dette mellomrommet mener jeg de digitale formidlingsverktøyene er med på å skape et temporalt aspekt, fordi de kan legge til rette for opprettholdelsen av denne meningsskapende sfæren på tvers av tid og sted. Implisitt i dette aspektet innebærer det også et aktør- og deltakerperspektiv som kan henviser til både relasjonell estetikk og sosiokulturell læringsteori. Denne henvisningen retter seg mot ideen om at elevene er deltakere i et kulturelt fellesskap der mening skapes i relasjon til verkene. De digitale formidlingsverktøyenes potensialer mener jeg kan tilføre den relasjonelle estetikken et nytt aspekt, ved at de kan legge til rette for deltakelse over tid, samt utover museumskonteksten.

Basert på disse forståelsene har jeg, ved blant annet å benytte interaksjonsanalyse som metode, empirisk undersøkt hva som skjer i dette interaktive og temporale mellomrommet. Undersøkelsen rettes derfor mot å peke på hvilke muligheter og begrensninger som kan oppstå i forbindelse med elevenes meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst. Med dette som utgangspunkt har jeg utviklet noen tanker og refleksjoner omkring det interaktive mellomrommets didaktiske utviklingspotensial. Mitt praktisk-estetiske arbeid vil være en visualisering av disse refleksjonene, og dermed være en forlengelse av undersøkelsen, samt vise mulighet for videre forskning.

INNHold

1.0 INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESONRÅDE	4
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV UNDERSØKELSESONRÅDE	4
1.2 AVGRENSNING	6
1.3 PROBLEMSTILLING OG SENTRALE BEGREPER	6
1.3.0 MEDIERING	7
1.3.1 TOLKNING OG MENINGSSKAPING	8
2.0 FORSKNING PÅ OMRÅDET	10
3.0 TEORETISK PERSPEKTIV	17
3.1 INTERAKTIVE MELLOMROM	17
3.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING OG MENINGSSKAPING	18
3.2.0 MENNESKELIG HANDLING OG MEDIERING	19
3.2.1 MENINGSSKAPING	20
3.3 DIGITALE FORMIDLINGSVERKTØY OG LITERACY	21
3.4 ESTETISK ERFARING I DET INTERAKTIVE MELLOMROMMET	23
3.5 KUNSTDIDAKTIKK	25
3.5.0 ET RELASJONELT PERSPEKTIV	27
3.5.1 SAMTIDSKUNST	29
3.6 OPPSUMMERING – INTERAKTIVE MELLOMROM	31
4.0 FORSKNINGSDESIGN	34
4.1 UTVALG AV MATERIALE	35
4.2 GIDDER	36
4.2.0 GIDDER01	37
4.2.1 GIDDER02	39
4.3 METODOLOGI	40
4.4 INTERAKSJONSANALYSE	41
4.5 MULTIMODAL TEKSTANALYSE	43
5.0 ANALYSE	47
5.1 MATERIALET FRA GIDDER01	47
5.1.0 GIDDER01: OBSERVASJONSMATERIALE FRA MUSEET	47

5.1.1 GIDDER01: WIKITEKST	53
5.2 MATERIALE FRA GIDDER02	57
5.2.0 GIDDER02: ELEVENES FILM FRA MUSEUMSBESØKET	59
5.2.1 GIDDER02: BLOGGTEKST 1	62
5.2.2 GIDDER02: BLOGGTEKST 2	64
6.0 DRØFTING	67
6.1 OPPGAVEN OG DET DIDAKTISKE DESIGNET	68
6.2 MOBILTELEFON OG VIDEOFUNKSJON	70
6.3 TILGANG TIL FAGLIG INNHOLD	74
6.4 ELEVENES FORKUNNSKAPER OG TIDLIGERE ERFARINGER	76
6.5 SAMTIDSKUNST, RELASJONELL KUNSTDIDAKTIKK OG ESTETISK ERFARING	77
6.6 WIKI- OG BLOGGTEKST	80
7.0 UNDERSØKELSESMÅLETS UTVIKLINGSPOTENSIAL	84
7.1 VISUELLE YTRINGER OG SKAPENDE ESTETISK VIRKSOMHET	84
7.2 DIDAKTISKE OG TEKNOLOGISKE UTVIKLINGSPOTENSIAL	87
7.2.0 BRICOLAGE	88
7.2.1 RELASJONELL KUNSTDIDAKTIKK OG ESTETISK ERFARING	89
8.0 ERFARINGER FRA UNDERSØKELSEN	92
9.0 PRAKTISK- ESTETISK ARBEID	96
10.0 TIL ETTERTANKE	104
REFERANSER	
BILDELISTE	

1.0 Introduksjon til undersøkelsesområde

1.1 Bakgrunn for valg av undersøkelsesområde

Interessen for mitt undersøkelsesfelt fikk jeg etter formidlingspraksisen jeg hadde ved Museet for Samtidskunst i 2010. Denne formidlingspraksisen bidro til en generell interesse for kunstformidling og ulike kunstdidaktiske perspektiv, men spesielt bidro den til en interesse for samtidskunstens meningsinnhold, og hvilke forhold som kan bidra til kunstdidaktiske potensialer. Jeg erfarte hvilken betydning samtidskunsten kan ha for elevenes evne til å trekke inn egne referanser i sine tolkninger. Denne erfaringen relaterer seg til det Venke Aure (2011) mener, om at samtidskunsten kan invitere til refleksjonsorienterte prosesser, og dermed åpne opp for nye kunstdidaktiske perspektiv. Dette krever nytenkning og omstilling der det er viktig å legge til rette for at museumsbesøket ikke kun blir et avbrekk i skolehverdagen, men at elevene kan få mulighet til å delta, engasjere seg og dermed oppleve at kunstmuseet kan være et læringsrom. Kunstløftet og Den Kulturelle Skolesekken er eksempler på tiltak som viser satsning på barn og unges møte med kunst (Kulturrådet, 2013a; Kulturrådet, 2013b). Den kulturelle skolesekken ønsker blant annet at barn og unge skal bli mer kjent med museet som kulturarena, og vil derfor utvikle museenes tilbud ytterligere. Spørsmålet er da hvilken retning denne utviklingen skal ta. Hvordan kan kunstmuseene legge til rette for et læringsrom, der barn og unge får mulighet til å delta aktivt i meningsskapende prosesser?

I St.meld nr. 49 (2008 - 2009): *Framtidas museum* påpekes det at museumsformidlingen utvikles gradvis til å omfatte mer brukerorientering og brukervedvirkning. Jeg mener dette er en utvikling som støtter opp under samtidskunsten, og muligheten dens meningsinnhold gir publikum til å skape egne tolkninger i relasjon til verkene. Utviklingen speiler også tendensene i dagens samfunn fordi brukerorientering og brukervedvirkning kan knyttes til de digitale mediene, som i økende grad preger vår hverdag. Mobiltelefon, digitale verktøy og sosiale medier styrer på mange måter hvordan vi lever i dag. Spørsmålet er derimot hvordan kunstmuseene kan utnytte den digitale teknologien. Hvordan kan den digitale kulturen og de digitale

verktøyenes egenskaper benyttes for å skape et læringsrom, som legger til rette for interaksjon og meningsskapning i relasjon til verkene?

I stortingsmeldingen jeg henviste til kom det også fram at kompetansen og tradisjonen for digital formidling i norske museer var relativt svak. Det ble derfor påpekt at målet for framtidens museum må være at digitale fortellinger og bruk av sosial teknologi, blir en naturlig og integrert del av institusjonenes formidlingsarbeid. Siden denne stortingsmeldingen kom ut har den digitale formidlingspraksisen vært i en stadig utvikling, vi er i en konstant utvikling, særlig innenfor den digitale teknologien og kulturen. Kulturrådet ønsker å bidra til utforskning og utvikling av ny teknologi, samt stimulere museene og andre kulturinstitusjoner til å ta i bruk digitale verktøy og sosiale medier. De har tro på at den digitale utviklingen kan skape mange muligheter, også innenfor dette feltet (Kulturrådet, 2013c).

Gjennom min undersøkelse av kunstmuseet som læringsrom og bruk av digital teknologi, oppdaget jeg forskningsprosjektet GIDDER (Grupper i Digitale Dialoger). GIDDER var et samarbeidsprosjekt mellom InterMedia/Universitetet i Oslo, Astrup Fearnley Museet og videregående skoler i Oslo i perioden fra 2007 til 2009. Forskningsprosjektet undersøkte hvordan digitale verktøy, mobiltelefon og sosiale medier kan benyttes i meningsskapende aktiviteter på museum for elever fra videregående skole. På den ene siden fokuserte forskningsprosjektet på læringsteorier og teknologiske løsninger knyttet til utviklingen av en interaktiv læringsplattform. I forbindelse med forskningsprosjektet designet de derfor en egen læringsplattform ved bruk av wikiteknologi. Formålet til slike nettsteder er at brukerne skal ha mulighet til å produsere og dele arbeid med hverandre. GIDDERs læringsplattform ble utviklet med funksjon for blogging, samt bruk av mobiltelefon for å sende tekst, foto, lydopptak eller video til bloggen. På den andre siden lå fokuset på ungdoms læring og meningsdannende prosesser i møte med kunst. Formålet med prosjektet og designet av læringsplattformen var å legge til rette for at elevene skulle få mulighet til å delta aktivt i et læringsfellesskap på tvers av institusjonene, skole og museum. Jeg har fått tilgang til datamateriale fra dette

prosjektet som ikke har blitt analysert tidligere. Dette materialet vil være utgangspunktet for min undersøkelse. I det kommende vil jeg konkretisere avgrensningen av undersøkelsesområdet.

1.2 Avgrensning

GIDDER-prosjektets materiale kan danne utgangspunkt for mange ulike vinklinger og problemstillinger. Jeg måtte derfor avgrense undersøkelsesområde, og foreta et utvalg av det tilgjengelige materialet som framstod som relevant for avgrensningen. Utvalget og avgrensningen resulterte i et ønske om å undersøke hvordan elevene skaper mening i møte med samtidskunst med fokus på bruk av digitale formidlingsverktøy, samt hvilken betydning slike artefakter kan ha for elevenes meningsskapende prosess. Materialet består av både videoobservasjoner av elevene under museumsbesøket og elevenes produksjoner ved bruk av digitale formidlingsverktøy både under og etter museumsbesøket. Analysen vil derfor rettes mot elevenes mellommenneskelige interaksjoner, men også interaksjonene med forskjellige digitale formidlingsverktøy i de ulike kontekstene. I drøftingskapitlet vil begrepet mediering bli benyttet for å konkretisere hva som fikk betydning for elevenes meningsskapende prosesser, tolkninger og estetiske erfaringer. Jeg vil imidlertid introdusere begrepet nærmere i neste avsnitt, der undersøkelsens problemstilling og sentrale begreper vil bli presentert.

1.3 Problemstilling og sentrale begreper

Med det utvalgte materialet fra GIDDER-prosjektet som utgangspunkt vil masteroppgaven belyse denne problemstillingen:

På hvilke måter kan digitale formidlingsverktøy få betydning for elevenes tolkninger og meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst?

Digitale formidlingsverktøy betegner i denne undersøkelsen både mobiltelefonen og de ulike teknologiene som benyttes i tilknytning til den. I forbindelse med GIDDER-prosjektet betyr det den interaktive læringsplattformen med dens ressurser og funksjoner. Problemstillingen vil være undersøkelsens overordnede spørsmål. Mer konkret vil denne masteroppgaven også vektlegge hvilken betydning mobiltelefonens videofunksjon kan ha for elevenes tolkninger og meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst. Dette spørsmålet ligger implisitt i problemstillingen, likevel mener jeg det var hensiktsmessig å formulere et mer eksplisitt forskningsspørsmål. Årsaken til dette er at begge elevgruppene jeg vil undersøke benyttet seg av denne funksjonen.

I tillegg til å analysere og drøfte det empiriske materialet ut fra problemstillingen og dens forskningsspørsmål, vil jeg avslutningsvis presentere noen tanker om hvordan prosjektet eventuelt kan videreutvikles. Mitt praktisk-estetiske arbeid vil inngå som en forlengelse av undersøkelsen, der intensjonen er å peke på GIDDER-prosjektets mulige utviklingspotensial. Denne masteroppgaven vektlegger derfor en teoretisk tilnærming der det praktisk-estetiske arbeidet bidrar til å belyse problemstillingen, som er teoretisk drøftet utfra et utvalgt empirisk materiale.

Undersøkelsens avgrensning retter seg mot ulike begreper som må avklares. I det kommende vil derfor begrepene mediering, samt tolkning og meningsskaping bli belyst.

1.3.0 Mediering

Mediering er et sentralt begrep innen det sosiokulturelle perspektivet som stammer fra Lev Vygotsky (1978). Mediering blir brukt for å beskrive hvordan ulike ressurser kan ha betydning for læringsprosessen, enten det er personer eller redskaper. I et sosiokulturelt perspektiv betyr redskaper eller verktøy de praktiske og intellektuelle ressursene vi har tilgang til. De fysiske ressursene betegner gjenstander som er produsert av mennesker. Intellektuelle ressurser retter seg mer mot menneskets

kunnskaper, tanker, samtaler og erfaringer i relasjon til den medierte handlingen (Säljö & Moen, 2006, s. 28). Olga Dysthe (2001, s. 45) vektlegger særlig språket som et viktig medierende redskap. Med denne forståelsen som teoretisk rammeverk vil jeg derfor ikke kun ta for meg hvordan digitale formidlingsverktøy kan mediere elevenes meningsskapende prosesser. Jeg vil derimot også belyse hvilke andre kontekstuelle ressurser som kan ha betydning for elevenes tolkning og meningsskaping i møte med samtidskunst. I forbindelse med denne undersøkelsen kan andre ressurser, i form av sosiale interaksjoner, innebære blant annet elevsamarbeid og dialoger med museumsvertene. I tillegg kan oppgaven elevene har fått i forbindelse med at de deltar i GIDDER-prosjektet, samt kunstverkets meningsinnhold og ulike sjangerkonvensjoner vise seg å ha betydning for elevenes meningsskapende prosesser.

Mediering kan forstås som en forutsetning for meningsskaping. Dette relateres til en forståelse av at vi alltid fortolker og deltar i verden ved bruk av forskjellige redskaper som er forankret i ulike sosiale praksiser. Menneskets tenkning og meningsskaping må derfor alltid relateres til den sosiale virksomheten det er en del av (Säljö, 2003). I denne sammenhengen aktualiseres spørsmål som rettes mot hvordan ulike ressurser kan mediere elevenes meningsskaping, og hvilken betydning de kan ha for deres tolkninger i møte med samtidskunst. Hvordan elevenes interaksjoner utvikles i ulike kontekster, samt hvordan de benytter seg av digitale formidlingsverktøy og andre tilgjengelige ressurser vil være sentrale spørsmål i denne undersøkelsen.

1.3.1 Tolkning og meningsskaping

Palmyre Pierroux (2006, s. 188) mener *tolkninger* relateres til det å trekke på kunnskap om kunstteoretiske og kunsthistoriske begreper, samt det å komme med personlige assosiasjoner slik som "det minner meg om" og "det ser ut som". Videre mener hun at tolkning kan beskrives som individets personlige forståelse og opplevelse av kunstverket (Pierroux, 2006). Analyser av elevs tolkninger kan dermed rettes mot

hvordan de opplever kunstverket, hvilke personlige synspunkter de har, men også hvordan de benytter kunnskap og referanser. Til sammen kan dette være med på å belyse elevenes forståelse og opplevelse av samtidskunsten, og vider hva som kan få betydning for deres kunstmøte. Analysen av elevenes tolkninger vil derfor relateres til deres estetiske erfaring. I denne sammenhengen vil blant annet Deweys (2008) refleksjoner bli introdusert og benyttet. Det sosiokulturelle begrepet *meningsskaping* retter seg mer mot meningsinnholdet som skapes i en ytringskjede der deltakerne responderer på hverandres ytringer (Pierroux, 2006). Elevenes interaksjoner i den meningsskapende prosessen vil derfor bli belyst sekvensielt, og analysert som situerte aktiviteter. Meningsskaping som prosess kan forstås som en aktivitet der deltakerne kontinuerlig transformerer informasjon og skaper representasjoner, for å uttrykke deres forståelse og orientering i relasjon til det de omgås (Selander & Kress, 2010, s. 33). Analyser av elevens meningsskapende prosesser kan derfor rettes mot interaksjonene som utvikler seg, hvordan de benytter seg av de tilgjengelige ressurser og hvilken betydning dette kan ha for deres kunstmøte.

2.0 Forskning på området

Doktoravhandlingene til Torunn Paulsen Dagsland (2013), Venke Aure (2011) og Palmyre Pierroux (2006) kan sammen med masteroppgaven til Astrid Boye Wiik (2012) relateres til mitt undersøkelsesfelt. Som tittelen tilsier omhandler Dagslands avhandling *eleven som aktør i dialog med kunst*. Av undersøkelsen kommer det fram at elevene ønsker økt fokus på bruk av digitale verktøy i undervisningen og i forbindelse med praktisk-estetisk arbeid. Resultatene fra undersøkelsen viser også at elevene ønsker at undervisningen kan foregå i samfunnet, på museer og gallerier der de kan være i direkte interaksjon med kunst. Videre belyser avhandlingen at "elevene ønsker en mer tolkningsorientert, dialogisk, aktiv, opplevelsesorientert, flerstemmig, narrativ og sanselig undervisning og et mer ungdomskulturelt perspektiv på deres møter med kunst" (Dagsland, 2013, s. 270). Dagsland mener dermed at elevene ønsker relasjonsorienterte møter med kunst, fordi det kan bidra til økt forståelse, kjennskap og kunnskap om kunst. Ut fra dette kan elevenes holdning til kunst knyttes til det Aure (2006) omtaler som relasjonell kunstdidaktikk. Hun mener relasjonell kunstdidaktikk innebærer å tilrettelegge for at meningsskapende prosesser kan utvikles i møtet mellom elevene og verket i ulike kontekster.

Dagslands avhandling kan ses i sammenheng med det Aure (2011) tar for seg i sin avhandling: *Kampen om blikket*. Aures avhandlingen består av en empirisk basert undersøkelse av ungdoms møter med visuell kunst på museer og gallerier. Fra et relasjonelt perspektiv belyser denne avhandlingen en kunstdidaktisk nytenkning i forbindelse med ungdoms møter med kunst, som utfordrer de modernistiske formidlingstradisjonene. Avhandlingen beskriver dermed også den museologiske utviklingen. Denne utviklingen vil være relevant å relatere til min undersøkelse av elevers relasjonsorienterte møte med samtidskunst, den meningsskapende prosessen og de tilgjengelige ressursene.

Videre kan disse avhandlingene ses i sammenheng med Pierroux (2006) sin avhandling: *Meaning, Learning and Art in Museums. A Situated Perspective*. Denne avhandlingen belyses fra et sosiokulturelt perspektiv på meningsskapning og ser

denne prosessen som en kulturell og situert aktivitet. Teoretisk undersøkte Pierroux forholdet mellom kunst, dets meningsinnhold og læring mens hun empirisk undersøkte hvordan dette ble inkludert i kunstdidaktiske praksiser på museum. Ved bruk av James V. Wertsch (1998) sine analysebegreper, *mestring* og *appropriasjon*, beskriver Pierroux (2006) en dobbel målsetning for dialogen mellom formidleren og eleven. Hun mener dermed at denne dialogen ideelt sett ikke kun skal føre til at elevene tilegner seg viten om kunstbegreper, men at denne viten skal benyttes som et utgangspunkt for videre å kunne ytre et eierforhold til meningen som skapes i relasjon til verket. Dette perspektivet er relevant for min undersøkelse fordi jeg skal undersøke hvordan elevene skaper mening i møte med samtidskunst.

Avhandlingene til Dagsland, Aure og Pierroux belyser elevens møte med kunst, men ingen av avhandlingene fokuserer særlig på bruk av digitale formidlingsverktøy i denne sammenhengen. Bruk av digitale verktøy i formidlingssammenheng på museum er derimot en sentral del av masteroppgaven til Astrid Boye Wiik (2012): *Læringspotensialer i digital museumsformidling: En empirisk undersøkelse af digitale formidlingstiltak på to danske kunstmuseer*. Wiik undersøkte hva som karakteriserer gode læringsorienterte digitale formidlingstiltak for barn og unge på danske klassiske kunstmuseer, samt hvordan digitale medier kan bidra til å støtte læringspotensialer i denne type formidling. Analysen viser at digitale medier i seg selv ikke fremmer læringspotensialer i formidlingen. Den viser derimot at museumsformidleren har stor betydning for den digitale formidlingens læringspotensialer. Wiik mener den fysiske museumsformidleren viser seg å være betydningsfull fordi hun kan inngå i åpne og aktive dialoger. I tillegg kan hun skape relasjoner mellom elevenes kunnskap og erfaring, og den museumsfaglige viten. Likevel viser Wiiks masteroppgave at de digitale medienes evne til å gjøre brukerne til produsenter (aktører) kan beskrives som en ressurs for formidlingens læringspotensial. Hun utdyper dette ved å forklare at produsentrollen kan gi brukerne mulighet til å bidra med egne ytringer som kan belyse et læringspotensial (Wiik, 2012, s. 91). Dette er et aspekt som vil bli aktualisert også i denne masteroppgaven.

Disse avhandlingene viser ulike vinklinger som kan relateres til denne masteroppgaven. Siden jeg skal undersøke elevers meningsskapende prosess og bruk av digitale formidlingsverktøy i møte med samtidskunst, mener jeg både det Dagsland, Aure, Pierroux og Wiik tar for seg kan bli relevant å relatere til denne undersøkelsen. Jeg vil derfor kort oppsummere hvorfor de ulike avhandlingene kan relateres til min undersøkelse. Dagsland (2013) viser til aktørperspektivet og resultater av undersøkelser omkring elevers møter med kunst. Aure (2011) tar for seg ungdoms møte med kunst og utvikler en relasjonsorientert kunstdidaktikk. Pierroux (2006) belyser sin undersøkelse fra et sosiokulturelt perspektiv og med Wertch som referanse introduserer hun en dobbel målsetning for den meningskapende prosessen. Wiik (2012) peker på læringspotensialer ved bruk av digitale verktøy i museumsformidling.

I tillegg til avhandlingene som omtales over vil jeg også trekke fram to artikler som tar for seg skoleekskursjoner og hvilke muligheter og begrensninger ulike didaktiske intensjoner kan bidra til. I forbindelse med elevenes møte med kunsten kan også prosjektets didaktiske intensjoner få betydning for deres interaksjoner og handlinger i relasjon til verkene. Jeg vil derfor benytte meg av disse artiklene for å drøfte hvilken betydning de didaktiske aspektene kan ha. I forbindelse med denne undersøkelsen innebærer de didaktiske aspektene blant annet en oppgave, fravær og nærvær av forberedelse før museumsbesøket, samt intensjonene og tilretteleggingen for bruk av de digitale formidlingsverktøyene.

Jennifer DeWitt og Martin Storkdieck (2008) har skrevet artikkelen: *A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future*. DeWitt og Storkdieck anser sin artikkelen som en gjennomgang av litteratur som omhandler skoleekskursjoner og kontekster utenfor skolen. Deres formål med artikkelen er å peke på sentrale aspekt innenfor dette feltet og diskutere implikasjoner for videre forskning innenfor denne praksisen. Jeg har derfor benyttet artikkelen for å få kjennskap til dette undersøkelsesfeltets didaktiske muligheter og utfordringer. Elevenes læringsutbytte er et sentralt aspekt i forbindelse med skoleekskursjoner. DeWitt og Storkdieck (2008) mener at både kognitiv og affektiv læring kan inntreffe

som et resultat av skoleekskursjoner. Elevenes læringsutbytte kan påvirkes av ekskursjonens struktur, informasjonen som blir formidlet, elevenes forkunnskaper og interesse, den sosiale konteksten, lærerens agenda, elevenes erfaring i løpet av ekskursjonen i tillegg til fravær eller nærvær av forberedelsene og oppfølging. Ekskursjoner kan ikke betraktes som et bedre alternativ til vanlig klasseromsundervisning, isteden må det anses som et verdifullt supplement som kan gi elevene andre muligheter. Avslutningsvis i artikkelen spør DeWitt og Storkdieck leseren: "Where do we go from here?" (2008, s. 190). Etter dette spørsmålet lister de opp flere anbefalinger. Her er noen av dem: a) Gi elevene noen strukturelle retningslinjer, men tillat også tid til egen opplevelse; b) gi elevene valgmuligheter og la dem ta kontroll over erfaringen de tilegner seg; c) gi elevene mulighet til å engasjere seg og delta i diskusjoner med for eksempel museumsvertene, men også med sine medelever; d) baser ekskursjonen på opplevelse, oppdagelse og prosessuelle ferdigheter istedenfor overføring av kunnskap (DeWitt & Storkdieck, 2008, s. 190). Denne artikkelen vil fungere som bakgrunn for min analyse og drøfting av digitale formidlingsverktøys betydning og didaktiske potensial i forbindelse med museumsekskursjoner og elevens meningssskapende prosesser i møte med samtidskunst.

En annen artikkel som også retter seg mot skoleekskursjoner er: *Free-Choice Worksheets Increase Students' Exposure to Curriculum during Museum Visits*, skrevet av Marianne F. Mortensen og Kimberly Smart (2007). Denne artikkelen tar først og fremst for seg didaktiske aspekt knyttet til struktur og arbeidsoppgaver. I artikkelen påpeker de at museumsbesøk er et viktig undersøkelsesområde innenfor pedagogisk forskning fordi det eksisterer et skille mellom lærere, som har det faglige ansvaret, og museet som ønsker at elevene skal få frihet til å oppleve og erfare på egenhånd. Mortensen og Smarts (2007) undersøkelse viser at moderat didaktisk struktur kan øke elevenes læringsutbytte under et museumsbesøk, samt bygge sterkere broer mellom lærernes faglige ønsker og museets ønske om valgfrihet. Fra museets side innebærer dette et ønske om å legge til rette for at de besøkende skal få mulighet til å oppleve og utvikle egne erfaringer i møte med utstillingen, mens lærerne føler en faglig ansvarlighet. Jeg vil benytte meg av denne artikkelen for å kunne drøfte

hvilken betydning det didaktiske aspektet ved GIDDER-prosjektet kan ha for elevenes meningskapende prosess i møte med samtidskunst. I denne sammenhengen vil jeg knytte didaktikken til samtidskunstens premisser. Med henvisning til blant annet Venke Aure (2011) vil dette bli forklart i neste kapittel som representerer undersøkelsens teoretiske perspektiv.

3.0 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil det teoretiske rammeverket jeg benytter for å analysere materialet bli presenter. Undersøkelsen vil bli teoretisk forankret til et sosiokulturelt perspektiv på læring og meningsskapning. Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv fordi både elevers møte med samtidskunst, den meningsskapende prosessen og de medierende resursene kan forstås som sosiale aktiviteter og studeres som situerte hendelser.

3.1 Interaktive mellomrom

Ved å belyse mitt problemfelt fra et sosiokulturelt perspektiv der begrepet mediering er sentralt, har jeg kommet fram til begrepet interaktive mellomrom. Dette begrepet vil være sentralt for min undersøkelse. I det kommende vil jeg forklare hva jeg legger i dette begrepet. Interaktivitet kan beskrive samhandlingen mellom noen (mellommenneskelige) eller noe (objekter, redskaper). I forbindelse med min undersøkelse innebærer det samhandling mellom elever, mellom elever og museumsverten, men også mellom elevene og redskapene i vid forstand (artefakter). Interaktivitet knyttes dermed også til begrepet artefakter som ofte benyttes i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Artefakter betegner menneskeskapte gjenstander og produkter som utvikles for at vi skal løse oppgaver, bearbeide informasjon osv. (Säljö & Moen, 2006, s. 27). I dagens samfunn blir interaktivitet ofte brukt for å beskrive vårt forhold til de digitale mediene fordi vi samhandler med dem og deres innhold.

Interaksjonene som er beskrevet ovenfor oppstår i rommet mellom kunstverket og elevene. Samtidskunsten er, i følge Nicolas Bourriaud: "Åsted for en spesifikk sosial produksjon" (Bourriaud, 2007, s. 20). Kunstverk kan derfor representere et sosialt (mellom)rom (interstice). Begrepet interaksjon kan peke på den sosiale produksjonen som Bourriaud (2007) viser til, og kan derfor settes sammen med begrepet mellomrom. Dette begrepet ble i utgangspunktet benyttet av Karl Marx for å

beskrive utvekslingsamfunn som er fritatt fra "loven om profitt" og dermed ikke underlagt den kapitalistiske økonomien (Bourriaud, 2007). "(Mellom) rommet er et rom i menneskelige relasjoner som, selv om det føyer seg mer eller mindre harmonisk og åpent inn i det globale systemet, foreslår andre muligheter for utveksling enn de som er virksomme i det systemet" (Bourriaud, 2007, s. 20). Det sammensatte begrepet interaktive mellomrom kan utfra beskrivelsene over betegne interaksjonene som oppstår og utvikles i relasjonen mellom verket og elevene på museet, men også konteksten i relasjon til verket både før og etter museumsbesøket. Begrepet knytter seg derfor til meningsskapende prosesser. Slike prosesser kan forklares som et resultat av det fysiske miljøet (museets utstilling) som utforskes, det sosiale miljøet som eksisterer der, samt det mentale aspektet som innebærer bearbeiding av opplevelsen (Falk & Dierking, 2000). I det kommende vil jeg gjøre rede for sentrale teoretiske perspektiv og begreper, som kan forklare hvordan interaktive mellomrom kan inngå som et samlet begrep i det teoretiske rammeverket for denne undersøkelsen.

3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og meningsskaping

Sosiokulturelle eller situerte perspektiv på læring innebærer at en ser på kunnskap og meningsskaping som et situert fenomen. Det betyr at en knytter kunnskap til historiske eller kulturelle kontekster. Fra et elev- og læringsperspektiv handler kunnskapsutvikling derfor om hvordan elevene utvikler kunnskap og skaper mening i relasjon til andre mennesker, men også i relasjon til materielle ting og kulturelle redskaper som kan mediere læring og meningsskaping i ulike kontekster (Dysthe, 2001, s. 49). I denne sammenhengen blir derfor begrepet mediering sentralt. Konseptet mediering tar opp det Hegel (1979) mener om at mennesker av natur er i en gjensidig, konstruktiv relasjon til objekter og andre mennesker som er medierte av verktøy, både psykologisk og mentalt. Hvis vi skal forstå hvordan mennesker tenker og skaper mening i relasjon til kunstverk ut fra et sosiokulturelt perspektiv, må vi rette oppmerksomheten mot de menneskelige aktivitetene og interaksjonene, samt diskursene i spesifikke kontekster (Pierroux, 2012).

3.2.0 Menneskelig handling og mediering

Begrepet mediering relateres til menneskelig handling. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan menneskelig handling forstås ut fra medieringsbegrepet. Med utgangspunkt i Vygotskys psykologiske utviklingsteori om handling, samt Bakhtins teori om det sosiale språket, stemmer og sjangre, utviklet Wertsch (1998) et analysebegrep knyttet til meningsdannelse som han omtalte som mediert handling. Dette begrepet kan derfor benyttes for å forstå hvordan aktører handler og hvordan de benytter språk og fysiske artefakter som verktøy i det *interaktive mellomrommet*. I motsetning til kun å overføre eller reprodusere kunnskap, tolkning og mening, kan elevene, ved å være aktører, få mulighet til å lære, konstruere kunnskap, erfare, komme med egne synspunkter og referanser, for så å skape mening i dialog med det de omgås (Dagsland, 2013).

Individenes medierte handlinger må forstås i sammenheng med det sosiale og kulturelle fellesskapet de deltar i. For å forklare at individuell læring og meningsskaping skjer i et sosialt og kulturelt felleskap benytter Dysthe (2001) begrepet sosial mediering. Dette begrepet belyses derfor i et fellesskap der deltakere deler felles målsetning. Oppgaven elevene får i forbindelse med et museumsbesøk påvirker den medierte handlingen, og kan beskrives som en felles målsetning for det kulturelle fellesskapet de deltar i. Skole og museumsbesøk, kan betegne sosiale og kulturelle fellesskap. Den meningsskapende prosessen i relasjon til kunstverkene inngår også i dette fellesskapet, men jeg mener begrepet interaktive mellomrom kan rettes mer direkte mot mitt undersøkelsesområde, enn Dysthes begrep kulturelle fellesskap. Interaktive mellomrom knyttes til interaksjonene og den medierte handlingen i relasjon til verket der digitale formidlingsverktøy inkluderes mens Dysthes begrep, slik jeg forstår det, retter seg mer mot institusjonelle aspekt som gir retningslinjer og setter rammer for den sosiale medieringen. Det særegne for begrepet interaktive mellomrom er derfor at det i tillegg til å omfatte relasjonelle og sosiokulturelle aspekt også innebærer et teknologisk aspekt.

Ved at det teknologiske aspektet inkluderes mener jeg det interaktive mellomrommet kan opprettholdes på tvers av tid og sted. Under museumsbesøket fikk elevene

mulighet til å dokumentere opplevelsen og erfaringene ved bruk av mobiltelefonen og dens medierende funksjoner. Etter museumsbesøket hadde de mulighet til å benytte dette materialet for å videreutvikle den meningsskapende prosessen, tolkningen og den estetiske erfaringen. Det interaktive mellomrommet forholder seg derfor ikke kun til museumsopplevelsen og det direkte møtet med verket. I forbindelse med min undersøkelse mener jeg interaksjonene og den medierte handlingene som utvikler seg i relasjon til verket forholder seg til et temporalt aspekt på tvers av kontekstene, museum og skole.

Ved å relatere det jeg omtaler som interaktive mellomrom til det Dysthe omtaler som det kulturelle fellesskapet, vil jeg poengtere at de ikke kan forstås uavhengig av hverandre, men må forstås fra et relasjonelt perspektiv i situerte kontekster. Jeg mener de ulike aspektene har en gjensidig påvirkningskraft der elevene inngår i ulike kontekster. Den medierte handlingen forandres fordi de benytter seg av ulike digitale formidlingsverktøy, men relasjonen til verket består på tvers av tid og sted. Det interaktive mellomrommet kan derfor belyse elevenes relasjonelle kunstmøter, som utvikles fra én kontekst til én annen. De digitale formidlingsverktøy gir elevene mulighet til å være aktører i relasjonelle kunstmøter der det interaktive mellomrommet kan opprettholdes selv om tid og sted forandres. I dette avsnittet har jeg tatt for meg menneskers handlinger og knyttet det til det sosiokulturelle begrepet mediering. Hensikten med dette var å peke på betydningen av menneskers handlinger og bruken av digitale formidlingsverktøy i skapelsen av det interaktive mellomrommet. Dette vil føres videre til en forklaring av hva meningsskapning i denne sammenhengen kan innebære.

3.2.1 Meningsskapning

Det å skape mening kan forstås som en dominerende motivasjonsfaktor for mennesker. Vi har et medfødt behov for å utvikle mening om de fysiske omgivelsene vi omgås. Dette behovet belyses på mange måter i et museum. I en slik kontekst kan

meningsskaping knyttes til det å mestre språket til ulike kunstverk. Det kan også innebære personlig engasjement i tilegningsprosessen. Eller at en går inn i et eksisterende sett av språklige termer og kategorier, for så å gjøre de til sine egne (Wertsch, 1998, s. 55). Pierroux (2006) tar for seg sosiokulturell litteratur i sin avhandling og bygger på originale tekster av Vygotsky og Baktin for å drøfte kunstmuseet som læringsrom og det teoretiske konseptet meningsdannelse. Denne teoretiske forankringen førte til en konseptualisering av begrepet meningsdannelse som en pågående, relasjonell og samtidig sosial, kulturell og historisk situert aktivitet (Pierroux, 2006, s. 69).

Wertsch (1998) utviklet to analytiske begreper, *mastery* og *appropriation*, i forbindelse med meningsskaping. I sosiokulturell forskning og i forbindelse med min undersøkelse kan begrepet *mestring* forstås som det å kunne bruke konsepter, kunnskap, samt kunstteoretiske og historiske referanser på "riktig" måte og som et kulturelt verktøy, mens *appropriasjon* kan beskrive følelsen av å eie kunnskapen og tilegne seg mening som blir utviklet underveis (Pierroux, Krangle & Sem, 2011, s. 32). I min undersøkelse vil disse begrepene fungere som analytiske verktøy i forbindelse med elevenes meningsskapende prosess og de medierende ressursene. På hvilke måter kan digitale formidlingsverktøy og andre ressurser få betydning for elevenes mestring og appropriasjon, i forbindelse med den meningsskapende prosesser i det interaktive mellomrommet? Med dette som utgangspunkt vil jeg i det kommende ta for meg digitale formidlingsverktøy i tilknytning til begrepet *literacy* i det interaktive mellomrommet.

3.3 Digitale formidlingsverktøy og literacy

I boken *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* påpekes det at de digitale mediene de siste årene har blitt et viktig redskap i samarbeidet med brukerne av museene (Dysthe, Bernhardt, Esbjørn, & Strømsnes, 2012, s. 31). "Det gir nye muligheter og betyr også endringer i arbeidsformene, som blant annet tilpasser seg de sosiale medienes utvekslingsmuligheter" (Dysthe et al., 2012, s. 31). Web 2.0,

særlig sosiale medier, har bidratt til nye muligheter innen den dialogiske formidlingspraksisen på museum. "Ut fra et dialogbasert læringssyn er det en helt grunnleggende premiss at flerstemmighet og forskjellighet er en ressurs, og at museumsundervisningen skal sikte mot å romme og utnytte denne diversiteten" (Dysthe et al., 2012, s. 32). David Buckingham (2008, s. 16) hevder at teknologi har ført til nye former for læring som kan bidra til motivasjon, samt skape nye kompetanseområder eller former for *literacies*.

Det engelske ordet *literacy* har tradisjonelt sett blitt omtalt som evnen til å lese og skrive (Østerud, 2012, s. 1). I senere moderne tid ser vi at begrepet har utviklet seg til å bli mer komplekst på grunn av utviklingen innen kommunikasjonsteknologien, ulike kulturelle kontekster, samt multimodale og digitale medier (Pierroux, 2012). Gunther Kress (2003) har utvidet perspektivet på menneskelig kommunikasjon ved å introdusere konseptet *multimodalitet*. Han mener literacy utvides med andre modaliteter, særlig den visuelle. I tillegg mener han at menneskers lesing har forandret seg som et resultat av at vi ikke lenger kun leser i bokform, men også på skjerm (Kress, 2003).

Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen (2012) nevner literacy-begrepet i boken *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* og henviser til UNESCO (2004) sin definisjon:

Literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og digitalisere, gjennom bruk av trykt og skrevet materiale i ulike kontekst. Literacy innebærer lang tids læring, som gjør individet i stand til å oppnå mål, utvikle kunnskap og delta aktivt i samfunnslivet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 217).

Ut fra denne definisjonen kan begrepet literacy knyttes til det norske begrepet kompetanse eller ferdigheter, men med et mer helhetlig omfang innenfor ulike kontekster. I følge Østerud (2012, s. 16) er literacy evnen en person har til å handle kompetent i relasjon til de kulturelle forandringene en står ovenfor. I de fleste tilfeller innebærer dette evnen til å overføre konsepter, teorier, metaforer og modeller fra en bestemt kontekst til en annen. I min undersøkelse blir det derfor interessant å sammenlikne elevenes kompetanser og digitale ferdigheter, samt interaksjoner og

produksjoner fra de ulike kontekstene, museum og skole. Dette knytter seg til det interaktive mellomrommets temporale aspektet som jeg har beskrevet tidligere.

Ved å plassere begrepet literacy i tilknytning til begrepet interaktive mellomrom, kan jeg også trekke fram betydningen av å mestre bruken av de digitale formidlingsverktøyene. Interaktive mellomrom belyser elevenes praksis i møte med verket, og er derfor med på å skape "literacy-events" (Barton, Hamilton, & Ivanič, 2000). Fra dette perspektivet kan literacy forstås som en "mulighet for handling" og meningsskaping i en sosial kontekst (Roth, 2006, s. 279).

Forskning innenfor museologi og læring søker stadig til nye metoder for bruk av teknologi i læringsaktiviteter for ungdom. Dette baseres på kunnskap om at identitet, sosial produksjon og personlig teknologi er svært sammensatt, og kan kobles til *multiliteracy* innen ungdomskultur (Pierroux, 2012, s. 179). Multiliteracy er et begrep som ble skapt av New London Group i 1996, for å beskrive hvordan mennesker mestrer endringer i språket, ulik tekstproduksjon og tolkningen av samtidens media (Pierroux, 2012, s. 179). Multiliteracy kan forstås i relasjon til Kress' (2003) introduksjon av konseptet multimodalitet. I det interaktive mellomrommet kan begrepet multiliteracy benyttes for å belyse hvordan elevene mestrer verkets visuelle språk gjennom tolkning og meningsskaping, mediert av mobilteknologi og andre ressurser. Videre kan dette være med på å belyse elevenes estetiske erfaring i det interaktive mellomrommet.

3.4 Estetisk erfaring i det interaktive mellomrommet

Dewey (2008, s. 196) mener at alle erfaringer er et resultat av interaksjon mellom menneske og miljø som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. I min undersøkelse kan det interaktive mellomrommet belyses ved det Dewey omtaler som miljø. Ved å knytte Deweys refleksjoner til interaktive mellomrom, kan erfaring forstås som et resultat av elevenes interaksjoner, både med hverandre, med museumsvertene og med artefaktene i relasjon til verket. En erfaring beskriver han

som en prosess med flere faser der tidligere aktiviteter kan få betydning for den neste. Det betyr at en har med seg konsekvensene fra tidligere aktiviteter som videre kan aktiviseres. "Erfaring skapes i selve erfarings situasjonen i en gitt sosial og kulturell kontekst, det kontekstuelle og relasjonelle kjennetegner med andre ord erfaringen" (Dagsland, 2013, s. 56). Elevenes møte med samtidskunst og den meningsskapende prosessen, kan forstås som en erfarings situasjon i det interaktive mellomrommet. Ifølge Dewey (2008) kan møte med kunst og den estetiske erfaringen forstås ut fra hvordan vi erfarer generelt. Med dette som utgangspunkt skiller han mellom erfaring og *en erfaring*. Den sistnevnte innebærer en individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet som kan relateres til estetisk erfaring (Dewey, 2008, s. 196).

Erfaring kan forstås som noe vi gjør og gjennomgår. Med Deweys tanker om erfaring som utgangspunkt, skriver Dagsland (2012) at erfaring både har en aktiv og en passiv side. Den aktive siden av erfaringen innebærer å forsøke eller eksperimentere mens den passive siden innebærer å bli utsatt for inntrykk (Dagsland, 2013). Dette kan også knyttes til det interaktive mellomrommet der elevene er i dialog med kunsten. Denne dialogen kan beskrives som en sammensatt prosess der både det skapende, reseptive og kommunikative kan bidra til elevenes estetiske erfaring. Videre kan dette føre til spørsmål om hvordan ulike ressurser kan få betydning for elevenes estetiske erfaring i møte med samtidskunst.

Dysthe mener at kunstverk har en dobbeltkarakter fordi verket knytter seg til dets meningsinnhold og kontekst, samtidig som det stadig aktualiseres i møte med publikum (Dysthe et al., 2012). Kunstverkets dobbeltkarakter beskriver dermed det gjensidige påvirkningsforholdet Dewey henviser til i sine refleksjoner omkring hva en erfaring er. Dette påvirkningsforholdet spesifiseres videre i Deweys refleksjoner omkring estetisk erfaring. Han mener estetisk erfaring innebærer samvær og interaksjon med omverdenen (verket, dets meningsinnhold og samtiden vi lever i) der det handler om å skape mening og sammenheng som kan gi kraft til videre samspill (Dewey 2008). I GIDDER-prosjektet kan elevenes bloggtekster belyse dette samspillet. Lars Løvlie (1990, s. 3) har videreutviklet Deweys refleksjoner og setter

den estetiske erfaringen inn i en sosial og kulturell kontekst, som kjennetegnes av deltakelse og kommunikasjon. Denne tankegangen omtaler Løvlie (1990, s. 3) som den transformative teorien. Dagsland (2013) henviser blant annet til Løvlie og hans transformative teori når hun skriver om skapende estetisk virksomhet i relasjon til estetisk erfaring. Skapende estetisk virksomhet kan knyttes til Løvlie (1990) fordi han mener erfaring er skaping, og at vi i dagens samfunn drives av deltakelse og kommunikasjon.

Jeg har tidligere i oppgaven ytret at mitt praktisk-estetiske arbeid vil være en forlengelse av undersøkelsen, og visualisere GIDDER-prosjektets mulige utviklingspotensial. I denne sammenhengen kan det derfor bli relevant å reflektere over hvordan skapende estetisk virksomhet kan føre til deltakelse og kommunikasjon, i den sosiale og kulturelle konteksten som Løvlie (1990) omtaler i forbindelse med hans transformative teori. I tillegg kan dette settes i sammenheng med det videre samspillet som Dewey henviser til. Jeg vil derfor reflektere over hvordan utvikling av egne visuelle uttrykk kan bidra til videre samspill i forbindelse med elevers estetiske erfaring.

3.5 Kunstdidaktikk

Begrepet kunstformidling kan assosieres med en formidlingstradisjon som preges av enveiskommunikasjon og et etablert kunnskapsinnhold (Aure, 2011). Dette betyr at formidleren har ansvar for implementering av et fastlagt innhold til mottakerne (Gundem, 1998, s. 171). På bakgrunn av dette introduserte Aure (2006) begrepet kunstdidaktikk for å åpne opp for et mer analytisk perspektiv, rettet mot kunstinstitusjonens formidlingsfelt. Siden denne masteroppgaven skal belyse elevenes møte med samtidskunst og de digitale formidlingsverktøyenes betydning i det interaktive mellomrommet, vil ikke begrepet formidling være dekkende. Både begrepene kunstdidaktikk og kunstpedagogikk benyttes i faglitteratur som omhandler kunstmuseet som læringsrom. Kunstpedagogikk omhandler både undervisnings- og oppdragelsesfeltet. Istedenfor å omfatte oppdragelsesfeltet retter didaktikk seg mer mot undervisningsfeltet, og knytter seg i den forbindelse til

spørreordene *hva, hvordan og hvorfor* (Dysthe et al., 2012, s. 16). For å avgrense velger jeg å benytte begrepet kunstdidaktikk i undersøkelsen av elevers møte med samtidskunst, og hva som skjer i rommet mellom elevene og verket. Ved å benytte kunstdidaktikk, vil jeg belyse *hva* som skjer i dette møtet, *hvordan* elevene benytter seg av digitale formidlingsverktøy, *hvordan* de ulike interaksjonene utvikler seg samt peke på mulige årsaker til *hvorfor* de utvikles slik de gjør.

Aktuell museologisk forskning stiller seg spørrende til hvilken retning museene er i ferd med å ta. Eilean Hooper-Greenhill (1999) mener det har skjedd et skifte innenfor den nye museologien, fra det moderne og det modernistiske, til det postmodernistiske museet. Innføringen av digitale medier i museet kan betraktes som en bidragsyter til denne utviklingen, fordi bruk av slike ressurser kan invitere til dialog og interaksjon. Det som skiller digitale medier fra tidligere medier er nettopp denne invitasjonen. Digitale medier kan derfor karakteriseres som brukernes medier. Likevel kan ikke de digitale mediene i seg selv invitere til dialog. Museet må derimot legge til rette for å utnytte disse mediens dialogiske og interaktive potensial. Museumsverdenen har i de senere årene begynt å akseptere at publikum ikke er en passiv, homogen masse av mennesker, men blir nå sett på som individer med egne behov, foretrekkende læringsstiler, samt sosiale og kulturelle agendaer (Hooper-Greenhill, 1999, s. 67). Denne museologiske utviklingen har åpnet opp for nye perspektiv, og relateres til den kunstdidaktiske utviklingen Aure tar for seg i sin avhandling.

Aure (2011, s. 212) mener at modernismen var bærer av lukkede kunstdidaktiske koder. Det kan forklares ved at formidlingssituasjonen ofte var preget av at de "riktige" tolkningene kom fram gjennom kunstverkets formale-, danningspotensiale- eller dialogpregede aspekt (Aure, 2011). I overgangen mellom modernismen og postmodernismen flyttes det overnevnte fokuset til at betrakteren skal ha en medskapende rolle i fortolkningen (Aure, 2011). Aure beskriver den mer sammensatte postmodernistiske kunstdidaktikken som en relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk. "Denne kunstdidaktiske tilnærmingen tilstreber å forankre kunsten i samtidens virkelighetsfortellinger, og i motsetning til en lukket kunstforståelse

knyttet til selve bildet, er idealet et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner og tolkninger" (Aure, 2011, s. 214).

Slik jeg forstår det, kan Aures relasjonelle kunstdidaktikk ses som en videreføring av Anna Lena Lindbergs (1988) *alternativpedagogikk*, som hun så vidt kom inn på i sin avhandling: *Kunstpedagogikens dilemma*. Med utgangspunkt i Basil Bernsteins konsept *integrerte koder*, definerte Lindeberg en holdning innen kunstpedagogikken og betegnet den som "gränsöverskridande" eller "alternativpedagogikk". Denne holdningen beskriver hun ved å ytre at det ikke lenger er enkelte kunstverket, kunstneren, sjangeren, epoken eller fenomenet kunst som er kunstpedagogikkens objekt, men en bestemt mottakers eller mottakergruppes forestillinger om dette (Lindberg, 1988). Lindbergs alternativpedagogikk belyser dermed beskueren og deltakerne av formidlingspraksisen fra et annet perspektiv enn tidligere. I det postmoderne kunstmuseet får forholdet til kunst et mer prosessorientert preg for deltakerne. Kunstformidleren kommer med kunstfaglig og pedagogisk kompetanse, men elevenes medskapende rolle prioriteres. Siden de "riktige svarene" ikke finnes fungerer verkene her som reelle "kommunikasjonspartnere" for å kunne danne en kunstdidaktisk diskurs (Aure, 2011, s. 232). Denne kunstdidaktiske diskursen kan forstås i sammenheng med det Bourriaud (2007, s. 20) mener om at samtidskunsten er åsted for sosial produksjon. Slike kunstmøter kan settes i sammenheng med det jeg omtaler som interaktive mellomrom og kan belyses fra et relasjonelt perspektiv.

3.5.0 Et relasjonelt perspektiv

Helene Illeris (1999, s. 30) beskriver det relasjonelle kunstmøtet som et møte mellom to likeverdige subjekter (publikum (eleven) og kunstverket), med hver deres historie. Det relasjonelle kunstmøtet har elementer fra den relasjonelle estetikken. Begrepet *relasjonell estetikk* ble presentert av Nicolas Bourriaud i 1998, for å beskrive en kunstnerisk praksis som utviklet seg på 1990-tallet. En praksis som innebærer at kunstverkene tar utgangspunkt i mellommenneskelige relasjoner og den sosiale konteksten, istedenfor å forholde seg til et autonomt og privat rom (Bourriaud, 2007). Begrepet benyttes for å vurdere kunstverkene ut fra de "mellommenneskelige

relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller" (Bourriaud, 2007, s. 165). Relasjonell kunst kan derfor innebære å skape møteplasser for kommunikasjon og meningsutvikling. Den kunstneriske utviklingen Bourriaud belyser kan ses i sammenheng med den museologiske utviklingen, og de kunstdidaktiske perspektivene jeg har beskrevet tidligere. Den kunsthistoriske og den kunstdidaktiske utviklingen kan dermed beskrives som en utvikling med relasjonell kraft, der både kunsten og didaktikken påvirkes av hverandre.

I avsnittet over ble det belyst at relasjonelle kunstmøter (Illeris, 1999) innehar elementer fra den relasjonelle estetikken. Samtidig kan relasjonelle kunstmøter og relasjonell kunstdidaktikk knyttes til Deweys (2005) pragmatisme, som innebærer å legge til rette for å skape en sammenheng i de relasjonelle kunstmøtene. Institusjonene, skolen og museene, utfordres derfor til å legge til rette for å skape en sammenheng mellom kunsten og elevenes erfaringsverden. For Dewey (2005) er møtet med kunst en interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket. Jeg vil derfor undersøke hvordan de digitale formidlingsverktøyene kan mediere den meningsskapende prosessen der sammenhengen, som Dewey sikter til, kan belyses i det interaktive mellomrommet. Denne sammenhengen kan ut fra Deweys pragmatisme forstås som en prosess som utvikles gjennom praktiske aktiviteter i sosiale samspill innenfor et kulturelt felleskap.

DeWitt og Storkdieck (2008, s. 185) formidler i sin artikkel at flere studier viser at sosial interaksjon som oppstår under et museumsbesøk kan bli en viktig funksjon for opplevelsen og erfaringen i forbindelse med skoleekskursjoner. En annen faktor DeWitt og Storkdieck (2008, s. 185) peker på, som kan ha innflytelse på elevenes meningsskapende prosesser under museumsbesøk, er deres forkunnskaper. Andre faktorer som kan påvirke den meningsskapende prosessen under museumsbesøk er individenes interesse for spesifikke temaer, motivasjon og agendaer for hvordan de tilnærmer seg erfaringene (Falk & Adelman, 2003). Jeg mener en relasjonell kunstdidaktikk kan legge til rette for dette ved at elevene får være aktører i interaktive mellomrom.

Det interaktive mellomrommets didaktiske intensjon kan påvirkes av oppgaven elevene får tildelt i forbindelse med museumsbesøket og påvirker dermed elevens interaksjoner og handlinger (DeWitt & Storkdieck, 2008 s. 185). Basert på tidligere undersøkelser skriver DeWitt og Storkdieck at både tilstedeværelse og fravær av struktur i form av omfang og innhold har betydning for skoleekskursjoner. For å optimalisere en intensjon om både kognitive og affektive utfall mener de at ekskursjoner bør omfatte noe struktur, men samtidig tillate frihet og mulighet for å oppleve og erfare på egenhånd (DeWitt & Storkdieck, 2008, s. 186). De viser til studier der moderat struktur resulterte i mer engasjement, enn det ekskursjoner som innebar mye eller ingen struktur gjorde. I sammenheng med de ulike didaktiske perspektivene jeg har presentert tidligere, kan dette tyde på at relasjonell kunstdidaktikk kan skape et større engasjement enn de modernistiske tradisjonene. I tillegg tror jeg relasjonell kunstdidaktikk kan støtte både elevenes mestring og appropriering av mening i møter med samtidskunst.

3.5.1 Samtidskunst

Samtidskunst inviterer til kommunikasjon med betrakterne og har potensiale til å engasjere ungdom i estetiske opplevelser der de kan få mulighet til å reflektere over temaer knyttet til kultur og samfunn som er meningsfulle og relevante i deres liv (Aure, 2011). En relasjonsorientert kunstdidaktikk ivaretar denne invitasjonen ved at elevene får være aktører. Aure underbygger i sin avhandling hvordan forståelse av samtidskunst kan invitere til "erfarings- og refleksjonsorienterte prosesser, i motsetning til en avgrenset kunnskapsinnhenting av informativ karakterer eller ikke-kontekstualiserte opplevelser" (Aure, 2011, s. 232). Slike erfarings- og refleksjonsorienterte prosesser kan belyse tanken om at mennesker er med på å skape og gjenskape virkeligheten. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan meningsskaping beskrives som en interaktiv aktiv prosess, og vise til samspillet mellom individer og omgivelsene de omgås. I en museums kontekst vil det være kunstverkene og de tilgjengelige artefaktene som representerer individenes omgivelser.

Aures refleksjoner omkring samtidskunstens potensial til erfarings- og refleksjonsorienterte prosesser kan knyttes til Danto og hans beskrivelse av hva kunst er: "To be a work of art is to be (i) about something and (ii) to embody its meaning" (Danto, 1997, s. 195). Denne beskrivelsen innebærer ingen estetiske kriterier, men forsøker isteden å forklare hva som skiller kunst fra andre gjenstander. Dantos forklaring kan derfor forstås som et utgangspunkt for meningsskapende prosesser i relasjonelle kunstmøter. Kunstverk innbyr til tolkning og refleksjon av dets meningsinnhold, istedenfor å forsøke å gjengi én bestemt ting, hendelse eller følelse. "Samtidskunsten skaper frie rom, tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet. Den åpner for en "mellommenneskelig handel" som er forskjellig fra de "kommunikasjonssonene" som påtvinges oss" (Bourriaud, 2007, s. 21). Et kunstverk kan ha flere lag av meningsinnhold og en intensjon om å skape undring og til og med forvirring. En reklameplakat derimot forsøker vanligvis å formidle et klart og tydelig budskap.

Drøfting av Andy Warhols Brillo-esker står sentralt i Dantos redegjørelse av *kunstverdenen* fra 1964. Warhols Brillo-esker er hverdagslige ting som er *transfigurert* til et kunstverk fordi de er ilagt en mening. Som Danto beskriver det, forholder kunstverden seg til virkelighetens verden, men "verden må være rede for enkelte ting, og det gjelder like mye for kunstverdenen som for den virkelige verden" (Danto, 2008, s. 309). Det relasjonelle forholdet mellom kunstverden og virkelighetens verden belyser Bourriauds (2007, s. 16) beskrivelse av kunstnere, hvor han henviser til Michel de Certeau og benytter uttrykket *kulturens leieboer*. For å utdype dette refererer Bourriaud (2007, s. 16) til *bricoler*. Denne referansen kan forstås som en beskrivelse av hvordan samtidskunsten i praksis "snekrer" og resirkulerer kulturen, hverdagen og tiden vi lever i. Bricoler beskriver dermed samtidskunstens praksis som kulturelle eller politiske prosjekt der meningsinnholdet ofte hviler på teoretiske grunnlag (Bourriaud, 2007, s. 16). I min undersøkelse vil jeg benytte refleksjonene jeg har presentert her for å analysere og drøfte elevenes estetiske erfaring og tolkninger i relasjonelle kunstmøter. Jeg vil også ta med meg dette vider i kapittelet som omhandler undersøkelsens mulige utviklingspotensial, og i forbindelse med det jeg skriver omkring mitt praktisk-estetiske arbeid.

3.6 Oppsummering – interaktive mellomrom

Hittil har jeg presentert det teoretiske rammeverket for min undersøkelse, samt kunstdidaktiske perspektiv i forbindelse med museet som læringsrom. Undersøkelsen er teoretisk forankret i et sosiokulturelt perspektiv på meningsskaping. Med dette som utgangspunkt kom jeg fram til det sammensatte begrepet interaktive mellomrom. I presentasjonen av det teoretiske rammeverket og kunstdidaktiske perspektiv har jeg forsøkt å forklare hvordan dette begrepet kan fungere som et overordnet begrep for min undersøkelse og problemstilling. Dette resulterer i et spørsmålet om hvordan det interaktive mellomrommet konstitueres gjennom sosial interaksjon og handling. Videre kan dette spørsmålet føre til hvordan elevene som aktører handler og hvordan de benytter språk og fysiske artefakter som verktøy i det interaktive mellomrommet. I denne sammenhengen blir Wertsch (1998) begreper mestring og appropriasjon i forbindelse med meningsskapende prosesser relevante. På hvilke måter kan digitale formidlingsverktøy mediere mestring og appropriasjon i forbindelse med elevenes meningsskapende prosess i det interaktive mellomrommet?

Ved å plassere begrepet literacy i tilknytning til begrepet interaktive mellomrom kan betydningen av å mestre bruken av de digitale formidlingsverktøyene for å skape mening i relasjon til verket aktualiseres. Interaktive mellomrom belyser elevenes praksis i møte med verket og er derfor med på å skape "literacy-events". Fra dette perspektivet forstås literacy som en "mulighet for handling" og meningsskaping i en sosial kontekst. Videre kan begrepet multiliteracy benyttes for å beskrive hvordan elevene mestrer verkets visuelle språk gjennom tolkning og meningsskaping samt bruk av digitale formidlingsverktøy.

Ved å knytte Deweys refleksjoner om erfaring til interaktive mellomrom, kan erfaring forstås som et resultat av elevenes interaksjoner, både med hverandre, med museumsvertene og med de digitale formidlingsverktøyene i relasjon til verket. Relasjonen til verket og elevenes interaksjoner kan dermed belyse elevenes erfaringssituasjon i det interaktive mellomrommet, og står ifølge Dewey (2008) i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Hvordan kan digitale

formidlingsverktøy fungere som medierende ressurser for elevenes estetiske erfaring i det interaktive mellomrommet? Løvlie (1990) setter den estetiske erfaring i relasjon til deltakelse og kommunikasjon og forklarer det med at erfaring er skaping. Løvi's transformative teori kan dermed knyttes til aktørperspektivet, elevens dialog med kunst og den skapende estetiske virksomheten, som Dagsland (2013) skriver om. I det interaktive mellomrommet kan elevene inngå i sammensatte prosesser der både det skapende, reseptive og kommunikative kan belyse både meningsskapende prosesser, tolkning og erfaringssituasjoner. Fra et kunstdidaktisk perspektiv kan interaktive mellomrom forstås med en relasjonell tilnærming, der eleven og kunstverket anses som likeverdige subjekter med hver deres historie. Dette kan relateres til det Illeris (1999) omtaler som relasjonelle kunstmøter og Dewey's pragmatisme som innebærer å legge til rette for å skape en sammenheng i slike kunstmøter. Denne sammenhengen kan beskrive en prosess der praktiske aktiviteter utvikles i samspill med andre, i det interaktive mellomrommet, og innenfor et kulturelt fellesskap. Oppsummert betegner interaktive mellomrom interaksjonene som oppstår og utvikles i relasjonen mellom verket og elevene på museet, men også konteksten i relasjon til verket både før og etter museumsbesøket. Det sistnevnte betegner derfor det interaktive mellomrommets temporale aspekt.

4.0 Forskningsdesign

Jeg har gått inn i et forskningsprosjekt som har blitt gjennomført tidligere. Det betyr at det allerede eksisterer empirisk data fra prosjektet, men materialet jeg har fått tilgang til har ikke blitt analysert tidligere. Dette materialet består av videoobservasjoner av elevenes interaksjoner under museumsbesøket, samt elevenes produksjoner ved bruk av digitale formidlingsverktøy i de ulike kontekstene: Museum og skole. Siden forskningsprosjektet allerede har funnet sted hadde jeg ikke mulighet til å observere elevenes interaksjoner "in action", men videoobservasjoner gir meg mulighet til å undersøke hendelsene likevel.

Videoobservasjoner har mange fordeler når forskningens fokus innebærer sosiale interaksjoner og bruk av ulike ressurser. Når observasjonen filmes kan materialet undersøkes mer detaljert fordi man har mulighet til å se hendelsene flere ganger. Det betyr at en kan studere de temporale sekvensene som innebærer både kommunikasjon og handling på et mikronivå. Videoobservasjoner er vitne til hvordan ulike ressurser ble brukt i disse sekvensene. Samspillet mellom kommunikasjon, handling og bruk av ressurser kan dermed analyseres. Detaljerte analyser av videoobservasjoner gjør det mulig å beskrive deltakernes (elevenes) praksis (Jordan & Henderson, 1995, s. 42) En annen fordel med videoopptak er at materialet kan vises til flere. Jeg kunne for eksempel ikke tatt del i forskningsprosjektet på samme måte hvis de ikke hadde filmet observasjonene. På en annen side kan videoobservasjoner gi noen begrensninger. Du får for eksempel kun innsikt i det som ble filmet og ikke så mye av konteksten rundt. Derfor suppleres videoobservasjoner med feltnotater. I denne undersøkelsen har jeg derfor benyttet meg av feltnotatene og tidligere publikasjoner fra prosjektet (Pierroux, 2012; Pierroux, 2011; Pierroux, et al., 2011). I tillegg har Palmyre Pierroux fungert som informant. I min undersøkelse vil jeg fokusere på hvordan elevene skaper mening og de ulike ressursenes betydning i denne prosessen. I denne sammenhengen mener jeg derfor at videoobservasjon er hensiktsmessig for å kunne studere elevenes interaksjoner sekvensielt.

Elevenes wiki- og bloggtekster benyttes for å undersøke det interaktive mellomrommets temporale aspekt fordi aktiviteten knyttet til disse digitale formidlingsverktøyene fant sted etter museumsbesøket. Wiki- og bloggtekstene fungerer også som materiale for elevenes ytringer, tolkninger og refleksjoner. Jeg vil derfor undersøke hvordan de digitale formidlingsverktøyene, som relateres til elevenes wiki- og bloggtekster, kan få betydning for elevenes meningsskapende prosess. Dette materialet kan også belyse andre tilgjengelige ressursers betydning fordi elevene kan både uttrykke hvordan de har kommet fram til sine tolkninger, samt skrive sine tolkninger.

4.1 Utvalg av materiale

GIDDER ble utviklet i to omganger, det første prosjektet omtales derfor som GIDDER01 og det andre som GIDDER02. GIDDER01 innebar aktiviteter både før, under og etter museumsbesøket, mens det i GIDDER02 ble begrenset til under og etter besøket. I det kommende vil jeg beskrive hvordan jeg valgte ut hvilket empirisk materialet jeg ville undersøke.

Jeg startet undersøkelsen med å transkribere materialet jeg hadde fått tilgang til fra GIDDER. Siden materialet tilhører et allerede gjennomført forskningsprosjekt, følte jeg ingen nærhet til det før jeg hadde gjort dette. Da jeg hadde transkribert materialet var det lettere å se hva det faktisk inneholdt. Videre valgte jeg å tematisere materialet, samt elevens bloggtekster for å få en oversikt over innholdet. Tematiseringen hjalp meg til å forstå materialet bedre, men også å få meg til å vurdere hvilket materiale jeg ville ta med meg videre og analysere. Materialet tilhørte det samme forskningsprosjektet, men inneholdt likevel mange temaer som kunne åpnet opp for ulike problemstillinger og vinklinger. Jeg valgte å ta utgangspunkt i én gruppe fra GIDDER01 og én gruppe fra GIDDER02. Ut fra min avgrensning av undersøkelsesområde, samt valg av metode, var det hensiktsmessig å gjøre et utvalg av det empiriske materialet. Dette utvalget var et resultat av undersøkelsens fokus, som innebærer hvilken betydning digitale formidlingsverktøy

kan ha for elevenes tolkninger og meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst.

En vesentlig del av det didaktiske aspektet i både GIDDER01 og GIDDER02 var at elevene kunne gå hvor de ville på museet mens de arbeidet med sine oppgaver. Intensjonen var å legge til rette for et relasjonelt møte med samtidskunst. Med det utvalgte materialet som utgangspunkt vil det derfor også være vesentlig å ta hensyn til GIDDER-prosjektets didaktiske intensjoner i denne undersøkelsen. Mitt praktisk-estetiske arbeidet vil være en forlengelse av undersøkelsen og betraktes som en visualisering av prosjektets mulige utviklingspotensial. I denne forlengelsen vil erfaringene fra undersøkelsen ligge til grunn og problemstillingen vil fortsatt være aktuell.

4.2 GIDDER

Forskningsprosjektet GIDDER ble finansiert av digitalDESIGN i 2007 og var en satsning ved Universitetet i Oslo på et område som inkluderte både InterMedia, Institutt for Informatikk og Institutt for Medier og kommunikasjon. Det design-baserte forskningsprosjektet var forankret innen det museologiske feltet, med skolebesøk på museum som fokus og dermed museet som læringsarena. Med dette fokuset, samt det sosiokulturelle perspektivet som utgangspunkt, undersøkte forskeren Palmyre Pierroux hvordan mobiltelefonen på museet og videre arbeid med bloggtekster kunne bidra til at elever bearbeider sin meningsskapende prosess og tolkning av verket før og etter museumsbesøket i et interaktivt og dialogisk læringsrom (Pierroux, 2011). I det kommende vil jeg presentere oppgaven som ble gitt til elevene i forbindelse med gjennomføringen av både GIDDER01 og GIDDER02.

4.2.0 GIDDER01

Tretti elever deltok i GIDDER01 fra en videregående skole i Oslo, studiespesialiserende med formgivingsfag. Klassens deltagelse i prosjektet ble godkjent av læreren, elevene og skolens ledelse. Tillatelse av filming og bruk av observasjonsmateriale ble kontrollert av skolens gjeldene regelverk. Prosjektet foregikk over tre uker der de fikk arbeidsoppgaver både før, under og etter museumsbesøket. Til sammen ble omtrent tretti timer videoopptak samlet inn. Forskeren utviklet oppgaven samt innholdet i læringsplattformen i samarbeid med både læreren og kuratoren. Elevene kunne velge å enten bruke sine egne mobiltelefoner i prosjektet eller låne en fra forskerne. Hvis de valgte å bruke sine egne mobiler fikk de hundre kroner hver til å dekke SMS og MMS kostnader. Elevene fikk instruksjoner i "mobilblogging" i forkant av prosjektets oppstart. Dette førte til at de lekte seg med denne funksjonen utenom skolen, for eksempel ved å sende bilder fra private fester til det wikibaserte læringsnettstedet. På den måten approprierte elevene både teknologien og sitt område av wikien før prosjektet begynte (fra feltnotater, 2009).

I GIDDER01 skulle elevene arbeide sammen i små grupper (to til tre elever) om å velge ut, analysere og tolke tre kunstverk i forbindelse med utstillingen *China Power Station* på Astrup Fearnley Museet i 2010. Før museumsbesøket arbeidet elevene i klasserommet, altså i en skolekontekst. Her skulle de jobbe i grupper. Intensjonen med forarbeidet var at elevene skulle forberede seg til museumsbesøket ved å orientere seg og finne informasjon som hadde blitt lagt ut av kuratoren på et wiki-basert læringsnettsted, som hadde blitt designet for prosjektet. De skulle også formulere spørsmål i forbindelse med disse forberedelsene. Da de hadde orientert seg på læringsplattformen og funnet informasjon om de ulike verkene, skulle de velge tre verk de ønsket å undersøke nærmere på museet. I forbindelse med denne prosessen kunne de også bruke andre ressurser, for eksempel Internett, og deretter dele informasjon med andre i bloggen på læringsnettstedet. De ble også oppfordret til å merke informasjonen de samlet og publiserte på læringsnettstedet med etiketter (tags). Disse etikettene skulle beskrive hvorfor informasjonen var relevant og

interessant. De kunne lage sine egne eller bruke de som lærerne og kuratoren hadde laget.

I prosjektets andre uke skulle de besøke museet. Da skulle de betrakte og vurdere kunstverkene på utstillingen. Elevene ble oppfordret til å snakke med hverandre og med museumsvertene om det betraktet og erfarte under utstillingen og om spørsmålene de hadde formulert på forhånd. De ble også bedt om å reflektere over egen opplevelse av kunstverkene og om forståelsen forandret seg i møtet med det konkrete verket. På museet skulle de bruke mobiltelefonen til å ta opp samtaler, skrive notater, og ta bilder for så å sende det til bloggen på læringsnettstedet.

I prosjektets tredje og siste uke skulle elevene lage en presentasjon av gruppas innsamlede materiale, hvor de skulle analysere og tolke kunstverkene. Her skulle de også gjøre rede for utvalget og tolkningsprosessen, samt bruke materialene som ble samlet inn på fellesbloggen. I GIDDER01 hadde læringsnettstedet én funksjon for mobilblogging og én funksjon for utvikling av wikitekst. Funksjonen for mobilblogging innebærer at man bruker mobilen for å sende multimodalt materiale til læringsnettstedet, mens funksjonen for utvikling av wikitekster innebærer at brukerne (elevene) kan inngå i samarbeidsprosesser hvor de da har mulighet til å redigere teksten, samt gå tilbake for å se tidligere versjoner. Dette påvirker samarbeidssituasjonen i stor grad fordi de da kan gå inn og redigere hverandres bidrag, og dermed fungere som støttespillere og bygge videre på hverandres innlegg. Avslutningsvis skulle elevene ha en muntlig presentasjon for klassen, forskeren og kuratoren.

4.2.1 GIDDER02

Elevene som deltok i GIDDER02 kom også fra videregående skole, men fra utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon. De største endringene fra GIDDER01 til GIDDER02 synliggjøres i selve oppgaven elevene fikk i forbindelse med prosjektet og vektlegging av elevarbeid før selve museumsbesøket. Elevene skulle her velge ut to kunstverk fra utstillingen på Astrup Fearnley museet. Det første valget skulle være et verk de synes var interessant og lett å komme inn på. I forbindelse med det andre valget ble de oppfordret til å ta for seg et verk de synes var vanskelig å forstå eller ønsket å vite mer om. Begge kunstverkene skulle beskrives, analyseres og tolkes. De skulle jobbe sammen i grupper på to til tre elever. Mens de var på museet ble de oppfordret til å bruke mobiltelefoner for å sende multimodalt materiale til bloggen på læringsplattformen. Materialet som ble sendt inn ble synlig for alle som deltok i prosjektet. Under museumsbesøket kunne de se materialet som ble sendt inn på en skjerm i museet. De fikk listet opp noen tips i forbindelse med museumsbesøket:

- Hva tenker du aller først i møte med kunstverket?
- Snakk med de andre i gruppa eller i klassen om det du ser.
- Snakk også med museumsvertene om det du ser, og still spørsmål.
- Bruk mobilen til å ta opp samtaler, skrive notater og ta bilder.

Materialet elevene sendte med mobiltelefonen til bloggen skulle danne utgangspunkt for videre utvikling av en oppsummerende bloggtekst da de kom tilbake på skolen. Etter museumsbesøket skulle de derfor bearbeide og diskutere det de hadde sendt inn under museumsbesøket. Elevene ble også oppfordret til å bruke ressursene på læringsnettstedet som var lagt inn av kuratoren, men også det andre elever hadde sendt inn fra museumsbesøket. De fikk tilgang til det som ble produsert og sendt inn av elever fra samme skole, samt elever fra andre skolers bidrag. Dette materiale kunne de sortere, hvis de for eksempel kun ønsket å se materialet gruppemedlemmene hadde sendt inn. Elevene i GIDDER01 hadde et eget wikibasert område mens i GIDDER02 var det publiseringen av en avsluttende bloggtekst som sto på agendaen. I bloggteksten skulle elevene beskrive, analysere og tolke kunstverkene, samt begrunne valg av verk og reflektere over tolkningsprosessen. Bildet på neste side viser en skjermdump fra læringsnettstedet.

AKTUELL UTSTILLING



HUANG YONG PING - PING PONG

05.04 - 01.06.2008

Huang Yong Ping (f. 1954) er en av de mest markante kinesiske kunstnere fra den "første generasjonen" som adopterte det vestlige kunstbegrepet i Kina. Han er en post-konseptuell kunstner som arbeider med idébasert kunst med klare referanser til Duchamp og ready-made-tradisjonen. Mer om utstillingen, Huang Yong Ping - Ping Pong, verkene, relatere tema og foreslåtte oppgaver [>>>](#)

Bilde 1: Skjermdump fra læringsnettstedet.

4.3 Metodologi

Metodologien for denne undersøkelsen baserer seg på at meningsskapning utvikles i sosiale samhandlinger, medieres av digitale formidlingsverktøy og påvirkes av ulike tilgjengelige ressurser. Meningsskapning betraktes derfor som prosessuell og dialogisk, belyses som situerte praksiser og relateres til de konkrete aktørene som undersøkes. Det innebærer ikke at undersøkelsen tar utgangspunkt i spesifikke hypoteser som skal belyses gjennom den empiriske undersøkelsen. Isteden har jeg med utgangspunkt i det empiriske materialet dannet et teoretiske rammeverk for undersøkelsen. Det betyr at min undersøkelse har en teorinær tilnærming. "En *teorinær tilnæringsmåte* innebærer at man ut fra én eller flere teorier eller begreper har satt opp de temaene man ønsker å belyse ved hjelp av empirien" (Widerberg &

Bolstad, 2001, s. 127). GIDDER-prosjektet var teoretisk forankret i et sosiokulturelt perspektiv. Det betyr at mitt valg av empirisk materiale var formet av en teoretisk tilnærming som satt fokus på analysen av elevenes sosiale interaksjoner. Empiriens teoretiske forankring dannet derfor utgangspunktet for undersøkelsens fokus, men jeg forholdt meg likevel vekselvis til empirien og teorien i analysen. Dette innebærer at jeg brukte prosjektets teoretiske perspektiv som utgangspunkt, da jeg undersøkte empirien for å finne ut hvilke begreper og teorier som ville være aktuelle for å kunne belyse problemstillingen.

4.4 Interaksjonsanalyse

Interaksjonsanalyse har sine røtter i blant annet etnometodologi, etnografi og samtaleanalyse (Pierroux, 2006). Metoden søker etter å beskrive hvordan deltakerne skaper mening prosessuelt og interaksjonelt ved å redegjøre for deres samhandling relatert til bestemte oppgaver. Jan Svennevig (2009) poengterer at samhandling ikke kun innebærer at to eller flere handler samtidig. Samhandling innebærer derimot at "deltakerne tilpasser seg hverandre og koordinerer sine handlinger som del av en felles oppgave" (Svennevig, 2009, s. 79). Denne samhandlingen består av sekvensielle ytringer. Kjell Lars Berge (2002) mener ytringer forstås som mellommenneskelig meningsskapning.

Brigitte Jordan og Austin Henderson (1995) bruker termen interaksjonsanalyse som en samlebetegnelse for en kombinasjon av metoder som blir nyttige i analyse av komplekse kontekster der interaksjoner blant annet medieres av teknologi. De beskriver interaksjonsanalyse som en interdisiplinær metode for empiriske undersøkelser av meningsskapende praksiser i situerte aktiviteter og omfatter derfor beskrivelser av mellommenneskelig interaksjon, samt interaksjonen mellom mennesker og objekter i deres miljø. Dette innebærer analyse av menneskelig aktivitet som samtaler, nonverbale aktiviteter, samt bruken av artefakter og teknologi (Jordan & Henderson, 1995, s. 39).

Siden jeg ønsker å undersøke hvordan digitale formidlingsverktøy kan mediere elevenes meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst, valgte jeg å benytte interaksjonsanalyse som metodisk verktøy. Utvalg av videomaterialet i forskjellige utdrag er dermed egnet for analyser av hva som skjer i det interaktive mellomrommet: Hvordan samarbeid, digitale formidlingsverktøy, disiplinære aspekt innen kunsten og de institusjonelle rammene spiller inn når elevene skal skape mening i relasjon til verkene. Det betyr at jeg ønsker å analysere elevenes interaksjoner sekvensielt ved å fokusere på deres ytringer og handlinger i relasjon til verket. Videre vil jeg bruke analysen som utgangspunkt for å drøfte hvilken betydning de tilgjengelige ressursene har for elevenes meningsskapende prosess.

De prinsipielle aspektene ved interaksjonsanalyse kan forankres til sosiokulturelt perspektiv på læring der mediering er et sentralt aspekt. Interaksjonsanalyse ser læring og meningsskaping som en distribuert, pågående sosial prosess og fokuserer dermed på hva som skjer i læringsprosessen, hvordan den utfolder seg og hvordan mennesker samarbeider i denne prosessen (Garfinkel, 1967). Analyse av meningsskapende prosesser innebærer også studier av ytringenes refleksive relasjon til den overordnede aktiviteten. Dette betyr at en ikke tar utgangspunkt i at det bare er situasjonen og aktiviteten som former ytringene, men at ytringene er med på å skape og utvikle den meningsskapende prosessen. Bakhtin mente at all mellommenneskelig forståelse baserer seg på dialogen og den sosiale interaksjonen (Dysthe 2001, s. 58). I kommunikasjonen med andre kan det oppstå mening og det som skaper forståelse er responsen fra den andre (Dysthe 2001).

Interaksjonsanalyse vil bli benyttet som metode for å studere de ulike utdragene av elevenes interaksjoner i forbindelse med den meningsskapende prosessen. Denne formen for sekvensanalyse korresponderer med de grunnleggende dialogiske perspektivene om at ytringer må analyseres i sammenheng med konteksten, samt de relasjonelle og medierende ressursene (Pierroux, 2006). Utdragene er først valgt ut og transkribert ved bruk av konvensjoner fra samtaleanalyse (Garfinkel, 1967; Jordan & Henderson, 1995; Dyste et al., 2012). Siden interaksjonsanalyse innebærer å analysere den pågående sosiale prosessen, de ulike ytringenes kontekstavhengighet og dermed

ytringenes sekvensielle kontekst, starter analysen med en kort beskrivelse av materialet. Dette er analysens første nivå og innebærer beskrivelser av de temporale sekvensene for å vise hvordan hver ytring får betydning for de som kommer etter. Det vil si hvordan elevenes ytringer, men også bruken av digitale formidlingsverktøy, forholder seg til hverandre og hva det kan relateres til. Analysens første nivå benyttes for å få en forståelse av de ulike sekvensielle interaksjonene. I analysens andre nivå vil disse sekvensenes betydning analyseres ved å se de i sammenheng med konteksten og undersøkelsens teoretiske rammeverk (Jordan & Henderson, 2005, s. 41).

4.5 Multimodal tekstanalyse

Elevenes tekstlige produksjoner, video, wiki- og bloggtekster, er også datamateriale som analyseres i min undersøkelse. Tekstbegrepet forbindes ofte med skriftlige formidlede ytringer, men kan også utvides til å omfatte alle former for språklig samhandling (Svennevig, s. 247). Tekstbegrepet kan derfor betegne både elevenes muntlige dialog og de multimodale produktene som medieres av digitale formidlingsverktøy. Tekstbegrepets utvidelse kan forstås i relasjon til literacy-begrepets utvidelse. Som Østerud (2012) beskriver har literacy, på grunn av innføringen av de nye digitale mediene, blitt utvidet fra å kun omhandle evnen til å lese og skrive til også å innebære evnen til å benytte digitale verktøy, samt evnen til å forstå og uttrykke seg ved bruk av flere og varierte modaliteter. Den samme beskrivelsen finner vi hos Kress (2003) i forbindelse med innføringen av begrepet multimodalitet. Tekstbegrepet har blitt utvidet til også å favne de multimodale aspektene som dagens samfunn preges av. Anne Løvland (2010) mener multimodale tekster er vår tids kommunikasjonsform og at ulike samfunnsaktører har dannet en større bevissthet omkring multimodal kommunikasjon. Flere og flere blir oppmerksomme på at vi ikke lenger kun kommuniserer verbalt. I forbindelse med min undersøkelse benytter elevene seg av multimodale tekster som medieres av mobil- og wikiteknologi for å skape mening. Dette innebærer at de må vise evne til å benytte teknologien samt mestre flere kommunikasjonsmodaliteter.

Multimodal tekstanalyse kan relateres til interaksjonsanalyse ved at en studerer de ulike ytringenes egenskaper slik de fremstår som betydningsfulle i seg selv og knytter seg til konteksten. Dette viser derfor at den interaksjonsanalytiske disiplinen både kan benyttes til videoobservasjonene og elevenes multimodale produksjoner. Slike multimodale produksjoner kan relateres til sjangre og kan derfor studeres med sjangerens prinsipper som utgangspunkt. "Sjangerkonvensjoner er bindeleddet mellom aktiviteten og teksten" (Svennevig, 2009, s. 248). Dette bindeleddet kan skape både muligheter og begrensninger for deltakerne. Sjangere er kulturelt skapte og formidles gjennom ulike medier med ulike meningsskapende ressurser som for eksempel muntlig tale, skriftlig verbalspråk, bilder eller kroppsspråk som gester og fakter (Berge, 2002, s. 233 - 234). Berge (2002, s. 234) referere til Carolyn Millers beskrivelse av sjanger. Millers beskriver sjanger som "[...] et middel vi bruker for å gi mening til en situasjon der og da og til å forstå de mulighetene situasjonen tilbyr" (Berge, 2002, s. 234). I denne undersøkelsen vil jeg derfor analysere hvordan elevene benytter de digitale formidlingsverktøyene og de aktuelle sjangrene til å skape mening i relasjon til verket. Både i GIDDER01 og GIDDER02 måtte elevene vise evne til å mestre og forstå de ulike multimodale tekstenes muligheter for å kunne skape mening. Det interaktive mellomrommet kan derfor betraktes som et literacy-event.

5.0 Analyse

I dette kapitlet vil det utvalgte materialet bli presentert hver for seg, hvor jeg først beskriver konteksten og introduserer situasjonen. Beskrivelsen av situasjonen er basert på det jeg observerer i videoopptakene og suppleres med feltnotater fra forskningsprosjektet. Etter denne sekvensen vil jeg foreta en beskrivelse av de temporale sekvensene. Denne beskrivelsen utgjør interaksjonsanalysens første nivå. Interaksjonsanalysens andre nivå innebærer analyse av disse sekvensene med forankring til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske rammeverk.

5.1 Materialet fra GIDDER01

Materialet som presenteres her er hentet fra GIDDER01 hvor elevene skulle delta på aktiviteter både før, under og etter museumsbesøket. Før museumsbesøket skulle de forberede seg til møte med utstillingen og velge tre verk de ønsket å vite mer om og tolke på museet uken etter. Elevene ble oppfordret til å samarbeide om å skape mening i møte med verkene. Det betyr at de didaktiske intensjonene inviterte til mellommenneskelig interaksjon. På museet skulle elevene betrakte og vurdere kunstverkene. Elevene ble oppfordret til å være søkende og gå i dialog med hverandre og med museumsvertene. I det kommende vil jeg først presentere og analysere en transkribert observasjonsvideo fra museumsbesøket. Etter analysen av observasjonsklippet vil jeg presentere og analysere wikiteksten til disse elevene for å se hvordan prosessen utviklet seg fra den ene konteksten til den andre.

5.1.0 GIDDER01: Observasjonsmateriale fra museet

Dette videoklippet viser to elever fra videregående skole, studiespesialiserende med formgivingsfag, som står foran verket "Chick speaks to duck, pig speaks to dog" av Zhou Tao. Dette var ett av tre verk elevene valgte å forberede seg på og tolke under museumsbesøket. Jeg velger å kalle elevene Pål og Kari. I linje 1 - 5 bruker de

mobiltelefonen for å filme verket og dokumentere dialogen de har i relasjon til verket, mens linje 6 – 11 viser en samtalen de hadde etter Pål sluttet å filme. Videoobservasjoner viser at disse elevene valgte å bruke mobiltelefonens videofunksjon som medierende verktøy i relasjon til flere verk under museumsbesøket. I denne situasjonen starter elevenes interaksjonen i tilknytning til verket med at Pål ber Kari om å fortelle litt om verket mens han filmer verket som er en video. Han bruker derfor mobilen til å dokumentere verkets temporale meningsinnhold. I tillegg fungerer mobiltelefonen som en mikrofon for å dokumentere interaksjonen han har med Kari i relasjon til verket.



Bilde 2: Pål og Kari foran verket "Chick speaks to duck, pig speaks to dog" av Zhou Tao.

Utdrag 1: Pål og Karis møte med verket under museumsbesøket

1. Kari: *Det er menn da som sitter oppe i et tre, i en park i en by i Kina. Også... Det er midt på natta også er de opplyst av sånn grønt lys. Og han kunstneren går rundt treet også filmer han dem. Og de etterligner dyrelyder. [Mens Kari snakker holder Pål mobiltelefonen mot Kari som en mikrofon i tillegg til å filme verket].*
2. Pål: *Ja, også hører man da disse lydene.*
3. Kari: *Jo, også var det sånn at poenget med det var å... Sånn at menneskets forhold til, liksom. At de fortsatt likner på dyrene da.*
4. Pål: *Var det det som var poenget med det?*
5. Kari: *Ja. Stod det.*
[Pål slutter å filme]

6. Kari: Et opptak til, oi oi oi oi.
7. Pål: Men satt de der bare midt på natta?
8. Kari: Ja, de pleide å gjøre det tror jeg.
9. Pål: Spesielt. Og det var... Jeg skjønner ikke hvordan de klarte å etterlikne så bra. [pause]
Men jeg forstod ikke, var poenget med å få fram at de var sammenliknet med dyr?
10. Kari: Jeg tror det skulle være litt sånn morsomt.
11. Pål: Ja... [ler] Synes det var litt rart.

Analysens første nivå

Pål ber Kari om å fortelle om bildet mens han filmer. Kari starter med å beskrive at hun ser menn som sitter i et tre. Hun supplerer også med at de befinner seg i en park, i en by i Kina. Deretter fortsetter hun å beskrive at det er midt på natta, at de er opplyst av et grønt lys og at de etterlikner dyrelyder mens kunstneren filmer dem (linje 1). Pål legger til at man kan høre disse dyrelydene (linje 2). Kari sier hva som var poenget med verket, at menneskene har et forhold til dyrene og at vi fortsatt likner på dem (linje 3). Pål er spørrende til det Kari forteller. Han forstår ikke helt at det var det som var poenget med verket (linje 4). Kari svarer at det var det som stod skrevet om verket (linje 5). Her avsluttes videoopptaket og Kari ytrer at hun er fornøyd med å ha fått til nok et lydopptak (linje 6). Pål er fortsatt søkende og spør Kari om de bare satt der midt på natta (linje 7).

Da svarer Kari at hun tror de pleide å gjøre det (linje 8). Pål synes dette er spesielt og lurer på hvordan de klarte å etterlikne dyrelydene så bra. Deretter spør han igjen om poenget med verket var å formidle at menneskene var sammenliknet med dyr (linje 9). Kari svarer at hun tror det skulle være morsomt (linje 10). Pål uttrykker igjen at han synes det var rart (linje 11).

Analysens andre nivå

Elevenes dialogiske interaksjon starter med at Pål spør Kari om hun kan fortelle om verket. Dette spørsmålet ble stilt i forbindelse med at han ønsket å benytte mobiltelefonens videofunksjon. Spørsmålet påvirker derfor interaksjon med både

medeleven og objektene (mobiltelefonene og kunstverket) i det interaktive mellomrommet. Elevenes handling innebærer dermed både mellommenneskelige interaksjoner og interaksjon med artefakter (Wertch, 1998). Etter oppfordringen fra Pål begynner Kari å beskrive det hun ser, samt trekke inn informasjon hun har tilegnet seg fra læringsnettstedet før museumsbesøket. Karis responderende ytring i det interaktive mellomrommet påvirkes i dette tilfelle av læringsnettstedets informasjon. Etter Karis beskrivelse legger Pål til at man hører dyrelydene. Dette viser at Pål er engasjert og fungerer som en dialogisk partner for Kari selv om det er han som bruker mobiltelefonen for å dokumentere Karis respons på spørsmålet han stilte. Påls kommentar får Kari til å respondere og igjen henviser til læringsnettstedets informasjon og svarer: *"Ja, stod det"*. Hun gir dermed uttrykk for at hun er relativt bundet til informasjonen hun har opparbeidet seg og bruker den som en slags *"fasit"*. I stedet for å komme med egne synspunkter forholder hun seg til det kuratoren formidler på læringsnettstedet. Karis relasjon til verket preges derfor av det hun har tilegnet seg av informasjon. Hun mestrer kuratorens språk og viser evne til å beskrive verket og sette ord på det hun ser, men hun ytrer ikke et eierskap til den informasjonen hun har tilegnet seg (Wertsch, 1998).

Da de sa seg ferdig med opptaket ytret Kari at hun synes det var litt stas at de fikk dokumentert det de hadde sagt og at de hadde fått et produkt ut av det. Hun har dermed fått en mestringsfølelse av å skape et produkt samt å få dokumentert det de opplevde på museet som de kan benytte seg av når de skal skrive wikitekst etter museumsbesøket. Med Karis begeistrende ytring som utgangspunkt, mener jeg at det å skape et produkt kan føre til at elevene opplever mestringsfølelse. I tillegg kan det skape engasjement som kan gi kraft til videre samspill som kan bidra til utvikling av en estetisk erfaring (Dewey, 2008). Det videre samspillet kan relateres til Påls nysgjerrighet. Han viser gjennom sine spørsmål at han fremdeles søker etter meningen med verket. Han gir uttrykk for at han ikke er fornøyd med kun å dokumentere verket og informasjonen Kari kom med. Han vil videre og søker etter appropriasjon, følelsen av å eie kunnskapen og meningen som blir utviklet (Wertsch, 1998). Han fortsetter derfor med å stille spørsmål som kan få Kari til å forsøke å bygge på den informasjonen hun har om verket. Her er det kunstverkets

meningsinnhold som bidrar til Påls motivasjon og interesse for å skape tolkninger sammen med Kari. Til Påls spørsmål om meningen med verket svarer Kari med egen antakelse hvor hun gir uttrykk for at hun er litt usikker og at hun kanskje også synes det er vanskelig å forstå. Hennes oppfatning av verket er at kunstneren bruker humor som virkemiddel for å formidle sitt budskap. Interaksjonen mellom Pål og Kari i relasjon til dette verket under museumsbesøket avsluttes her ved at Per ler og sier at han synes det var litt rart. Samtidig stopper ikke prosessen her. De har brukt mobiltelefonen som verktøy for å skape et produkt som kan dokumentere deres møte med kunstverket på museet. Dette produktet kan de benytte seg av når de kommer tilbake til skolen for å skrive wikiteksten. Jeg vil derfor se denne situasjonen i relasjon til det de skriver på sitt område av det wikibaserte læringsnettstedet.

Disse elevenes samhandling i det interaktive mellomrommet kan belyses fra et aktørperspektiv fordi Kari ytrer at hun har tilegnet seg kunnskap om verket som bearbeides i en dialog hun har med medeleven der de bygger på hverandres ytringer (Bakhtin, 2005). Dialogen viser relasjonen de har til verket som her preges av deres opplevelse og direkte møte. Relasjonen viser at kunstverket inviterer til en interaksjonsprosess der Pål søker etter å appropriere den informasjonen Kari har tilegnet seg og formidler i det interaktive mellomrommet (Dewey 2008; Wertsch, 1998). Elevenes interaksjonsprosess viser deres samhandlinger, både med hverandre og med de ulike ressursene (mobiltelefonen, læringsnettstedet, oppgaven og verkets meningsinnhold) som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Dette komplekse påvirkningsforholdet kan forstås som et resultat av elevenes estetiske erfaring i det interaktive mellomrommet (Dewey, 2008). I dette påvirkningsforholdet er det særlig én ressurs som påvirker Karis estetiske erfaring og relasjon til verket. Her sikter jeg til læringsnettstedet og dens informasjon, som videre må forstås i sammenheng med det didaktiske aspektet som forberedelse før museumsbesøk innebærer, samt det kulturelle fellesskapet disse elevene deltar i. Det kulturelle fellesskapet innebærer å besvare en oppgave og kan derfor belyse et didaktisk aspekt som påvirker elevenes handling og interaksjon. Disse aspektene vil være tema for videre drøfting av hvilken betydning GIDDER-prosjektets didaktiske intensjoner kan

ha for elevenes meningsskapende prosess og estetiske erfaring i det interaktive mellomrommet.

5.1.1 GIDDER01: Wikitekst

I det kommende vil teksten Pål og Kari skrev på sitt område av det wikibaserte læringsnettstedet bli presentert. I tillegg til denne skriftlige teksten, som ble illustrert med et bilde, har elevene lastet opp videofilen de laget på museet. Dette ble synliggjort gjennom en link i deres wikitekst. I GIDDER01 hadde elevgruppene hvert sitt område på læringsnettstedet der de kunne jobbe prosessuelt og interaktivt med å skape en tekst. Denne teksten skulle formidle den meningsskapende prosessen og deres tolkning av det utvalgte verket. Pål og Kari valgte å skrive om "Chick speaks to duck, pig speaks to dog" av Zhou Tao. For lettere å kunne referer til teksten i analysen har jeg valgt å nummerer avsnittene. I avsnitt 1-3 formidler elevene prosessen før museumsbesøket, mens avsnitt 4-6 hovedsakelig formidler prosessen under og etter museumsbesøket.



Bilde 3: Pål og Kari mens de skriver wikiteksten.

Utdrag 2: Pål og Karis wikitekst – "Grønt bilde"

1. Kunstverket viser en mann som sitter i et tre og ansiktet til en mann som står foran treet. Bildet er tatt nedenfra og opp. Derfor ser vi stort sett bare hakepartiet til den ene mannen og beina til mannen i treet. Mannen og treet dekker nesten hele bildet. Bildet har et grønt skjær, men man ser at det er mørkt ute fordi bakgrunnen i bildet nesten er helt svart.
2. Da vi leste om kunstverket forsto vi at det egentlig ikke er et bilde, men et videoklipp på seks minutter. Videoklippet har navnet "Chick speaks to duck, pig speaks to dog".
3. Bildet fra videoen vekker nysgjerrighet: Hva gjør mannen oppi et tre midt på natta? Det grønne lyset skaper en mystisk stemning, og får oss til å lure enda mer på hva det er som skjer. Bildet ser merkelig ut og gir lite mening, og derfor synes vi det virker absurd. Det er vanskelig å si hva temaet er, men kanskje det er frykt eller spenning: Vi får inntrykk av at mennene gjemmer seg fordi det ser ut som om de sitter skjult i et tre. Temaet kan også være det at mennesker før har vært aper, og at kunstneren her prøver å trekke paralleller til dette.
4. Kunstneren heter Zhou Tao og er født i 1976. Han jobber og bor i Guangzhou, hovedstaden i provinsen Guangdong, som ligger helt sør i Kina. Videoen er tatt i en park i denne storbyen. Tao har filmet personer som sitter oppi trær midt på natten og etterlikner dyrelyder. De er opplyst av et grønt lys og kunstneren beveger seg rundt treet mens kameraet går. Mennene er ekstremt flinke til å imitere fuglekvitter og lyder fra andre dyr. Temaet er visstnok menneskenes tilknytning til dyrene, og vises i denne videoen på en morsom måte.
5. Bildet ga veldig lite mening i begynnelsen, men da det viste seg å være tatt fra en video, skjønnte vi at vi ville forstå mer hvis vi fikk se videoen. Da vi leste om kunstverket, forstod vi også mer hvordan ting hang sammen. Vi ville imidlertid aldri ha gjettet oss til temaet uten å ha lest om bakgrunnen til videoen eller sett den. Og om vi hadde sett videoen, er det ikke sikkert at vi ville skjönt så mye da heller. Det kan være det likevel bare ville sett meningsløst og rart ut.
6. Under museumsbesøket fikk vi diskutert videoen med en av museumsvertene, og spurt henne om bakgrunnen for det. Mennene som lager lydene er personer oppvokst på landsbygda. Disse har levd et helt liv i kontakt med dyr, og har etter hvert blitt flinke til å imitere dyrelyder. At temaet er menneskenes tilknytning til naturen blir lettere å forstå etter å ha sett filmen. Det hele foregår i en park, altså menneskeskapt natur, midt i byen. Personene oppfører seg som dyr, både ved at de lager dyrelyder og ved at de sitter i et tre. Treet har et grønt lys som understreker det grønne og organiske i naturen ytterligere. Situasjonen i videoen blir på denne måten en illusjon: Lydene er "falske" og det samme er naturen og den grønne fargen.

Multimodal tekstanalyse

Kunstverket Pål og Kari referer til innledningsvis er stillbilde (se bilde 3) av originalverket som har blitt publisert på læringsnettstedet av museumsvertene.



Bilde 4: Stillbildet av verket "Chick speaks to duck, pig speaks to dog" av Zhou Tao.

Elevene ytrer at stillbildene gav en annen opplevelse og interaksjon enn det direkte møtet med verket som innebar et videoverk og formidler et temporalt meningsinnhold. Denne forståelsen formidles i andre avsnitt og belyser dermed elevenes forberedelse til museumsbesøket og hvilken betydningen det hadde for det direkte møtet med verket. Tredje avsnitt viser at stillbildet av originalverket bidro til at de fikk motivasjon til å skape mening i relasjon til verket på museet. Elevene skriver selv at de ble nysgjerrige, denne nysgjerrigheten forsterkes ved at de stiller seg spørrende til meningsinnholdet. Jeg tolker derfor læringsnettstedet og dets informasjon som en ressurs for elevenes nysgjerrighet, engasjement og forberedelse til museumsbesøket. Ved å stille spørsmål er de søkende aktører som ønsker å appropriere informasjonen og meningen de har skapt i relasjon til stillbildet av verket før museumsbesøket (Wertsch, 1998).

I siste del av tredje avsnitt formidler elevene noen tanker de har utviklet i forbindelse med verkets tema. De uttrykker at de synes det er vanskelig, men kommer likevel med egne synspunkter. Fjerde avsnitt belyser elevenes konstruksjon av informasjonen de har hentet fra læringsnettstedet og avsluttes med verkets tema. I tilknytning til refleksjonene omkring verkets tema benytter de ordet visstnok, noe som kan tyde på at dette ikke er deres tolkning og at de kanskje synes det er litt vanskelig å forstå. I forrige avsnitt kom de med egne tolkninger i forbindelse med temaet, men her kan det virke som at de forholder seg til informasjonen som en "fasit" uten selv å reflektere over det. Elevene viser at de benytter informasjonen som en ressurs for å forsøke å skape mening, men den kan virke noe begrensende for muligheten de har til å appropriere sin meningsskapende prosess i relasjon til verket (Wertsch, 1998). Neste avsnitt bygger videre på dette der de skriver at bildet gav veldig lite mening i begynnelsen, og at de aldri ville gjettest seg til temaet uten å ha lest om det. De skriver også at de fikk en bedre forståelse av å lese om det.

Videre skriver de at budskapet fremstilles ved bruk av humor, som er en mening de selv har og som de opplevde i relasjon til verket. Dette sa Kari da hun betraktet verket på museet også. Det viser derfor at de tar med seg den estetiske erfaringen fra museumsbesøket. Det videre samspillet belyses i denne teksten hvor de uttrykker deres relasjon til verket (Dewey, 2008). Wikiteksten gir derfor elevene mulighet til å reflektere over prosessen og endringene som har skjedd i løpet av deres estetiske erfaringssituasjon. I tillegg til å få informasjon om verket fra læringsnettstedet har de også oppsøkt en museumsvert for å kunne berike deres opplevelse av verket. Elevene skriver at de synes det var vanskelig å forstå verket og viser derfor at deres literacy i det interaktive mellomrommet ikke strekker helt til (Foros & Vetlesen, 2012, s. 217). Ved at de oppsøkte en av museumsvertene for å få mer informasjon viser de at de var søkende aktører. De innså at de ikke fikk så mye ut av tolkningen på egenhånd og handlet derfor i form av å spørre en mer kompetent person. Museumsverten ble dermed en intellektuell ressurs for elevene i det interaktive mellomrommet (Säljö & Moen, 2006). I denne sammenhengen belyses elevenes handling av interaksjonen med museumsverten og videre i interaksjon med

læringsnettstedet der deres ytringer formidles ved bruk av wikiteknologi (Wertsch 1998).

Elevenes literacy ytres i denne wikiteksten ved at de viser evne til å identifisere, forstå og kommunisere om verket, sette ord på det de har betraktet for å skape en fortolkning (Østerud, 2012). Bakgrunnsinformasjon fra museumsverten og det direkte møtet med verket viser seg å bidra til forståelse og evne til å skape mening som formidles i denne wikiteksten. Dette viser at elevene mestrer å handle kompetent i relasjon til de kulturelle forandringene de står ovenfor. De omgås ulike kontekster og viser her evnen til å overføre kunnskap og utvikle mening fra en kontekst til en annen: Fra skolen til museet til skolen igjen (Østerud, 2012). Jeg mener derfor at teknologien legger til rette for et interaktivt mellomrom på tvers av tid og sted som gir elevene mulighet til å bearbeide den estetiske erfaringen ved å benytte seg av multimodale ytringer de skaper i ulike kontekster. Begrepet multimodalitet kan knyttes til multiliteracy og belyses i denne wikiteksten ved at de viser evne til å benytte seg av ulike modaliteter som både tekst, bilde og video samt muntlige interaksjoner med museumsverten for å skape mening i det interaktive mellomrommet. Dermed mener jeg wikiteknologien og det den inviterer til kan beskrives som et literacy-event der elevene får mulighet til å formidle sine refleksjoner knyttet til den meningsskapende prosessen og betydningen av de tilgjengelige ressursene (Barton et al., 2000). Digitale formidlingsverktøy, slik de benyttes i GIDDER-prosjektet, mener jeg kan bidra til handlinger og refleksjoner som kanskje ikke ville utviklet seg i interaktive mellomrom uten det teknologiske aspektet. Dette vil være tema for videre drøfting av kunstdidaktiske muligheter og begrensninger i det interaktive mellomrommet.

5.2 Materiale fra GIDDER02

Lærerne som hadde booket en klassetur til Astrup Fearnley Museet ble kontaktet av museet i forkant av besøket og spurt om deres klasser ville delta i et pilotprosjekt som innebar observasjoner av forskere. Hvis de takket ja fikk de tilsendt et skriv med

informasjon om prosjektet og tillatelser ble innsamlet i tråd med gjeldende regelverk. Seks klasser deltok i studiet med omtrent 150 elever tilsammen fra Oslo og omegn. Det empiriske materialet inneholder feltnotater fra observasjonene av utvalgte elevgrupper fra hver klasse, samt elevenes egne multimodale tekstproduksjoner som ble lastet opp på læringsnettstedet. Det var begrenset bruk av videoobservasjon i forbindelse med GIDDER02, til sammen vare det omtrent en time. I tillegg til observasjoner på selve museet ble to klasser valgt ut og observert på forskjellige skoler mens de jobbet med arbeidsoppgavene etter museumsbesøket.

Elevene som deltok i GIDDER02 skulle ikke forberede seg før museumsbesøket. Begrunnelse for dette didaktiske designet var forankret i forskning som viser at lærere sjeldent setter av tid til faglige forberedelser i forkant av et museumsbesøk (Dewitt & Storcksdieck, 2008; Mortensen & Smart, 2007). Derfor var det mer relevant å fokusere på aktiviteter som legges til selve museet og aktiviteter i etterkant som da foregår på skolen. På museet ble klassene ønsket velkommen av kuratoren som forklarte at elevene skulle gå sammen i små grupper og velge to verk de ønsket å tolke. De skulle velge ett de syntes var interessant og lett å komme inn på, samt ett de synes var vanskelig å forstå eller ønsket å vite mer om. Elevene skulle også her jobbe i grupper og ble oppfordret til å bruke mobiltelefonen aktivt for å sende multimodalt innhold til læringsnettstedet. De kunne velge å enten bruke sine egne mobiltelefoner eller låne en relativt ny modell fra museet. De fikk ingen kompensasjon for bruk av egne mobiltelefoner, men omtrent halvparten av elevene valgte å bruke egne allikevel. Gruppene ble som oftest enige om å bruke én av medelevenes mobiltelefoner til innsending av materiale. Denne aktiviteten bidro til samarbeid og diskusjon i gruppen omkring hva de skulle skrive og sende som blogginnlegg. Materiale jeg vil ta for meg består av to elevenes produksjoner i tilknytning til den tildelte oppgaven både på museet og i klasserom etterpå. På museet laget de en film sammen, mens de skrev hver sin bloggtekst etter museumsbesøket.

5.2.0 GIDDER02: Elevenes film fra museumsbesøket

To elever fra videregående skole, medier og kommunikasjon, er på Astrup Fearnley Museet og deltar i GIDDER. Utstillingen heter *Ping Pong* og viser verk av kinesisk kunstner Huang Yong Ping. Elevene anonymiseres og blir her kalt Ole og Per. Disse elevene valgte å benytte en av museets mobiltelefoner, og det var tydelig interesse i dens videofunksjon. Videofilming ble et viktig verktøy i forbindelse med deres tolkning av Huang Yong Pings verk *Colosseum* og *Punya Market*. Jeg har valgt å analysere deres film som omhandler verket *Colosseum* fordi det var dette verket Per senere skrev et lengre blogginnlegg om. For å kunne sammenlikne produktene som ble utviklet under og etter museumsbesøket valgte jeg derfor prosessen knyttet til dette verket. I det kommende vil jeg presentere Ole og Pers arbeid med oppgaven som medieres av mobiltelefonens videofunksjon. Ole er den som filmer mens Per er den som blir filmet foran verket. Observasjonsmateriale og feltnotatene fra prosjektet formidler at Ole var veldig interessert i å bruke mobiltelefonen som verktøy på museet. Han valgte å låne mobiltelefon fra GIDDER og utforsket dette verktøyets muligheter på egenhånd, før han gikk sammen med medeleven Per. Interaksjonen i relasjon til verket startet med at de diskuterte om verket de betraktet skulle forestille Colosseum. En tilfeldig forbigående dame bekreftet at det er en modell av Colosseum.



Bilde 5: *Colosseum* og av Huang Yong Ping på Astrup Fearnley Museet.

Utdrag 3: Per og Oles møte med verket "Colosseum"

1. Per: (...) og siden alle disse trærne er her så regner jeg med at de produserer bensin når menneskene forsvinner fra jorden og naturen tar over, liksom. De ligger sikkert på noen ruiner i jungelen av, hva heter det for noe igjen. Jeg husker ikke hva det heter, men du skjønner hva jeg mener [entusiastisk].
2. Ole: Ja, men...
3. Per: ...Du skal filme meg, gjør du det?
4. Ole: Ja, men dagens Colosseum er jo mer, er jo mer ødelagt enn det denne modellen er. Har du noen teorier rundt det?
5. Per: Hehe, er mer ødelagt. Ja, ja, selvfølgelig det er jo frem i tiden liksom. Okei. Ja, kanskje det symboliserer at mennesker er så, hva heter det... Dårlige da. Ehm. Lack of a better word, og det betyr at vi kommer til å dø ut snart fordi at vi har problemer liksom. Og da er liksom Colosseum.... For du husker den dokumentaren vi så, hva som skjer hvis menneskene bare plutselig forsvant fra jorden.
6. Ole: Den, ehm. Life after people.

Analysens første nivå

Per begynner å tolke verket ved å prøve å forstå hvorfor alle trærne er der. Han regner med at de produserer bensin når menneskene forsvinner fra jorden og naturen tar over. Videre ytrer han at de ligger på noen ruiner i jungelen av noe han ikke husker navnet på, men mener at Ole forstår hva han sikter til (linje 1). Ole svarer ja, men, for så å bli avbrutt av at Per spør om han filmer (linje 2-3). Ole bekrefter det og påpeker at dagens Colosseum er mer ødelagt enn det denne modellen er og spør om han har noen teorier rundt det (linje 4). Per ler og gjentar at den er mer ødelagt. Dermed kommer han fram til at det er frem i tiden og at ødeleggelsen symboliserer at mennesker er så "dårlige". En skildring han ikke er helt fornøyd med, men fortsetter å forklare hva verket prøver å formidle (linje 5). Han kommer fram til at denne fremstillingen av Colosseum kan symbolisere at vi kan komme til å dø ut snart. Videre kobler han tolkningen til en film de har sett begge to som handler om hva som skjer hvis menneskene bare plutselig forsvant fra jorden (linje 5). Da svarer Ole "Life after people" (linje 6).

Analysens andre nivå

Den tilfeldige damens interaksjon, som innebar en bekreftelse på at verket er en modell av Colosseum, satt i gang Pers tolkningsprosess i det interaktive mellomrommet. Per startet med å tolke hva verket kunne symbolisere ved å trekke inn personlige assosiasjoner (Pierroux, 2012). Her er det kunstverkets meningsinnhold som påvirker Pers aktivitet. Per mestrer å skape tolkninger i relasjon til verket ved å demonstrerer sin literacy, evnen til å identifisere, forstå og kommunisere om verket, sette ord på det han ser for å kunne skape mening som digitaliseres av mobiltelefonens videofunksjon (Foros og Vetlesen, 2012, s. 217). Han mestrer å skape mening i relasjon til verket ved å forklare Ole hva verket kommuniserer for han. Mestringsaspektet innebærer at Per bruker referanser og kunnskap han har fra før som et kulturelt verktøy for å skape mening (Wertsch, 1998). Han avslutter denne sekvensen ved å ytre at Ole skjønner hva han sikter til. Dette kan tolkes som et ønske, fra Pers side, om å få Ole til å delta i den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet. Ole skal til å stille et spørsmål, men blir avbrutt av at Per spør om han filmer. Mobiltelefonens videofunksjon kan dermed tolkes som en ressurs for elevenes samhandling og aktivitet i det interaktive mellomrommet. Mobiltelefonens rolle belyses også av Pers avbrytende kommentar. Han er tydeligvis opptatt av at de skal dokumentere det de er i ferd med å skape i denne situasjonen. Dokumentasjonsprinsippet, som videre knytter seg til at de har fått en oppgave de skal besvare, viser seg også å ha betydning for den meningsskapende prosessen. Vider kan oppgaven relateres til betydningen av de didaktiske og institusjonelle aspektene.

Da Ole bekreftet at han filmer fortalte han Per at denne modellen ikke er like ødelagt som dagens Colosseum. Denne kommentaren belyser dermed det dynamiske samspillet mellom elevene. Oles kommentar viser at også han mestrer å bruke kunnskap og referanser han har fra før som et kulturelt verktøy for å reflektere over verkets budskap i interaksjon med medeleven (Wertsch 1998). Etter denne kommentaren spurte han Per om han hadde noen teorier rundt dette. Slik jeg tolker situasjonen opplever jeg at Ole prøver å ta på seg en journalistisk rolle og benytte seg av intervju som sjanger. Dette kan tolkes til at han prøver å gå inn i et rollespill der

han stiller spørsmål som skal få medeleven til å skape mening i relasjon til verket. Denne intense og sjangerpregede handlingen viser engasjement hos elevene og de får til en interaksjon som belyser aktørperspektivet de har blitt anlagt. Aktørperspektivet belyses ved at de er handlende i tilknytning til verket. I motsetning til å reprodusere kunnskap, tolkning og mening, konstruerer disse elevene mening i relasjon til verket der de kommer med egne synspunkter og referanser for så å skape mening (Dagsland, 2013). Da Per refererer til en dokumentar de har sett sammen, kan det virke som han prøver å avbryte den intense og sjangerpregede situasjonen. Han ønsker trolig å få Ole til å skape mening sammen med han og at han skal avslutte "rollen" som intervjuer.

Per og Oles interaksjon i relasjon til verket utvikles gjennom bruk av språk og verktøy (Wertsch 1998). Språket innebærer en dialog i form av spørsmål og svar mens mobiltelefonens videofunksjon betegner verktøyet de benytter seg av. Ole benyttet egne referanser da han stilte spørsmål til Per. Videre fikk dette Per til å reflektere og trekke inn egne synspunkter. I svaret Per gav Ole viste han igjen evne til å bruke kunnskap og referanser for å skape mening. Pers referanse til dokumentaren han har sett sammen med Ole kan danne utgangspunkt for videre drøfting og problematisering av hvilken betydning bruk av mobiltelefonens videofunksjon, men også intervjusjangeren, kan ha i det interaktive mellomrommet.

5.2.1 GIDDER02: Bloggtekst 1

Da elevene kom tilbake til klasserommet brukte læreren først tid på å koble analytiske begreper fra media og kommunikasjonsfaget til elevenes arbeid med oppgaven som bestod av å skrive en oppsummerende bloggtekst. Per og Ole satt nær hverandre og kunne godt ha samarbeidet om å skrive en felles bloggtekst, men Ole var fast bestemt på at de filmene de hadde laget på museet og lastet opp til bloggen skulle stå som deres endelige tolkninger. Derfor skrev de hver sin bloggtekst som oppsummering da de kom tilbake til skolen, selv om de hadde samarbeidet under museumsbesøket. I det kommende vil bloggteksten til Ole bli presentert.

Utdrag 4: Oles bloggtekst - "Oppsummert"

Har ikke så mye mer å si om utstillingen. Jeg skulle gjerne hatt mer bakgrunnsinformasjon om de utstilte verkene. Jeg vet for lite om asiatisk kultur til å kunne tolke og sette elementer inn i sammenheng. Jeg fikk riktignok ikke sett filmen som kunstneren hadde laget, jeg vil tro den hadde forklart en del av elementene som var litt uklare for meg. Utstillingen var interessant og det var tydelig at kunstneren er svært dyktig med materialene og verktøyene han bruker.

Multimodal tekstanalyse

Den første setningen kan tyde på at han er fornøyd med filmene han laget sammen med medeleven Per og mener de formidler deres meningssskapende prosess. Videre nevner han at han har for lite kunnskap om verkets tema. Her sikter han antakeligvis til verket *Punja Market* av samme kunstner, som i likhet med *Colosseum*, er et verk som (i) handler om noe og (ii) innehar et meningsinnhold som kan åpne opp for refleksjon (Danto, 1997, s. 195). Det vesentlige er likevel ikke hvilket verk han sikter til, men at han synes han har for lite kunnskap til å tolke verkene og trekke inn egne referanser. Meningspotensialet i verkene engasjerte han på museet. Dette ytrer han også avslutningsvis i bloggteksten, men uten å utdype dette. Isteden trekker han inn begeistring over kunstnerens utførelse og formalestetiske virkemidler. Interessen og engasjementet kom fram i filmene han laget med Per. Verkets meningsinnhold satt i gang den meningssskapende prosessen der interaksjonen med medeleven, mobilteknologien og intervjusjangeren viser seg å ha betydning for prosessen (Säljö & Moen, 2006).

I denne bloggteksten ytrer Ole lite motivasjon til å opprettholde det interaktive mellomrommet til tross for at den didaktiske intensjonen, læreren og det teknologiske aspektet legger til rette for det. Bloggteksten viser derfor at Ole ikke er motivert til å appropriere den prosessen de hadde på museet. Han var en ressurs for Per hvor han fikk mulighet til å benytte seg av sin kompetanse og interesse for mediefaget, ved bruk av mobilteknologi og intervjusjangeren. Siden disse elevene skriver hver sin bloggtekst kunne det sosiokulturelle perspektivet vært aktuelt å diskutere i dette tilfelle. Trolig er det kanskje heller de institusjonelle og

kontekstuelle aspektene, at oppgaven minner for mye om "vanlig" skolearbeid, som i større grad påvirker Oles aktivitet og motivasjon. Den didaktiske intensjonen om et temporalt interaktivt mellomrom vil være tema for videre drøfting av dette utdraget.

5.2.2 GIDDER02: Bloggtekst 2

Her presenteres bloggteksten til Per. For lettere å kunne referer til teksten i analysen har jeg valgt å nummerer avsnittene, slik jeg også gjorde med teksten til Pål og Kari.

Utdrag 5: Pers bloggtekst - "Colosseum"

1. *Grunnen til hvorfor jeg valgte dette kunstverket er fordi det minnet om et post-apocalyptic setting. Det var en fremtidig versjon av hvordan verden kan bli til og på grunn av min interesse for science-fiction så kom dette valget naturlig for meg.*
2. *Etter å ha blitt spurt om å dele mine tolkninger så sa jeg at jeg regnet med at det kunstneren prøvde å fortelle var at naturen vil alltid ha makt over oss uansett hvor mye vi prøver å kontrollere naturen selv. Siden den versjonen av Colosseum her er dekket med skog og planter og veggene var brune og forfallende så viser det hva som vil skje hvis menneskene plutselig forsvant fra jorda. Naturen hadde grodd over det.*
3. *Hvis det er noe som jeg har fått ut ifra dette så er det et nytt syn på kunst. Grunnen til dette er at vanligvis så ser jeg på kunstverk og tenker: «Hva i alle dager er det han prøver å si. Jeg vet at dette har en mening, men er det slik at kunstneren forventer at alle skal være like smarte som han og at de dermed skal forstå det eller er han bare arrogant?»*
4. *Det kunstneren her har gjort er å gjøre i hvert fall noe kunstverk lette å forstå slik at mye større publikum kan få nytte av det. Det er hvorfor jeg har fått et nytt syn på kunst.*
5. *Jeg tror kanskje dette er grunnen til hvorfor så mange folk ser ned på kunst. Hvis kunstnerne på en måte satte seg ned på nivå med allmennheten og ikke bare de smarte og intelligente så tror jeg at folk hadde fått så mye mer ut ifra det. Ikke alle er like smarte og intelligente som kunstnerne er. Huang Young Ping ser ut til å ha forstått dette.*

Multimodal tekstanalyse

Denne bloggteksten innledes med at Per ytrer en egeninteresse for å skrive om verket. Denne egeninteressen belyses ved at han mestrer å benytte egne referanser han kjenner til og som interesserer han, for å skape mening i relasjon til verket (Wertsch, 1998). Her er det derfor verkets meningsinnhold som skaper engasjement og motivasjon til å utvikle mening. Den meningsskapende prosessen formidles gjennom bloggsjangeren hvor Per viser at han mestrer å beskrive det visuelle uttrykket, trekke inn egne referanser og appropriere det han utviklet i interaksjon med Ole på museet. Videre kan dette belyse det interaktive mellomrommets temporale aspekt. Bloggteksten og den aktiviteten den bidrar til kan belyse kunstdidaktiske potensialer fordi den, i dette tilfellet, gir Ole mulighet til å utvikle egne synspunkter i forbindelse med den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet. Under museumsbesøket stilte Ole et spørsmål som fikk Per til å reflektere: "[...] *dagens Colosseum er jo mer, er jo mer ødelagt enn det denne modellen er. Har du noen teorier rundt det?*" Denne refleksjonen har han tatt med seg videre og omtales i andre avsnitt av bloggteksten. Han benytter seg av den meningsskapende prosessen han hadde med Ole, men i denne teksten gir han uttrykk for at han approprierer det han mestret i interaksjon med medeleven (Wertsch, 1998). Han ytrer et eierskap til tolkningen og gjør den til sin egen.

Videre i bloggteksten forklarer han at han har fått et nytt syn på kunst. Dette begrunner han med å ytre at kunstneren formidler sitt budskap på en forståelig måte. Denne ytringen er et resultat av at han har mestret denne kunstnerens visuelle språk ved å trekke inn referanser han kjenner til, og bruke de som et kulturelle verktøy for sin tolkning og forståelse (Wertsch, 1998). Meningspotensiale i verket og det relasjonelle kunstmøtet bidro dermed til at Per fikk *en erfaring* av individualiserende kvalitet som dermed kan forstås som en estetiske erfaring (Dewey, 2008). Pers estetiske erfaring er et resultat av interaksjonen med medeleven i det interaktive mellomrommet der det gjensidige påvirkningsforholdet kan belyses. Det gjensidige påvirkningsforholdet belyses i denne bloggteksten ved at Per har fått et nytt syn på kunst fordi han viser evne til å skape mening i relasjon til verket. Videre kan dette settes i sammenheng med den relasjonelle kunstdidaktikken der

ungdomskultur, i dette tilfellet science fiction, kan inkluderes for å legge til rette for at elevene opplever forståelse og mestring i forbindelse med den meningsskapende prosessen (Aure, 2011, s. 226). I denne sammenhengen kan science fiction derfor beskrives som et kulturelt verktøy for Pers meningskapende prosess og estetiske erfaring.

Bloggteksten i sin helhet kan forstås som et literacy-event fordi Per viser evne til å identifisere, forstå og kommunisere om verket, for så å skape en fortolkning som digitaliseres (Barton et al., 2000; Foros & Vetlesen, 2012). Dette skjer først sammen med medeleven innenfor en bestemt kontekst, skolebesøk på museum, der de filmer en intervjusituasjon. Gjennom bloggteksten viser Per literacy i evnen til å overføre kunnskap og konsepter fra én kontekst til én annen, samt handle kompetent i relasjon til en annen kontekst og sjangerkonvensjon (Østerud, 2012). Aktørperspektivet belyses i denne bloggteksten ved at Per viser at han har konstruert kunnskap og benyttet egne referanser som kulturelle verktøy for å skape mening og tolke verkets meningsinnhold. Pers selvtilstrekkelighet bidro dermed til en estetisk erfaring denne eleven ikke har erkjent tidligere.

6.0 Drøfting

Det sosiokulturelle konseptet mediering har blitt benyttet for å studere hvordan digitale formidlingsverktøy kan påvirke elevenes meningsskapende prosesser i det interaktive mellomrommet. Teoretisk kan derfor medieringsbegrepet benyttes som en forståelse av at mennesker tar i bruk ulike ressurser for å skape mening i forskjellige kontekster. Det som har betydning for denne forståelsen er hva vi tilegner oss, hva vi benytter oss av, og hva vi tar med oss videre i kommunikative og meningskapende prosesser. Alle de tilgjengelige ressursene *kan* ha betydning, men det analytiske spørsmålet er på hvilke måter de blir gjort relevante for våre handlinger og interaksjoner. I dette kapitlet vil jeg drøfte det jeg kom fram til i analysen ved å sammenlikne kontekstene og elevgruppene. Denne sammenlikningen vil bli foretatt i lys av undersøkelsens teoretiske rammeverk og problemstillingen:

På hvilke måter kan digitale formidlingsverktøy få betydning for elevenes tolkninger og meningskapende prosesser i møte med samtidskunst?

Implisitt i problemstillingen ligger det hva som skjer i det interaktive mellomrommet. Hva som skjer rettes mot aktiviteten, samt elevenes sekvensielle handlinger og ytringer i det direkte møtet med verket under museumsbesøket, men også før- og etterarbeidet som utvikles i en skolekontekst. Ved å analysere videoobservasjoner og elevenes video kunne jeg foreta sekvensielle analyser. Undersøkelsen fikk med dette som utgangspunkt et annet omfang og fokus enn forskning som for eksempel benytter intervju som metode, slik blant annet Aure og Dagsland har gjort i sine avhandlinger. De detaljerte og sekvensielle analysene, samt liknende resultater i andre studier, vil være utgangspunktet for dette kapitlet som dermed være med på å vise validiteten jeg mener slike dype kvalitative studier kan gi.

Ved å sammenlikne analysene av det empiriske materialet fra GIDDER01 og GIDDER02, men også fra de ulike kontekstene, vil jeg drøfte følgende temaer: A) oppgaven og det didaktiske designet; B) mobiltelefon og videofunksjon; C) tilgang til faglig innhold; D) elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer; E) samtidskunst, relasjonell kunstdidaktikk og estetisk erfaring; F) wiki- og bloggtekster. Ut fra det jeg kom fram til gjennom analysene, mener jeg disse temaene er essensielle for å kunne drøfte problemstillingen og dens forskningsspørsmål. Med disse temaene som utgangspunkt vil jeg vise hvordan analysen av det utvalgte empiriske materialet kan bidra til diskusjon. De digitale formidlingsverktøyenes betydning for elevenes tolkning, og meningsskapning i møte med kunst kan aktualiseres i tilknytning til alle disse temaene. Dette kapitlet vil derfor peke på det interaktive mellomrommets kompleksitet.

6.1 Oppgaven og det didaktiske designet

Intensjonen med oppgaven elevene i GIDDER-prosjektet fikk, var å legge til rette for meningsskapende aktiviteter der elevene fikk mulighet til å tolke og utvikle en erfaring av individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet. De digitale formidlingsverktøyene tilfører oppgaven en didaktisk dimensjon, og forårsaker literacy-events som kan opprettholdes og utvikles i det interaktive mellomrommet på tvers av kontekstene. Jeg vil derfor diskutere hvilken betydning disse ressursene viser seg å ha for elevenes meningskapende prosess.

Mortensen og Smart (2007, s. 1390) bruker termen *worksheets* for å beskrive didaktiske aspekt ved museumsbesøk, som blant annet innebærer oppgavetekster eller utstillingsrelaterte temaer som elevene skal reflektere over. De peker på at slike worksheets kan skape både muligheter og begrensninger for elevenes opplevelse og læringsutbytte i forbindelse med museumsbesøk. Worksheet som har blitt kritisert har ofte vært de som likner mest på andre skolerelaterte oppgaver. For at elevene skal få mulighet til å nyte og ta kontroll over egen læring og meningskapende prosess, mener Mortensen og Smart (2007, s. 1392) det kan være hensiktsmessig å la

dem selv bestemme hvor, samt hvordan de skal besvare oppgaven de får tildelt i forbindelse med museumsbesøket.

Mulighetene og begrensningene Mortensen og Smart (2007) peker på kan settes i sammenheng med den meningsskapende prosessen til Ole og Per. De har selv bestemt hvordan de ønsker å tilnærme seg den meningsskapende prosessen, ved å benytte mobiltelefonens videofunksjon og velge intervju som sjanger. Denne performative handlingen viste seg å være motiverende for begge, og viser dermed betydningen digitale formidlingsverktøy kan ha for elevers engasjement i møte med samtidskunst. De digitale formidlingsverktøyene gir også Per mulighet til å videreutvikle denne prosessen i en annen kontekst. Han benyttet det han skapte i interaksjon med Ole under museumsbesøket, som et utgangspunkt for å bygge videre på den meningsskapende prosessen etter museumsbesøket. De digitale formidlingsverktøyene - i kombinasjon med oppgaven de har fått - fungerer derfor som ressurser for Per. Mens Ole mener at videoen kan utgjøre besvarelsen av oppgaven, og skriver derfor ikke så mye etter besøket. Dette kan relateres til kritiseringen Mortensen og Smart peker på. Ole synes trolig aktiviteten det legges til rette for etter museumsbesøket minner for mye om andre skolerelaterte oppgaver, og motivasjonen viser seg derfor å avta.

Et annet didaktisk aspekt Mortensen og Smart (2007) mener har blitt kritisert er at intensjoner som retter seg mot at elevene skal utforske, oppleve og erfare under museumsbesøket kan svekkes hvis de blir for bundet til at de skal løse en oppgave. Det kan derfor være en didaktisk utfordring å kombinere oppgaver, eller andre didaktiske aspekt som setter rammer for aktiviteten og som ofte skaper en ytre motivasjon, med intensjoner om relasjonelle kunstmøter og appropriasjon av den meningsskapende prosessen. I GIDDER01 kan det didaktiske designet, som innebærer forberedelse før museumsbesøket, forklares som en årsak til at Kari har fokusert på å tilegne seg informasjon og lese om utstillingen. Denne informasjonen videreformidler hun til Pål, istedenfor å fokusere på å skape egne meninger i interaksjon med medeleven. Pål har ikke tilegnet seg informasjon i like stor grad før museumsbesøket, og er derfor trolig heller ikke like bundet til oppgaven og fokusert

på å skulle besvare den "korrekt", slik det kan tyde på at Kari er. Pål ønsker heller å utvikle egne erfaringer under museumsbesøket.

Slik jeg ser det kan oppgaven beskrives som en påvirkende faktor for hvordan Pål og Kari benytter mobiltelefonen til å dokumentere verket, men også til å dokumentere den meningsskapende prosessen de utvikler. Pål og Kari benytter mobiltelefonen som en "notatblokk" og viser at de er opptatt av å dokumentere det de opplever, skaper og erfarer. I denne sammenhengen kan mobiltelefonen anses som en medierende ressurs for interaksjonen i relasjon til verket, fordi Påls spørsmål og hans medierte handling bidro til at Kari begynte å beskrive verkets innhold. For et relasjonelt kunstmøte og appropriasjon av den meningsskapende prosessen kan den derimot anses som en begrensende ressurs.

6.2 Mobiltelefon og videofunksjon

Sosiokulturelt perspektiv på læring og meningsskaping belyser det komplekse fellesskapet og samspillet mellom mennesker, ressurser og objekter i deres miljø. "'Reiskapar" eller "verktøy" betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle" (Dysthe 2001, s. 46). Redskapene kan mediere utvikling av ulike ideologier fra spesifikke kulturer, som for eksempel kulturen knyttet til bruk av sosiale medier og informasjonssamfunnet vi lever i (Dysthe 2001, s. 47). Dette kan belyses i det interaktive mellomrommet, der Per og Ole benytter seg av mobiltelefonens videofunksjon og intervjujangeren i sin meningsskapende prosess i relasjon til verket *Colosseum*. Ut fra Dysthes beskrivelse av redskapenes betydning i et sosiokulturelt læringsperspektiv, vil elevgruppene fra GIDDER01 og GIDDER02 sammenliknes for å drøfte hvilken betydning mobiltelefonens videofunksjon kan ha for elevenes tolkninger og meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst.

Som nevnt tidligere benyttet Pål og Kari mobiltelefonen som en "notatblokk", en notatblokk med multimodale dokumentasjonsmuligheter, samt mulighet for interaktivitet i et sosialt og kulturelt fellesskap, hvor de har tilgang til en felles wikibasert læringsplattform. Siden de brukte mobiltelefonen som en multimodal ressurs, bidro det til et samspill mellom elevene som drives av en dynamisk og muntlig dialog. Hvis de for eksempel hadde hatt hver sin mobiltelefon og skrevet tekstmeldinger for å dokumentere det de opplevde, hadde kanskje ikke Pål fått høre den informasjonen Kari hadde tilegnet seg, og dermed kanskje ikke spurt om det var dét som var poenget med verket. Derfor kan valg av verktøy vise seg å påvirke både aktiviteten, den medierte handlingen og samspillet mellom elevene.

Det kan diskuteres hva som er den dominerende ressursen for disse elevenes meningsskapende prosess i det interaktive mellomrommet. Er det mobiltelefonen som et digitalt formidlingsverktøy og aktiviteten den bidrar til, eller språket og dialogen som dominerer? Disse elevene bruker mobiltelefonen for å dokumentere både videoverkets temporale bevegelser, og det de kommuniserer i relasjon til det de betrakter, men hva er det egentlig som driver denne prosessen? Jeg anser mobiltelefonen og dens videofunksjon, som en medierende ressurs for Påls innledende spørsmål i forbindelse med den meningskapende prosessen. Jeg tror han kanskje ikke hadde spurt Kari om hun kunne fortelle han om verket, hvis de ikke hadde benyttet mobiltelefonens videofunksjon. Da ville dette spørsmålet, slik jeg ser situasjonen, vært litt unaturlig. Mobiltelefonen kan derfor tolkes som en medierende ressurs som skaper situasjoner, som kanskje ikke ville oppstått uten bruk av denne artefakten. I denne sammenhengen er det aktuelt å nevne at elevene ble oppfordret til å bruke mobiltelefonen for å skape multimodale produkter som kan resultere i interaktive samspill som belyses her. Aspektet med å skape og gjøre elevene til aktører, kan relateres til Wiiks masteroppgave, der hun peker på de digitale medienes evne til å gjøre elevene til produsenter. Hun mener produsentrollen kan belyse et læringspotensial, fordi det gir brukerne mulighet til å bidra med egne uttrykk (Wiik, 2012, s. 91). Denne tolkningen kan belyses på tilsvarende måte i materialet fra GIDDER02, der elevene brukte mobiltelefonens videofunksjon for å skape et produkt som kan relateres til intervjusjangeren. Det er

lite trolig at Ole hadde tatt på seg den journalistiske rollen hvis de ikke hadde filmet. Videofunksjonen fungerer derfor som en medierende ressurs, som gir elevene mulighet til å uttrykke seg på sine egne måter.

Intervjusjangeren og mobiltelefonens videofunksjon kan, i forbindelse med Ole og Pers meningsskapende prosess, belyse et gjensidig påvirkningsforhold. Dette påvirkningsforholdet kan beskrives ved at mobiltelefonens videofunksjon kan anses som et utgangspunkt for valg av intervju som sjanger, samtidig som sjangeren preges av artefaktens funksjon. Intervjusjangeren får betydning for den meningsskapende prosessen, men mobiltelefonens videofunksjon påvirker også situasjonen. Den meningsskapende prosessen ble relativt intens fordi de filmet og benyttet intervju som sjanger. Intervjusjangeren med dens implisitte kulturelle forventninger, samt den situerte konteksten, kan inngå som relasjonelle aspekt i videre drøfting av mobiltelefonens videofunksjon som medierende ressurs i det interaktive mellomrommet.

Dagens mediekultur kan forstås som et resultat av at vi eksperimenterer med å innta ulike roller og identiteter, i forskjellige situasjoner og fellesskap. Mange opptrer for eksempel forskjellig i de ulike sosiale mediene, og benytter seg av varierte sjangerkonvensjoner for å skape mening i ulike kontekster. Ole og Per er et eksempel på dette siden de benytter seg av intervjusjangeren i forbindelse med den meningsskapende prosessen. Dette hadde trolig ikke skjedd for noen tiår tilbake da den teknologiske kulturen var en annen, og vanen med å dokumentere kanskje ikke var like stor fordi de teknologiske redskapene ikke var like tilgjengelige som de er i dag. Som et resultat av dette utfordres pedagogikken og fagdidaktikken til nytenkning. Denne fagdidaktiske utfordringen kan belyse det Løvlie (2003, s. 348) omtaler som *grensesnittet*, der menneske og maskin møtes. Eller fra et bredere perspektiv, der selvet og kulturen møtes. Mobilteknologi og internett er en del av vår hverdagskultur og kan derfor være hensiktsmessig å integrere som medierende ressurser i det interaktive mellomrommet, samt i andre lærings- og meningsskapende prosesser.

Dale (2006, s. 68) mener estetisk iscenesettelse av selvet og ens tilstedeværelse kan benyttes som redskap for å mestre en usikkerhet omkring egen identitet og hvem en skal være i den moderne tid. Denne formen for selvframstilling beskriver Dale (2006) som handlinger i relasjon til ulike aktørene som utgjør et publikum for hverandre. Jeg mener Dales refleksjoner om estetisk iscenesettelse av selvet, og Løvlies refleksjoner omkring grensesnittet, kan settes i sammenheng med det interaktive mellomrommet og den meningsskapende prosessen til elevene i både GIDDER01 og GIDDER02. I forbindelse med Pål og Karis interaksjon i relasjon til verket, kan denne sammenhengen forklares ved at Pål spør om Kari kan fortelle om verket i forbindelse med at han skal filme. I GIDDER02 kan dette forklares med en tolkning av at Ole og Per tok på seg ulike roller for å skape mening. Dale (2006) mener estetisk iscenesettelse består av en sammensetning av personlig psykologi, kunst og sosial betydning. Et moderne samfunn med mobile og spesifiserte sosiale roller kan føre til distanse mellom det sosiale livet og den indre subjektive verden. Samtidig kan en spille ulike roller uten å selv forsvinne som aktør. I forbindelse med digitale og sosiale medier kan dette forklares ved at en opptrer forskjellig ut fra plattformens rammer. Noen har for eksempel én rolle på Facebook og en annen på Twitter, men selvet består og fremstår fortsatt som aktør. Det samme skjer i den meningsskapende prosessen til Ole og Per. De inntar ulike roller, men de er fortsatt aktører i dialog med kunstverket i et interaktivt mellomrom.

Jeg anser mobilteknologien som en medierende ressurs og en årsaksforklaring til Ole og Pers iscenesatte aktivitet i det interaktive mellomrommet. Jeg underes derfor over om elevene kan bli så bundet til at situasjonen filmes, og dermed føre til begrensninger for den meningsskapende prosessen. Ole og Per var veldig fokuserte og det oppstod en dialog i form av spørsmål og svar. Dialogen førte til refleksjon der de viste evne til å trekke inn egne synspunkter og referanser. Samtidig vil jeg peke på at intervju som sjanger kan, ved å belyse det fra et kulturelt perspektiv, skape forventninger om at dialogen skal være dynamisk og intens. Intervjusjangeren bidrar til at de kommer i gang med den meningsskapende prosessen, men den kan også føre til at de kanskje ikke får fordypet seg i like stor grad som de kanskje kunne fått til hvis de ikke hadde benyttet seg av denne sjangeren, i kombinasjon med

mobiltelefonens videofunksjon. Da Per henviste til en film de har sett sammen som referanse for den meningsskapende prosessen, tolket jeg det som at han kanskje ønsket å bryte den sjangerpregede situasjonen. I en journalistisk intervjusituasjon kan det virke unaturlig å trekke inn felles referanser. Begrensningene intervjusjangeren kan gi, retter seg dermed til sjangerkonvensjonen og de kulturelle forventninger den innehar, samt den iscenesatte konteksten som skapes fordi den filmes. Samtidig kan bruk av mobilteknologien og intervjusjangeren relateres til Deweys (2005) pragmatisme, fordi det bidrar til praktisk aktivitet, og dermed også meningsskapende prosesser innenfor et kulturelt fellesskap. Dette viser derfor både hvilke muligheter og begrensninger de digitale formidlingsverktøyene kan bidra til i det interaktive mellomrommet.

Materialet fra både GIDDER01 og GIDDER02 er med på å belyse hvilken betydning bruk av video som medierende ressurs kan ha for den meningsskapende prosessen. Bruk av video fører til andre handlinger, en annen type performativ handling der deltakerne iscenesettes og må prestere der og da. Ofte kan bruk av video skape et forventningspress som kan føre til at de må "øve" før de gjør opptaket, men dette er ikke tilfelle i noen av elevgruppene. Øvingsaspektet belyses kun i form av Oles digitale literacy og mestring av mobilteknologien. Videoobservasjoner og feltnotater viser at det var viktig for Ole å teste mobiltelefonens videofunksjon, før han benyttet denne artefakten i interaksjon med Per i det interaktive mellomrommet. Dette kan derfor forstås som en del av den meningsskapende prosessen, der Oles digitale literacy ble aktualisert, og fikk betydning for den videre prosessen i interaksjon med medeleven, artefakten og kunstverket.

6.3 Tilgang til faglig innhold

Læringsnettstedet som ble utviklet i forbindelse med GIDDER-prosjektet der kuratoren publiserte informasjon om utstillingen og de ulike kunstverkene, ble i tillegg til mobiltelefonen, aktualisert som en medierende ressurs i det interaktive mellomrommet for elevene fra GIDDER01. Elevene fra GIDDER02 valgte derimot å

ikke benytte seg av denne ressursen. Årsaken til dette kan være at elevene i GIDDER01 skulle forberede seg til museumsbesøket mens dette ikke var tilfelle i GIDDER02. Kari ytrer at hun bruker informasjonen hun har tilegnet seg som en slags "fasit" i det interaktive mellomrommet. Jeg vil derfor diskutere hvordan læringsnettstedet fungerer som medierende ressurs i lys av problemstillingen.

Elevene er på museum der de kanskje er vant til at de skal være stille og kun betrakte verkene innenfor rammene til den modernistiske museologien, som Hooper-Greenhill (1999) skriver om. Bruk av digitale formidlingsverktøy, slik som GIDDER legger til rette for, kan være med på å bryte disse rammene, og åpne opp for at elevene skal gå inn i relasjonelle kunstmøter der de kan skape mening, istedenfor å bli presentert for en "fortolkningsfasit". Likevel preges elevene, særlig Kari, til dels av den modernistiske tradisjonen, fordi interaksjonen hun har med Pål påvirkes av det hun har lest om verket på forhånd. Dette kan derfor relateres til modernismens lukkede kunstdidaktiske koder. Aure (2011, s. 212) forklarer dette ved at formidlingssituasjonen preges av at de "riktige" tolkningene kommer fram gjennom kunstverkets formale-, dannelsingspotensiale- eller dialogpregede aspekt. Pål og Kari ble også observert i en annen situasjon der liknende interaksjon oppstod. I det kommende vil jeg presentere en transkripsjon av en videoobservasjonen fra deres møte med et annet kunstverk:

Kari: Vi burde egentlig spørre, vi burde spørre de museumsvertene for da har vi mye mer å skrive om når vi... Sånn som jeg synes vi kan skrive om de derre klærne fordi de fikk vi mye informasjon om.

Pål: Ja, men sånn som det her liksom da. Jeg synes...

Kari: Kan vi ikke spørre hun...

Pål: Hvis du ser tittelen liksom "bite it". Jeg synes det var ganske interessant med tanke på at hele er laget av hundebein. Men vi kan jo gå videre å se på verk.

Kari: Kan vi ikke gå å spør hun der hva hun sier om det.

Slik jeg tolker det valgte Kari hvilke verk hun ville skrive om ut fra hvor mye informasjon hun fikk om dem, mens Pål ønsket å velge hvilke verk han vil fordype seg i ut fra hva han selv synes var interessant. Dette viser igjen at Kari er opptatt av en "fortolkningsfasit" mens Pål ønsker å inngå i relasjonelle kunstmøter. Siden det er Kari som har tilegnet seg informasjon om utvalgte verk før museumsbesøket, kan det virke som om hun har blitt såpass preget av dette, og at hun derfor ikke vil inngå i

relasjonelle kunstmøter. Pål har ikke lest noe særlig om utstillingen, og er mer søkende og nysgjerrig etter å inngå i relasjonelle kunstmøter hvor han kan trekke inn referanser på bakgrunn av egen interesse. Jeg mener det wikibaserte læringsnettstedet og dens informasjon, kan fungere som en ressurs for å få et utgangspunkt for videre tolkning, men i dette tilfellet virker det som om denne ressursen kan være begrensende for Karis evne til å appropriere den meningsskapende prosessen. Dette kan forstås i sammenheng med at hun lar seg styre av at hun skal besvare "korrekt" på oppgaven de har fått, samt belyse hvordan forberedelser til museumsbesøk kan føre til begrenset selvsikkerhet og evne til å appropriere.

6.4 Elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer

DeWitt og Storkdieck (2008, s. 185) mener elevenes forkunnskaper kan ha innflytelse på kognitive lærings- og meningskapende prosesser under museumsbesøk, og viser til flere studier der dette omtales. Videre skriver de at diskusjoner med elever viser at de lærer mest fra museumsbesøket når de har kunnskaper og forståelse de kan dra nytte av i møte med objektene på utstillingen. Med dette som utgangspunkt mener de at elevers forkunnskaper påvirker hva de lærer av besøket. Dette kan drøftes ved å sammenlikne elevgruppene fra GIDDER01 og GIDDER02. Karis forkunnskaper preges av det hun har tilegnet seg fra læringsnettstedet, mens Ole og Pers forkunnskaper kan relateres til referansene de benytter seg av for å skape mening. Falk og Adelman (2003) mener at individenes interesse for spesifikke temaer, motivasjon og agendaer for hvordan de tilnærmer seg erfaringene, kan påvirke den meningskapende prosessen under museumsbesøk. Her kan elevenes interesse for science fiction, samt mediefaget trekkes frem som eksempler som viser seg å ha betydning for hvordan elevene tilegner seg den estetiske erfaringen i det interaktive mellomrommet, slik Falk og Adelman (2003) viser til. Dette relaterer seg også til den relasjonelle kunstdidaktikken, og det Aure (2011) mener om at samtidskunsten har potensiale til å engasjere ungdom i estetiske opplevelser der de kan få mulighet til å reflektere over temaer knyttet til kultur og samfunn som er meningsfulle og

relevante i deres liv. Forkunnskapene som DeWitt og Storkdieck (2008) omtaler, og som kan forstås i sammenheng med Karis meningsskapende prosess, relaterer seg derimot, slik jeg tolker det, ikke til den relasjonelle kunstdidaktikkens intensjon.

Falk og Adelman (2003) samt studier av Falk og Storksdieck (2005) viser at de elevene som har minst forkunnskaper om utstillingens tema er de som får mest kunnskap i løpet av museumsbesøket. Elevene i GIDDER02 har minst forkunnskaper direkte rettet mot utstillingens tema, men ytrer likevel at de har kunnskaper og forståelse de kan dra nytte av fordi de viser evne til å benytte egne referanser for å skape mening. Jeg mener Per og Ole mestrer å appropriere den meningskapende prosessen i større grad enn det Pål og Kari gjør. Derfor mener jeg at studiene som presenteres over, angående forkunnskaper og læringsutbytte, kan relateres til mine tidligere presenterte refleksjoner omkring hva forberedelse før museumsbesøk, samt læringsnettstedet som en tilgjengelig ressurs kan føre til.

6.5 Samtidskunst, relasjonell kunstdidaktikk og estetisk erfaring

Jeg tror ikke det er uvanlig at mange barn og unge, men også voksne, fastholder et tradisjonelt kunstsyn fordi de kanskje ikke er kjent med samtidskunstens åpne koder og virkemidler. Hvis de da heller ikke kan relatere seg til det og benytte referanser som kulturelt verktøy, er det forståelig at Kari bruker informasjonen hun har tilegnet seg som utgangspunkt for den meningskapende prosessen. Per Bak Christensen (2000) mener den manglende konkrete fastlagte viten om lagene i forståelsesrammen, ofte kan være årsaken til at noen lærere velger å ikke ta for seg samtidskunst i undervisningen, og i stedet legge vekt på eldre kunst der den tradisjonelle bildeanalysen kan benyttes og en skal analysere seg fram til en slags fasit. Her synliggjøres en sentral del innenfor kunstdidaktikken som Aure (2011) også tar for seg i sin avhandling. Aure (2011, s. 241) mener den relasjonelle kunstdidaktikken forankrer kunsten i samtidens virkelighetsforestillinger, der idealet er at verket skal åpne seg for ulike tolkninger. På hvilke måter kan dette idealet belyses i denne undersøkelsen? I materialet fra GIDDER02 mener jeg dette kan belyses fordi elevene

mestrer å skape mening i relasjon til verket, siden det inviterer til å trekke inn referanser de kjenner til. Samtidskunsten er en annen uttrykksform enn modernismens kunst, vi kan derfor ikke betrakte og forholde oss til dens forståelsesramme på samme måte (Christensen, 2000, s. 140).

Det Christensen (2000) skriver om samtidskunstens forståelsesramme kan relateres til Pers bloggtekst, fordi han ytrer at han har fått et nytt syn på kunst. Pers kunstsyn kan anses som et resultat av den meningsskapende prosessen han hadde under museumsbesøket sammen med medeleven. I denne prosessen benyttet de seg av egne referanser som kulturelle verktøy for å forstå verkets meningsinnhold, som videre resulterte i at Per fikk et nytt syn på kunst. Med et nytt kunstsyn mener han antakelig forståelsen av verkets meningsinnhold som kan rettes mot Dantos (1997) refleksjoner om hva kunst er, og at samtidskunsten inviterer til relasjonelle kunstmøter der betrakteren og kunstverket anses som likeverdige subjekter (Illeris, 1999).

Videre kan dette settes i sammenheng med Deweys (2005) målsetting om den estetiske erfaringen. For Dewey er målet med den estetiske erfaring at en skal se en sammenheng mellom kunsten og resten av hverdagens tanker og handlinger. Den estetiske erfaring har for Dewey derfor sitt grunnlag i hverdagen. I forbindelse med Pers meningsskapende prosess kan "hverdagen" forstås som interessen han har for science fiction. Dagslands resultatfremstilling viser at elevene liker å være aktører i dialog med samtidskunst fordi det muliggjør divergent tenkning, gjør dem kreative og åpner opp for et læringsmiljø som er narrativt, flerstemmig og samtidsorientert (Dagsland 20013, s. 278). Med dette som utgangspunkt fremhever Dagsland at fremtidig forskning burde "undersøke nærmere hvilken betydning samtidskunst som tema kan ha for den enkelte og for elevene som deltakere i et refleksivt samfunn" (Dagsland 20013, s. 278). Samtidskunstens betydning i det interaktive mellomrommet vil jeg komme tilbake til i neste kapittel der undersøkelsesområdet mulige utviklingspotensial vil belyses.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv mener Säljö (2006, s. 211) at vi skaper mening eller innhold gjennom å benytte kulturelle redskaper som hjelper oss til å "perspektivere" omverden. Elevene i GIDDER02 går på medier og kommunikasjon, og er kanskje ikke så vant til å inngå i relasjonelle kunstmøter slik de får mulighet til i forbindelse med GIDDER-prosjektet. Ved å benytte seg av kulturelle redskaper, som i dette tilfelle kan betegne deres interesse og kjennskap til science fiction, samt bruk av intervju og video, viser de at de mestrer å "perspektivere" kunstverkets meningsinnhold mot noe de kjenner til. Dette bidrar til at de får til å skape mening og videre appropriere denne prosessen, slik Per viser i sin bloggtekst. Videre bidro dette til at han utviklet *en erfaring* av individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet som kan relateres til estetisk erfaring (Dewey, 2008).

I det empiriske materialet fra GIDDER01 mener jeg kunstverkets meningsinnhold og dets potensiale for meningsskaping, påvirket Pål's engasjement og motivasjon til å appropriere prosessen han startet i interaksjon med Kari. Samtidig mener jeg at "fortolkningsfasiten" som Kari formidlet til Per, viser seg å ha betydning for elevenes relasjon til verket i det interaktive mellomrommet fordi den, slik jeg ser det, bidrar til Pål's nysgjerrighet og søken etter å appropriere den meningsskapende prosessen. Jeg mener derfor at både verkets meningsinnhold, samt verkets invitasjon til et relasjonelt møte og Kari's "fortolkningsfasit", viser seg å ha betydning for deres meningsskapende prosess i det interaktive mellomrommet. Idealet om at verket skal åpne seg for ulike tolkninger, slik Aure ytrer i forbindelse med den relasjonelle kunstdidaktikken, kan i dette tilfelle knyttes til Pål's nysgjerrighet og søken etter å skape mening. Samtidig mener jeg det Kari formidler også påvirker hans engasjement. Dette kan derfor vise til at elever kanskje trenger litt informasjon om verkets meningsinnhold for å kunne skape mening og være søkende etter å utvikle egne tolkninger.

6.6 Wiki- og bloggtekst

GIDDER-prosjektet avsluttes med at elevene skulle skrive en tekst da de kom tilbake på skolen, på bakgrunn av det de opplevde under museumsbesøket. Jeg synes derfor det er passende å avslutte dette kapitlet med å ta for meg hvilken betydning denne aktiviteten kan ha for elevene i det interaktive mellomrommet, og det temporale aspektets intensjon som denne aktiviteten legger til rette for.

I GIDDER01 skrev elevene en wikitekst som innebærer prosessuell skriving hvor de kan gå fram og tilbake, samt se tidligere ytringer i en historikk. I GIDDER02 ble denne funksjonen forenklet og intensjonen om en prosessuell skriving ble skyggelagt. Isteden ble det fokusert på at elevene skulle skrive en bloggtekst der de skulle formidle deres erfaringer fra museumsbesøket. I det kommende vil jeg derfor sammenlikne hvilken betydning disse digitale formidlingsverktøyene kan ha i det interaktive mellomrommet.

Pål og Kari formidler i sin wikitekst hvilke ressurser som fikk betydning for dem i det interaktive mellomrommet. Jeg vil derfor ta for meg hvilken betydning aktiviteten knyttet til å skrive en wikitekst kan føre til i forbindelse med elevenes meningsskapende prosess. I wikiteksten uttrykker elevene at museumsverten fungerte som en ressurs for deres forståelse av verkets meningsinnhold. Dette kan forstås i sammenheng med det Wiik kom fram til i sin masteroppgave, om at museumsformidleren viser seg å ha en vesentlig betydning for den digitale formidlingens læringspotensial. Årsaken til dette mener Wiik er formidlerens mulighet til å inngå i åpne og aktive dialoger (2012). Elevenes interaksjon med museumsverten formidles i denne sammenhengen i en skolekontekst. Det interaktive mellomrommets temporale aspekt belyses dermed gjennom denne wikiteksten. Ved å reflektere over betydningen av interaksjonen med museumsverten, viser de at de mestrer å overføre kunnskap, samt utvikle deres meningsskapende prosess fra én kontekst til én annen. I denne sammenhengen blir det derfor relevant å bringe inn literacybegrepet. I følge Østerud er literacy evnen en person har til å handle kompetent i relasjon til de kulturelle forandringene en står ovenfor. De kulturelle forandringene kan i dette tilfellet betegne skole og museumsbesøket. Det å handle

kompetent kan innebære å overføre konsepter fra en bestemt kontekst til en annen (Østerud, 2012, s. 16). I denne sammenhengen innebærer dette overføring av museumsvertens informasjon om kunstverket og dets meningsinnhold, samt egen meningsskapende prosess og erfaring fra museumskonteksten til skolekonteksten.

Evnen til å handle kompetent og overføre konsepter fra én kontekst til én annen i relasjon til Oles bloggtekst, kan ikke beskrives slik som eksempelet over. Under museumsbesøket viste Ole evne til å benytte intervjusjangeren som et kulturelt verktøy. Mens bloggsjangeren, som videre knytter seg til konteksten, viser seg å ikke bli relevant som en medierende ressurs for denne eleven. Konteksten er klasserommet og de rammefaktorene som finnes der. Bloggsjangeren kan, på lik linje med intervjusjangeren, legge til rette for et aktørperspektiv samt en relasjonsorientert tilnærming der kunstverkene kan betraktes som transparente, meningsbærende og dynamiske (Aure, 2011, s. 215). Bloggsjangeren anses som personlig og meningsytrende, likevel kan det virke som om denne aktiviteten begrenser Oles meningskapende prosess. Trolig skyldes dette at han nå er i en skolekontekst hvor det fokuseres mer på at de skal besvare oppgaven de har fått tildelt. Dette relaterer seg derfor til det jeg har omtalt tidligere om skolerelaterte oppgaver med forankring til Mortensen og Smart (2007). I tillegg gir ikke denne aktiviteten den samme valgfriheten og muligheten slik som mobiltelefonens ulike funksjoner gir. Ved at aktiviteten er bestemt viser det seg at Oles interesse og engasjement omkring den meningskapende prosessen svekkes.

Pers bloggtekst kan belyses fra et annet perspektiv enn det Oles bloggtekst kan. Ut fra Unescos beskrivelse av literacybegrepet kan Pers evne til å skape mening, slik han ytrer i blogteksten, beskrives som: Evnen til å *identifisere, forstå og kommunisere* om verket, altså sette ord på det en ser for å kunne *skape en fortolkning*, som i dette tilfelle innebærer bruk av digitale formidlingsverktøy. Bruk av digital teknologi i en læringsprosess kan knyttes til et sosiokulturelt perspektiv på læring fordi elevene får mulighet til å tilegne seg kunnskap på egenhånd, i et læringsfelleskap, gjennom aktivitet og subjektive prosesser (Buckingham, 2008, s. 16). Læringsnettstedet og dens bloggfunksjon ble relevant som medierende ressurs for Per, fordi dette digitale

formidlingsverktøyet viser seg å legge til rette for at han kan appropriere den meningsskapende prosessen han hadde i interaksjon med Ole under museumsbesøket.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring legger vekt på språkets kommunikative og funksjonelle rolle i samspill med andre. I denne sammenhengen innebærer derfor språket både en ytre og en indre faktor. Den ytre faktoren er kommunikasjonen med andre mens den indre er tankeprosessen (Dysthe 2001, s. 49). Ole og Per samarbeidet om den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet under museumsbesøket, men da de kom tilbake til skolen skrev de hver sin bloggtekst. Interaksjonen under museumsbesøket drives av det Dysthe (2001) omtaler som språkets ytre faktor, mens bloggteksten utvikles i større grad av den indre faktoren.

Videre kan dette relateres til Bakhtins (2005) refleksjoner om at alle ytringer er et resultat av tidligere ytringer og at mening ikke skapes av enkeltindividet, men i mellommenneskelige interaksjoner. Ut fra dette kan interaksjonen som utviklet seg i det interaktive mellomrommet under museumsbesøket belyses som en ressurs for det Per ytrer i sin bloggtekst. Med bakhtinske briller hadde Per trolig ikke vist den samme evnen til å appropriere den meningsskapende prosessen hvis han ikke hadde samarbeidet med Ole under museumsbesøket. Meningsskapning kan med Bakhtins refleksjoner som utgangspunkt forstås som et samspill mellom den som ytrer og den som mottar. I dette samspillet kan det oppstå ny forståelse og innsikt. Kari forholder seg til informasjonen hun har tilegnet seg, men samtidig utvikles den meningsskapende prosessen med dette som utgangspunkt. Samspillet i denne situasjonen innebærer både kunstverket og dets meningsinnhold, læringsnettstedet og dets informasjon, mobiltelefonen og dens videofunksjon, samt interaksjonen mellom elevene, men også mellom elevene og museumsverten. Dette belyser dermed det interaktive mellomrommets kompleksitet og at mening, slik Bakhtin (2005) ytrer, ikke skapes av enkeltindividet alene.

Pers bloggtekst kan sammenliknes med wikiteksten til Pål og Kari, men den innehar likevel ulike elementer. Mens Pål og Kari benytter wikiteksten til å formidle deres

refleksjoner omkring de tilgjengelige ressursenes betydning for deres meningsskapende prosess, retter Pers bloggtekst seg i større grad mot kunstverkets meningsinnhold, hans tolkning av det samt den estetiske erfaringen. Jeg mener dette igjen kan relateres til Karis forberedelse til museumsbesøket og søken etter fortolkningsfasit fordi jeg mener disse aspektene kan ha betydning for hva Pål og Kari valgte å formidle i sin wikitekst, kontra Pers ytringer i sin bloggtekst. Jeg mener derfor det didaktiske designet ved forberedelse før museumsbesøket og dermed informasjonen på læringsnettstedet kan bidra til refleksjoner omkring de tilgjengelige ressursenes betydning for den meningsskapende prosessen. I GIDDER02 aktualiseres ikke disse aspektene og den meningsskapende prosessen preges, slik jeg tolker det, derfor ikke av en "fortolkningsfasit". Isteden viser Ole og Per evne til å skape tolkninger ved bruk av egne referanser. Dette kan tolkes til at GIDDER02 fokuserte mer på selve museumsopplevelsen og den estetiske erfaringen som kan gi kraft til videre samspill. Den estetiske erfaringen og det videre samspillet som Dewey (2008) skriver om, vil jeg belyse ytterligere i neste kapittel som omhandler prosjektets utviklingspotensial.

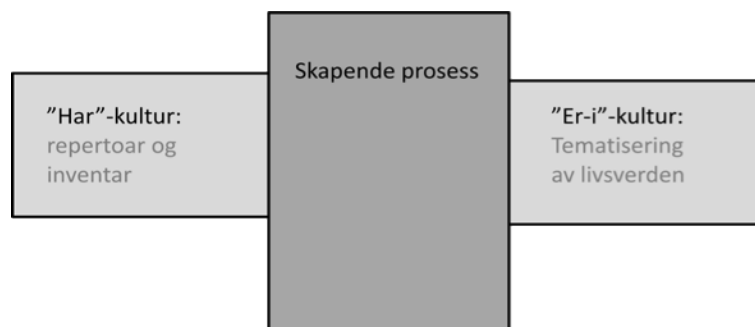
7.0 Undersøkellesområdet utviklingspotensial

Det særegne med det interaktive mellomrommets betydning for elevenes meningsskapende prosess, mener jeg retter seg mot de digitale formidlingsverktøyene fordi de kan legge til rette for opprettholdelsen av det interaktive mellomrommet på tvers av tid og sted. Implisitt i denne opprettholdelsen ligger det et aktør- og deltakerperspektiv som kan henviser til både relasjonell estetikk og sosiokulturell læringsteori. Denne henvisningen kan belyse ideen om at elevene er deltakere i et kulturelt fellesskap der mening skapes i relasjon til verkene. De digitale formidlingsverktøyenes potensial mener jeg kan tilføre den relasjonelle estetikken et nytt aspekt ved at de kan legge til rette for deltakelse over tid, samt utover museums konteksten. Denne refleksjonen vil bringes videre i dette kapitlet hvor jeg, med utgangspunkt i analysen og drøftingen av denne, vil presentere mine tanker i forbindelse med undersøkelsesområdets utviklingsmuligheter.

7.1 Visuelle ytringer og skapende estetisk virksomhet

Jeg har tidligere i denne oppgaven henvist til Bakhtin (2005) som hevder at alle ytringer er et resultat av tidligere ytringer og at de derfor aldri er originale, men at de samtidig alltid tilfører noe nytt. Disse refleksjonene har tidligere i undersøkelsen først og fremst rettet seg mot muntlige og skriftlige ytringer. I dette kapitlet vil Bakhtins refleksjoner rettes mot visuelle ytringer der det skapende og estetiske forenes. Ut fra dette mener jeg at skapende estetisk virksomhet kan betraktes som visuelle ytringer der skaperen inngår i meningsskapende prosesser i relasjon til andres ytringer. I det interaktive mellomrommet kan dette aktualiseres ved at elevene kan få mulighet til å skape visuelle uttrykk som står i dialog til det verket de har tolket. Med dette som utgangspunkt spør jeg hvordan skapende estetisk virksomhet kan bidra til at elevene får et eierforhold til den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet. Eierforhold til den meningsskapende prosessen kan relateres til kulturskaping og dermed skapende estetisk arbeid. For å

forklare dette kan Bakhtin (2005) sine refleksjoner om at alle ytringer er et resultat av andres ytringer igjen trekkes fram, og videre belyse en dynamisk og meningsskapende prosess. Denne prosessen kan relateres til en forståelse av at kulturelle forandringer og bevegelser i samfunnet kan anses som et resultat av menneskers dialogiske ytringer. I didaktiske sammenhenger, samt barn og unges kunstmøter, kan dette innebære at barn og unges livsverden ivaretas (Aure, 2011, s. 35). Dette kan relateres til Else Marie Halvorsens (2004) kulturskapingmodell (Se figur 1).



Figur 1: Kulturskapingmodell (Halvorsen, 2004, s. 70).

Halvorsens kulturskapingmodell kan belyses fra et sosiokulturelt perspektiv fordi den skapende prosessen beskrives som et rom mellom den som skaper (individet) og samfunnet. Modellen kan dermed forstås i sammenheng med det interaktive mellomrommet. I Halvorsens kulturskapingmodell beskrives den skapende prosessen som et mellomrom mellom "har"- og "er i"-kulturen. Dette mellomrommet beskriver Halvorsen som et møtepunkt der individet kan tilegne seg og skape kultur. Mellomrommet kan derfor betraktes som et rom for skapende estetisk virksomhet. "Har"-kulturen betegner den kulturen individet har og bærer med seg, mens "er i"-kulturen rommer den kulturen individet omgir seg med (Halvorsen, 2004, s. 241).

Både Dagsland og Aure henviser også til denne modellen hvor Dagsland (2013, s. 83) beskriver elevene som kulturskaper, mens Aure (2011, s. 35) benytter denne forståelsen som utgangspunkt og trekker det videre i en mer konstruktivistisk

retning. Aures videreføring innebærer en perspektivering av barn og unge som *medkonstruktører* av kunstmøter. Denne perspektiveringen mener jeg samsvarer med denne undersøkelsen og hva det interaktive mellomrommet innebærer. I det interaktive mellomrommet hvor Per og Ole er i interaksjon med hverandre skaper de mening i relasjon til verket ("er i" kulturen) ved å benytte seg av mobiltelefonens videofunksjon, intervjusjangeren og egne referanser som kulturelle redskaper. Denne komplekse skapende prosessen kan knyttes til multiliteracy fordi de viser evne til å mestre verkets visuelle språk gjennom tolkning og meningsskapning, samt bruk av mobilteknologi (Pierroux, 2012). Elevenes multiliteracy, intervjusjangeren og referansene utgjør dermed "har"-kulturen. Den skapende prosessen, som utvikles på bakgrunn av elevenes multiliteracy, kan videre beskrives som et resultat av elevenes estetiske erfaring. Dewey (2008) mener den estetiske erfaringen er et resultat av interaksjonen mellom mennesker og miljø som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Det gjensidige påvirkningsforholdet kan, slik jeg forstår det, beskrive "har"- og "er i"-kulturen som Halvorsen presenterer.

Resultatene fra Dagslands avhandling viser at "dialog med kunst er en skapende estetisk virksomhetsprosess der meningsskapning og identitetsskapning står sentralt" (2013, s. 278). Den skapende prosessen kan i lys av mitt undersøkelsesområde innebære den meningsskapende prosessen med elevenes ytringer. Disse ytringene, som formidles gjennom språket og ulike sjangerkonvensjoner, kan utvikles ved å tilføre det visuelle aspektet til det skriftlige og muntlige. I GIDDER var elevene aktører i dialog med kunst i det jeg omtaler som det interaktive mellomrommet, der deres meningsskapning og tolkning var et resultat av mellommenneskelige interaksjoner og bruk av digitale formidlingsverktøy. Jeg mener Dagslands refleksjon om elevers dialog med kunst som en skapende estetisk virksomhet kan benyttes som utgangspunkt for refleksjonene omkring GIDDER-prosjektets utviklingspotensial.

7.2 Didaktiske og teknologiske utviklingspotensial

Med analysen av det utvalgte materialet fra GIDDER som utgangspunkt vil jeg i det kommende belyse mine tanker i forbindelse med undersøkelsesområdets utviklingspotensial både didaktisk og teknologisk. Didaktisk ser jeg et utviklingspotensial som for eksempel kan innebære at elevene kunne fått muligheten til å bruke sine produkter, mediert av digitale formidlingsverktøy, som utgangspunkt for å utvikle egne visuelle uttrykk som kan stå i en visuell dialog til kunstverket på museet. Det teknologiske bidraget kan være at de får laste opp bildene de skaper på læringsplattformen på lik linje med de andre multimodale ytringene. De visuelle uttrykkene som lastes opp kan videre påvirke det didaktiske aspektet fordi disse bidragene kan danne utgangspunkt for videre refleksjon i et interaktivt læringsmiljø.

Jeg tror det kunne vært berikende for elevenes meningsskapende prosess å få visualisere sine tolkninger og ytringer gjennom skapende estetisk virksomhet, slik Dagsland viser til. Dermed kan for eksempel digitalkamera, bildebehandlingsprogram og andre digitale behandlingsprogram inngå som medierende artefakter i forbindelse med den skapende estetiske virksomheten. Resultatfremstillingen i Dagslands avhandling viser at elevene i undersøkelsen ønsker en fagdidaktikk der digitale kulturelle redskapener benyttes i større grad. Med dette som utgangspunkt, og i relasjon til dagens teknologi, mener hun at skolen generelt og kunstområdet spesielt bør tilrettelegge for bruk av digitale verktøy i skapende sammenhenger (Dagsland, 2013, s. 253).

Digital teknologi gir oss mulighet til å introdusere nye former for "produksjon", ikke "reproduksjon" (Rush, 2005, s. 181). Elevene kan ta egne bilder med digitalkamera, men de kan også hente bilder fra nettsteder for bildedeling, som blant annet Flickr eller Pinterest. Det sistnevnte fungerer også som inspirasjonskilde og medierende ressurs for å skape en "idébank" der man kan samle bilder til eget arbeid. I slike prosesser blir elevene utfordret til å være søkende, for så å velge hva de vil bruke for å skape nye uttrykk. Disse uttrykkene kan være en visuell ytring av deres meningskapende prosess og dermed stå i en visuell dialog til verket på museet.

Denne meningssskapende prosessen kan kobles til ikke bare visuell- og digital literacy, men også multiliteracy fordi det innebærer å velge, organisere, reflektere, evaluere, skape og kommunisere (Pierroux, 2012). Begrepet remixing kan derfor også belyse en slik meningssskapende prosess. Sammen med sine kollegaer definerer Ola Erstad (2008) remixing som:

Selecting, cutting, pasting and combining semiotic resources into new digital and multimodal texts (bricolage), which is achieved by downloading and uploading files from different sources (internet, DV-camera, digital camera or sound recording devices) (Erstad, 2008, s. 186).

Estrad (2008) mener at praktisk skapende arbeid som innebærer remixing kan motivere til diskusjon og refleksjon siden slik aktivitet innebærer utvelgelse, implementering og formidling av ulike ytringer som settes sammen til nye ytringer hvor de skal formidle et eget meningsinnhold. Ut fra definisjonen over kan remixing kobles til digitale verktøy, men selve prinsippet med å bruke elementer fra andre har vært kjent siden antikken (Erstad, 2008, s. 186). Digitale verktøy har derimot skapt flere muligheter for å remixe, samt muligheter for interaktive prosesser (Erstad, 2008, s. 185-186). Mulighet for interaktive prosesser kan knyttes til det interaktive mellomrommet der elevene er i interaksjon med hverandre og med de medierende ressursene for meningssskaping i rommet mellom dem og verket. Det de utviklet under museumsbesøket, hvor mobilteknologi var en medierende ressurs, samt wiki- og bloggteksten de skrev etter besøket, kan benyttes som utgangspunkt for videre praktisk-estetisk arbeid. Denne virksomheten kan betraktes som en videreutvikling av den meningssskapende prosessen de allerede er i gang med.

7.2.0 Bricolage

I sammenheng med remixing refererer Erstad til bricolage (multimodale tekster). Bricolage kan forklares som en improvisert kombinasjonskunst der andres meningsytringer brukes på nye måter i sammenkomponerte prosesser (Ridderstrøm, 2005). Bourriaud (2007, s. 16) bruker *bricoler* for å beskrive hvordan samtidskunstens praksis benytter kulturen, hverdagen og tiden vi lever i som ressurser for å skape

relasjonelle meningsinnhold. Dagsland mener bricolage kan belyse en estetisk og meningsskapende prosess som befinner seg i spenningsfeltet mellom individ (eleven) og kultur (kunstverket på museet) (Dagsland, 2013 s. 94). Den skapende prosessen og bricolage som ytringsform kan forklares som en visualisering av Bakhtins (2005) syn på menneskers ytringer. Bakhtin (2005, s. 35) mener ytringer er gjenklang av andres ytringer og kan derfor ikke isoleres fra tid og rom.

Flere av elevene i Dagslands undersøkelse uttrykker at de bruker andres meningsproduksjon for å skape nye kulturelle ytringer (Dagsland, 2013, s. 254). De benytter seg dermed av bricolage som ytringsform. Slike prosesser kan skape relasjoner mellom det kulturelle og det individuelle og kan dermed belyse Halvorsens (2004, s. 70) kulturskapingmodell . Videre kan slike relasjoner bidra til et ungdomskulturelt perspektiv på elevenes læringsprosess (Dagsland, 2013). Ved å benytte bricolage som konsept for videre arbeid med den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet kan elevene ikke bare utvikle den meningsskapende prosessen, de kan også få mulighet til å erfare hvordan en kan benytte andres ytringer i eget skapende arbeid. Dermed kan elevenes visuelle uttrykk invitere til en læringsprosess der meningsbryting og meningsskaping møtes. Bricolage kan føre til økt bevisstgjøring omkring hvordan en kan bruke andres ytringer inn i eget arbeid, samt kunnskap og forståelse for hva andres tegn og meninger består av (Dagsland, 2013).

7.2.1 Relasjonell kunstdidaktikk og estetisk erfaring

Praktisk-estetisk arbeid, bricolage og symbolsk kreativitet kan belyse en hverdageestetikk som kan knyttes til barn og unges interesser og hverdagsliv. Dette kan knyttes til det Per skrev i sin bloggtekst om at han hadde fått et nytt syn på kunst. I denne sammenhengen var det kunstverkets meningsinnhold som bidro til at Per mestret å benytte egne referanser og interesser som kulturelle verktøy. Denne innfallsvinkelen til elevens møte med samtidskunst i det interaktive mellomrommet kan relateres til Deweys (2005) pragmatisme, som innebærer å knytte kunsten til

samfunnet og det livet vi lever. Dette kan derfor beskrives som en demokratisering av kunsten der betrakteren og dens meningsskapning i relasjon til verket vektlegges. Dewey (2005) beskriver kunstverket som en interaksjonsprosess mellom betrakteren og kunstverket. Dette innebærer et kunstsyn der kunstverket som objekt ikke lenger er i fokus, isteden fokuseres det på at kunstverket er det som oppstår i relasjonen mellom betrakteren og verket. Opplevelsen elevene får i dette relasjonelle kunstmøtet kan bidra til at de får *en erfaring* av individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet (Illeris, 1999; Dewey, 2008). Denne erfaringen kan relateres til en estetisk erfaring i det interaktive mellomrommet der det kan utvikles et dynamisk samspill mellom verket og betrakteren (Dewey, 2008). Med sin meningsskapende prosess og evne til appropriasjon avslutter Per sin bloggtekst med en oppfordring som kan forstås i sammenheng med Deweys (2005) pragmatisme:

Hvis kunstnerne på en måte satte seg ned på nivå med allmennheten og ikke bare de smarte og intelligente så tror jeg at folk hadde fått så mye mer ut ifra det. Ikke alle er like smarte og intelligente som kunstnerne er. Huang Young Ping ser ut til å ha forstått dette (Per, GIDDER02).

Denne ytringen viser at kunstverkets meningsinnhold, i dette tilfellet, bidro til at Per fikk et nytt kunstsyn. Siden han mestret å bruke kunnskap og egne referanser som et kulturelt verktøy for å skape mening, fikk han en estetisk erfaring som han gir uttrykk for at han ikke har fått tidligere. I relasjon til andre verk hadde han kanskje ikke fått den samme estetiske erfaringen, men siden han kunne benytte referanser fra science fiction, som tydelig er noe han interesserer seg for, mestret han å appropriere den meningskapende prosessen han hadde i interaksjon med Ole under museumsbesøket.

Pers ytring og estetiske erfaring kan relateres til det Aure (2011) omtaler som relasjonell kunstdidaktikk. Aure beskriver denne kunstdidaktiske ideologien som mer åpen, "der ungdomskultur, samfunnsspørsmål, og følelser inkluderes som meningsdannende faktorer i formidlingssammenheng" (Aure, 2011, 226). I GIDDER var det ikke en tradisjonell formidlingssituasjon, isteden fikk elevene være søkende aktører som skulle konstruere deres meningskapende prosess i et interaktivt mellomrom. Den relasjonelle kunstdidaktikken ivaretar samtidskunstens invitasjon

til kommunikasjon, og har potensial til å engasjere ungdom i estetiske opplevelser der de får mulighet til å reflektere over temaer knyttet til kultur og samfunn, i dette tilfellet science fiction, som er relevante i deres liv (Aure, 2011, s. 232).

Samtidskunstens potensial kan videre benyttes som utgangspunkt for elevenes praktisk-estetiske arbeid i det interaktive mellomrommet der meningsskaping står sentralt. Dagslands avhandling viser at elevene synes det er meningsfullt med praktisk-estetisk virksomhet der "fleksibilitet, selvstendighet, frihet, meningsskaping, det visuelle språk, kommunikasjon, deltakelse, handlingsdyktighet, sanseerfaring, aktivitet, refleksivitet, identitetsskaping, dialog, samspill, flerstemmighet og relasjonell estetikk står sentralt" (Dagsland, 2013, s. 256). Videre kan dette bidra til en forståelse av praktisk-estetisk arbeid som et "literacy-event" (Barton et al., 2000). En "mulighet for handling" og meningsskaping i en sosial kontekst der elevene får mulighet til å opparbeide literacy i forbindelse med å skape visuelle ytringer der de må vise evne til å håndtere frihet og fleksibilitet. Bricolage kan aktualiseres som et konseptuelt utgangspunkt for denne prosessen fordi det nettopp innebærer denne håndteringen i en meningsskapende prosess. I den skapende estetiske virksomheten, som kan betraktes som en forlengelse av den meningsskapende prosessen de allerede har utviklet, kan elevene ved å benytte bricolage som konseptuelt utgangspunkt få mulighet til å bli mer bevisst på at kunstens meningsinnhold kan ha flere lag. Intensjonen vil derfor være at elevene får en estetisk erfaring og kjennskap til et kunstsyn som kan belyse Dantos (1997) beskrivelser og refleksjoner omkring hva som skiller kunst fra andre gjenstander.

8.0 Erfaringer fra undersøkelsen

Med det utvalgte empiriske materialet fra GIDDER-prosjektet som utgangspunkt har jeg undersøkt hva som skjer i det jeg omtaler som det interaktive mellomrommet. De mellommenneskelige interaksjonene, men også interaksjonene med de digitale formidlingsverktøyene, samt relasjonen til kunstverkene i de ulike kontekstene, kan beskrive aktiviteten i det interaktive mellomrommet.

Jeg mener GIDDER-prosjektets intensjon perspektiveres fra en samtidsrettet og relasjonell kunstdidaktikk der det tilrettelegges for at elevene skal skape egne tolkninger samt åpne opp for kunstforståelser hvor innhold og mening møtes. Denne intensjonen rettes mot det interaktive mellomrommet der digitale formidlingsverktøy inkluderes med et mål om å fremme elevers meningsskapende prosess. Med dette som utgangspunkt ville jeg gjennom å analysere og drøfte det empiriske materialet forsøke å belyse denne intensjonens realitet. Hvilke muligheter, men også hvilke begrensninger digitale formidlingsverktøy kan føre til i et interaktivt mellomrom. Siden undersøkelsen belyses fra et sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv er det også andre aspekt som har blitt inkludert og som har vist seg å ha betydning for elevenes meningskapende prosess.

Jeg har kommet fram til at materialet fra både GIDDER01 og GIDDER02 er med på å belyse hvordan bruk av mobiltelefonens videofunksjon kan få betydning for elevers tolkning og meningsskapning i møte med samtidskunst. Bruk av mobiltelefonens videofunksjon i forbindelse med meningskapende prosesser kan fører til performative handlinger der deltakerne spiller en aktiv rolle og iverksetter en iscenesettelse. Denne iscenesettelsen viser seg å skape både muligheter og begrensninger i det interaktive mellomrommet. Dette digitale formidlingsverktøyet bidrar til praktisk aktivitet og dermed også meningskapende prosesser innenfor et kulturelt fellesskap, samtidig som det kan skape et forventningspress om å prestere der og da fordi det dokumenteres. Dette mener jeg er et aspekt ved bruk av video i det interaktive mellomrommet som kan være med på å svekke intensjonen om et relasjonelt kunstmøte.

I utgangspunktet mener jeg bruk av digitale formidlingsverktøy, slik GIDDER-prosjektet legger til rette for, kan være med på å bryte den modernistiske museologiens rammer og åpne opp for at elevene skal gå inn i relasjonelle kunstmøter der de kan skape mening, istedenfor å bli presentert for en "fortolkningsfasit". Likevel viser materialet fra GIDDER01 at Kari til dels preges av den modernistiske tradisjonen fordi interaksjonen hun har med Pål påvirkes av det hun har lest om verket på forhånd. Denne tolkningen førte vider til en undersøkelse av hvordan elevenes forkunnskaper om utstillingens tema kan påvirke intensjonen om relasjonelle kunstmøter. Elevene i GIDDER02 hadde minst forkunnskaper direkte rettet mot utstillingens tema, men viste likevel at de hadde forståelse og referanser de kunne dra nytte av for å skape mening. Jeg mener Per og Ole mestret å appropriere den meningsskapende prosessen i større grad enn det Pål og Kari gjorde. Det wikibaserte læringsnettstedet og dens informasjon kan fungere som en ressurs for å få et utgangspunkt for videre tolkning, samtidig kan det skape begrensninger for elevenes evne til å appropriere den meningsskapende prosessen. Ved å sammenlikne elevgruppene fra GIDDER01 og GIDDER02 mener jeg forberedelse før museumsbesøket, kan svekke intensjonen om at elevene skal få mulighet til å utvikle egne erfaringer i forbindelse med museumsbesøket. Pers bloggtekst kan tyde på dette fordi han, i større grad enn Pål og Kari, formidler egne erfaringer omkring det relasjonelle kunstmøtet ved å ytre at han har fått et nytt syn på kunst.

Jeg har også omtalt at det interaktive mellomrommet har et temporalt aspekt. Dette kan belyses ut fra elevenes wiki- og bloggtekster. I denne sammenhengen mener jeg det didaktiske aspektet ved forberedelse før museumsbesøket og dermed informasjonen på læringsnettstedet, kan bidra til refleksjoner omkring de tilgjengelige ressursenes betydning for den meningsskapende prosessen. I GIDDER02 aktualiseres ikke disse didaktiske aspektene og den meningsskapende prosessen preges, slik jeg tolker det, derfor ikke av en "fortolkningsfasit". Isteden viser elevene evne til å utvikle egne tolkninger ved bruk av egne referanser. Dette kan forstås som at GIDDER02 fokuserte mer på selve museumsopplevelsen og den estetiske erfaringen som kan gi kraft til videre samspill, mens den didaktiske tilretteleggingen i GIDDER01 viser seg å bidra til metarefleksjoner omkring de

tilgjengelige ressursenes betydning i det interaktive mellomrommet. Her kommer det fram at de digitale formidlingsverktøyene alene ikke er tilstrekkelig, en må også erkjenne at museumsvertenes kompetanse viser seg å ha betydning for elevenes estetiske erfaring.

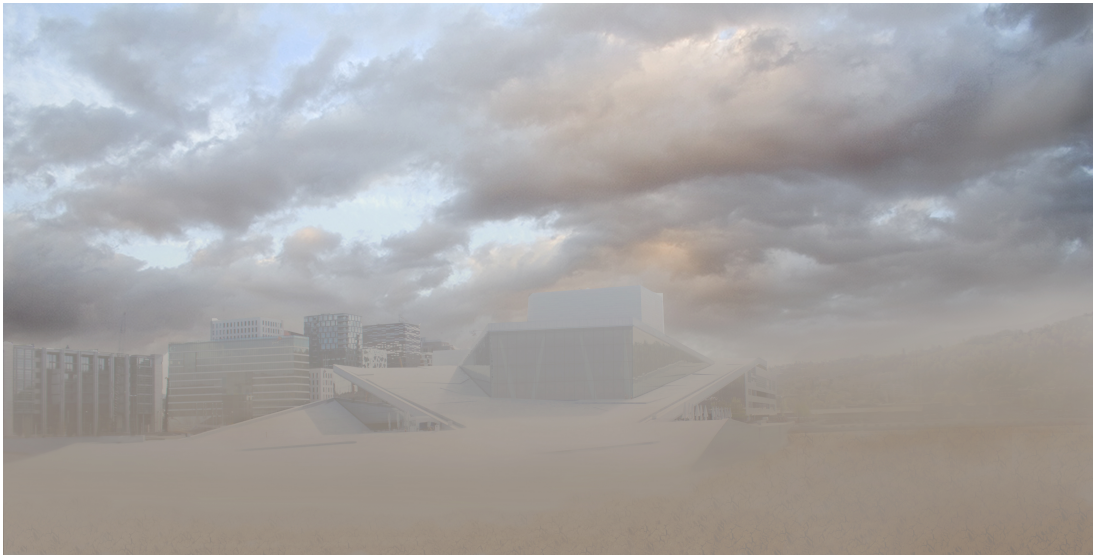
I denne masteroppgaven har jeg analysert og drøftet hvilken betydning digitale formidlingsverktøy kan ha for elevenes tolkninger og meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst. Neste kapittel vil omhandle det praktisk-estetiske arbeidet som vil være en forlengelse av undersøkelsen. Den praktisk-estetiske komponenten vil derfor belyse problemstillingen som er teoretisk drøftet, og bygge videre på tankene jeg allerede har presentert omkring undersøkelsesområdet mulige utviklingspotensial. På grunnlag av mine erfaringer fra undersøkelsen vil jeg nå peke framover og se på erfaringene med samfunnsaktuelle briller.

9.0 Praktisk- estetisk arbeid

I forbindelse med det praktisk-estetiske arbeidet vil jeg benytte bricolage som et konseptuelt utgangspunkt. Dette utgangspunktet mener jeg kan peke på mulige didaktiske utviklingsmuligheter for GIDDER-prosjektet og dermed eventuelle framtidige forskningsprosjekt. Intensjonen med det praktisk-estetiske arbeidet vil derfor være å visualisere meningsskapende ytringer som kan vise didaktiske utviklingspotensial for det interaktive mellomrommet.

Med bricolage som konseptuelt utgangspunkt vil det praktisk-estetiske arbeidet innebære bearbeiding og remixing av både egne og andres uttrykk. Jeg har valgt å benytte Pers bloggtekst i forbindelse med denne prosessen, og vil derfor visualisere og videreutvikle hans meningsskapende prosess. I bloggteksten reflekterer han over hvorfor kunstneren Huang Young Ping har laget en modell av det kjente bygget Colosseum. Han stiller seg spørrende til hvorfor han har valgt å dekke modellen med planter, og reflekterer dermed rundt det Danto (1997) mener om at meningsinnholdet avgjør om noe anses som kunst. I denne sammenhengen mener Per at verkets meningsinnhold kan relateres til science fiction og postapokalyptiske hendelser. I denne sammenhengen undres over hva som kan skje hvis menneskene dør ut og naturen tar over. Jeg vil bruke dette temaet som utgangspunkt for mitt praktisk-estetiske arbeid, som dermed vil stå som en forlengelse av Pers bloggtekst, samt inngå i en visuell dialog med verket "Colosseum" av Huang Young Ping.

I det kommende vil jeg forsøke å nærme meg en konkretisering av hva mitt kunstneriske utviklingsarbeid vil innebære. Arbeidet og prosessen har startet, men siden dette arbeidet vil være en forlengelse av undersøkelsen, er det ikke ferdigstilt enda. Jeg er derfor ikke helt sikker på hvilken retning dette utviklingsarbeidet vil ta, men bildene som presenteres nedenfor visualiserer starten på noe som kan videreutvikles.



For å inngå i en visuell dialog med Huang Young Ping har jeg valgt å ta utgangspunkt i Operahuset i Bjørvika som, på lik linje med Colosseum, kan anses som et kjent menneskeskapt signalbygg. Jeg har selv tatt bilde av dette bygget og benyttet det som utgangspunkt for videre arbeid, hvor jeg også *bricolerer*¹ andres visuelle ytringer. Disse ytringene innebærer blant annet visualisering av klimaendringenes konsekvenser, samt FNs klimarapport som har preget nyhetsbildet den siste tiden. Stavanger Aftenblads (2014) artikkel *Slik blir fremtidens klima*, henviser til FNs klimarapport. For å visualiserer budskapet benyttes et bilde som er tatt utenfor Bhubaneswar i India. Bildet viser en mann som beskytter seg mot solen ved å holde en paraply (bilde 1). Bilde II er hentet fra storm.no (2013) og illustrerer utslipp fra et varmekraftverk i Sofia i Bulgaria.



Bilde I

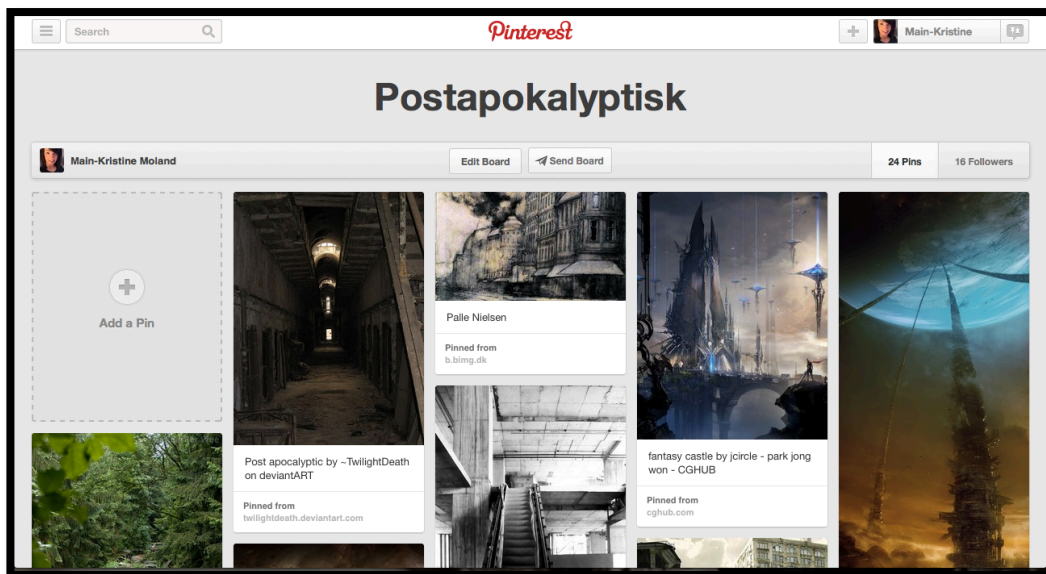
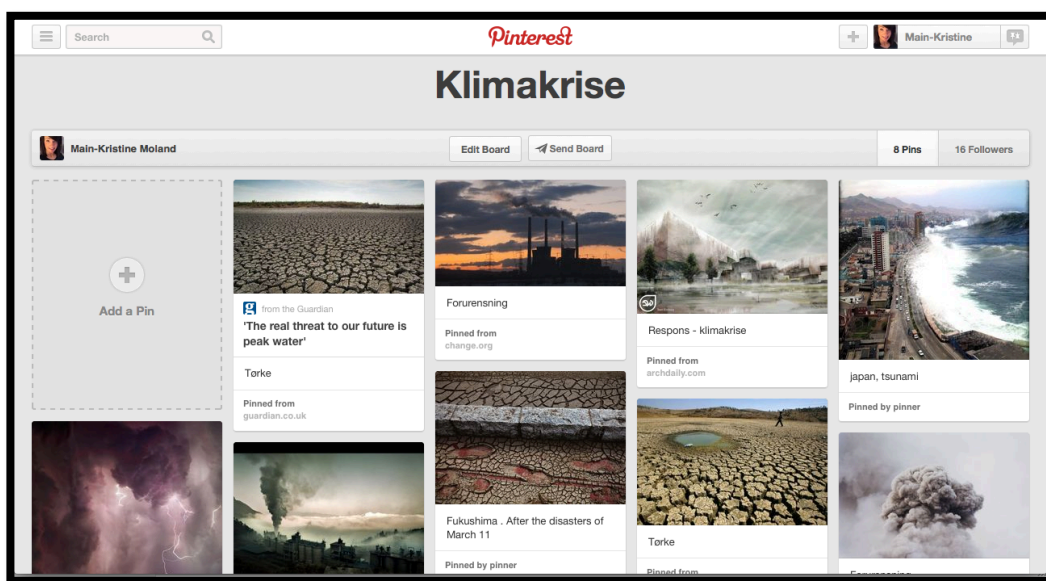


Bilde II

¹ Bourriaud (2007, s.20) bruker *bricoler* for å beskrive en kunstnerisk praksis som resirkulerer det som er kulturelt gitt.

² Link til min pinterestkonto: <http://www.pinterest.com/mainkristine/>

I forbindelse med den skapende prosessen og bricolage som konseptuelt utgangspunkt, har jeg også benyttet meg av den sosiale fotodelingsiden Pinterest² for å samle andres ytringer omkring det aktuelle temaet. Denne innsamlingen har fungert som inspirasjon, men også som materiale for eget arbeid. Pinterest har derfor vært en ressurs for min skapende prosess, og kan dermed belyse et didaktisk potensial. Bildene nedenfor er skjermdump av Pinterestkontoen og viser noen av ytringene jeg har samlet.



² Link til min pinterestkonto: <http://www.pinterest.com/mainkristine/>

Siden mitt praktisk-estetiske arbeid inngår som en forlengelse av undersøkelsen, vil jeg sette problemstillingen i en samfunnsaktuell sammenheng. I den forbindelse mener jeg det sosiale mediet Instagram, kan inkluderes som et digitalt formidlingsverktøy med didaktiske potensial. På Instagram kan en benytte "hashtag", eller emneknagg som det ofte blir oversatt til på norsk. Emneknagg utgjør det ordet som skrives etter symbolet #. Ordet som starter med # blir dermed interaktivt og søkbart. Intensjonen med dette konseptet er å gi brukerne mulighet til å kommunisere rundt et emne i sosiale medier. I forbindelse med elevers meningsskapende prosesser kan det å utvikle emneknagger benyttes for å komme opp med temaer som kan hjelpe elevene når de skal utvikle sine ytringer. Mange av dagens barn og unge er aktive og kompetente brukere av Instagram og dette sosiale mediets konsept. I denne sammenhengen belyses teknokulturen som Løvlie (2003) omtaler som møtestedets kultur. Jeg støtter meg til Løvlies (2003) fagdidaktiske oppfordring i forbindelse med teknokulturen. I den forbindelse mener jeg utdanningsinstitusjonene og museene bør finne nye steder for kommunikasjon der ungdoms kompetanse omkring sosiale medier utnyttes. GIDDER-prosjektet inkluderte etiketter i sitt prosjekt, men elevene benyttet ikke disse på samme måte som emneknagger i mange tilfeller benyttes på Instagram. I denne sammenhengen er det aktuelt å nevne at GIDDER ble gjennomført i perioden fra 2007 til 2009, altså før Instagram ble lansert.

I forbindelse med masterutstillingen vil jeg benytte emneknaggen #interaktivemellomrom for å tydeliggjøre at det er det interaktive mellomrommets utviklingspotensial jeg vil visualisere. En felles emneknagg vil også bidra til å kunne samle de visuelle uttrykkene, som til sammen utgjør mitt praktisk-estetiske arbeid. Ved å publisere bildene på Instagram vil jeg tilrettelegge for at publikum kan få mulighet til å delta i den meningsskapende prosessen både i form av skriftlige kommentarer og publisering av bilder med samme emneknagg. De skriftlige kommentarene gir publikum mulighet til å delta under masterutstillingen. Jeg vil plassere et nettbrett i utstillingen slik at publikum kan få mulighet til å se de publiserte bildene og kommentarene, selv om de ikke er aktive brukere av

Instagram. I tillegg gir det publikum mulighet til å kommentere bildene der og da mens publikums mulighet for deltakelse i form av visuelle ytringer innebærer en interaktivitet som skjer i ettertid. Jeg vil derfor gi publikum mulighet til å inngå i den visuelle dialogen hvor de kan skape egne postapokalyptiske uttrykk, men jeg vil også legge til rette for å føre denne ytringskjeden videre. I den forbindelse vil jeg utfordre publikum til å visualisere og formidle hva de ville gjort i dag hvis verden skulle gå under i morgen. Denne videreføringen av ytringskjeden kan også merkes med samme emneknagg. Det er likevel ingen betingelse for prosjektet at publikum deltar. Intensjonen er heller å tilrettelegge for en interaktivitet som kan visualisere et didaktisk potensial, samt setter søkelys på hvordan skapende estetisk virksomhet kan føre til deltakelse og kommunikasjon i en sosial og kulturell kontekst (Løvlie, 2003).

Mitt praktisk-estetiske arbeid vil derfor være en visualisering av et didaktisk konsept med en relasjonell tilnærming, der både det Illeris (1999) beskriver som relasjonelle kunstmøter og Bourriauds (2007) begrep relasjonell estetikk aktualiseres. Relasjonelle kunstmøter aktualiseres fordi Instagramkontoen og emneknaggen #interaktivemellomrom kan legge til rette for et møte der publikum og kunstverkene (som i denne sammenhengen består av de publiserte bildene) anses som likeverdige subjekter (Illeris, 1999). Relasjonell estetikk aktualiseres fordi instagramkontoen skaper en møteplass for kommunikasjon og meningsutvikling. Bildene som publiseres kan dermed representere et sosialt (mellom)rom (interstiece) for publikum (Bourriaud, 2007, s. 20). Jeg ser for meg å vise Instagramkontoen via en projektor i tillegg til å presentere mine bilder i en egen komposisjon.

For å oppsummere vil jeg rette dette mot undersøkelsens problemstilling. Instagram, Flickr og Pinterest kan i denne sammenhengen beskrives som digitale formidlingsverktøy som kan aktualiseres som medierende ressurser for elevenes videre samspill i det interaktive mellomrommet. I denne meningsskapende prosesser kan elevene anses som medkonstruktører av kunstmøter, slik Aure (2011, s. 35) beskriver det. Ved å legge til rette for en skapende estetisk virksomhet i forbindelse med den meningsskapende prosessen i det interaktive mellomrommet, mener jeg

elevene også kan anses som *medkonstruktører av kulturen*. Videre mener jeg dette er med på å belyse samtidskunstens didaktiske potensial fordi det kan relateres til samfunnsaktuelle temaer. FNs klimarapport er eksempel på et samfunnsaktuelt tema som kan bidra til refleksjonsorienterte aktiviteter. Med erfaringene fra undersøkelsen og refleksjonene jeg har kommet med i dette kapitlet som utgangspunkt, vil jeg oppfordre de ulike institusjonene, skole og museum, til å samarbeide om å tilrettelegge for praktisk-estetisk arbeid i interaktive mellomrom der digitale formidlingsverktøy inkluderes og elevenes meningskapende prosesser prioriteres.

10.0 Til ettertanke

Hva nå? Undersøkelsen er gjennomført, tanker svirrer rundt i hodet, jeg kikker ut av vinduet og spør meg selv om dette kan settes i en større samfunnsmessig kontekst. Hvordan kan refleksjonene omkring elevens meningsskapende prosesser i møte med samtidskunst, der digitale formidlingsverktøy inkluderes i interaktive mellomrom, bidra til videre diskusjoner i forbindelse med kunnskapsutvikling og didaktiske potensial?

Hvordan elevenes meningsskapende prosesser utvikler seg i interaktive mellomrom, mener jeg kan bidra til en forståelse av ungdoms bruk av sosiale medier. I dette ligger det også didaktiske potensial i forbindelse med kunnskapsutvikling. Sosiale medier innebærer en form for kulturell kommunikasjon som kanskje lett blir oversett. Bruken av sosiale medier blir ofte sett på som tidtrøyte, eller noe som er forstyrrende i forbindelse med kunnskap og undervisning. Ungdoms bruk og utnyttelse av sosiale medier mener jeg ofte undervurderes. I mange tilfeller opplever jeg at ungdom (inkludert meg selv) faktisk bruker sosiale medier til kunnskapsutvikling, fordi de ser hvilke muligheter det gir for umiddelbar tilbakemelding, samt muligheter til å skape diskusjoner i et større sosialt nettverk enn det klasserommets fire vegger kan tilby.

I dag, kanskje mye på grunn av de digitale mediene, tror jeg mange er mer trente til å holde på med mange ting samtidig. Før tror jeg mange var mer fokusert på én ting av gangen. Ett aspekt er multitasking, ett annet er det å benytte seg av kulturelle verktøy og referanser for å forstå sine omgivelser. Dette kan innebærer å lese ulike kulturelle koder samtidig og som kan være krevende å forstå. Slike koder kan være alt fra klær, til musikk, til sosiale medier, til flere typer innhold, som avspeiler ulike typer kulturelle kontekster. Dette knytter seg til det multimodale aspektet og dermed videre til multiliteracy. Ungdom inkluderer seg ofte i mange ulike kulturelle kontekster. Derfor tror jeg de ofte kan være flinkere til å forstå ulike kulturelle koder samtidig, enn sine eldre generasjoner.

Hvordan relateres dette til samtidskunsten? Jeg tror samtidskunstens arbeidsform, og bricolage som konseptuelt utgangspunkt, kanskje ikke er så fjernt fra ungdoms måte å orientere seg og kommunisere på. Dette kan forstås ut fra ungdoms medietrening og dermed deres multiliteracy. Videre kan dette være med på å belyse didaktiske potensial i forbindelse med barn og unge som medkonstruktører av kunstmøter. I denne sammenhengen vil jeg løfte fram de digitale mediene og formidlingsverktøyenes potensial. Jeg mener bruk av slike ressurser i undervisningssammenheng, kan bidra til at elevene blir en del av en demokratisk kunnskaps- og erfaringsdelingsprosess. Disse medierende redskapene kan motivere elevene til å inngå i prosesser de kanskje ikke hadde begitt seg ut på, uten slike redskaper. Jeg mener digitale formidlingsverktøy kan anses som interaksjonspartnere som kan legge til rette for et dialogisk samspill, og dermed bidra til å berike elevenes estetiske erfaring. Jeg håper framtidens museum vil fokusere på å legge til rette for interaktive mellomrom, der digitale formidlingsverktøy og ungdoms *grensesnitt*³ inkluderes, fordi jeg mener det kan oppmuntre elevene til å skape egne tolkninger i relasjonelle kunstmøter.

³ *Grensesnittet* er der menneske og maskin møtes. Eller fra et bredere perspektiv, der selvet og kulturen møtes (Løvlie, 2003, s. 348).

Referanser

- Aure, Venke. (2006). Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*. 51, 133-153.
- Aure, Venke. (2011). *Kampen om blikket: En logitunell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bakhtin, Mikhail M. (2005). *Spørsmål om talegenrane; omsett og med etterord av Slaatelid*. Oslo: Pensumtjeneste
- Barton, David, Hamilton, Mary, & Ivanič, Roz. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars. (2002). Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I Johan L. Tønnesson (Red.), *Den Flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser* (s. 232-242) Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourriaud, Nicolas. (2007). *Relasjonell estetikk; oversatt av Boel Christensen-Scheel*. Oslo: Pax.
- Buckingham, David. (2008). Introducing identity. I David Buckingham (Red.), *Youth, identity, and digital media*. (s. 1-22). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Christensen, P. B. (2000). *Pragmatisk æstetik og samtidskunst*. I Karsten Arvedsen & Helene Illeris (Red.), *Samtidskunst og undervisning* (s. 133–156). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dagsland, Torunn Paulsen. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Danto, Arthur C. (1997). *After the end of art: contemporary art and the pale of history* Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Danto, Arthur C. (2008). Kunstverdenen (1964). I Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 299-312). Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, John. (2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publ. Group.
- Dewey, John. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as Experience (1934). I Bale, Kjersti & Bø-Rygg, Arnfinn (Red.) (2008) *Estetisk teori - En antologi* (s.196 - 214). Oslo: Universitetsforlaget
- DeWitt, Jennifer & Storksdieck, Martin. (2008). *A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future*. *Visitor Studies*, 11 (2), 181 – 197.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana, Esbjørn, Line, & Strømsnes, Hilde. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erstad, O. (2008). Trajectories of remixing: Digital literacies, media production and schooling. I Colin Lankshear & Michele Knobel (Red), *Digital Literacies: concepts, policies and practices* (s.177-203). New York: Peter Lang.
- Falk, John Howard & Storksdieck, Martin. (2005). Using the Contextual Model of Learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89 (5), 744–778.
- Falk, John Howard, & Adelman, Leslie M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 163–176.
- Falk, John Howard & Dierking, Lynn D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Foros, Per Bjørn, & Vetlesen, Arne Johan. (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, Else Marie (2004). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1979). System of ethical life (1802/3) and first philosophy of spirit (part III of the System of Speculative Philosophy 1803/4). Albany State University of New York Press.
- Hooper-Greenhill, Eilean. (1999). *The Educational role of the museum*. London: Routledge.
- Illeris, Helene (1999). Møde med samtidskunsten – Strategier blant store skolebørn. I Mette Lise, Illemann, Mette Jørgensen, & Hanne Lundgren Nielsen (Red.), *Formidling af kunst til børn og unge*. Århus: Projektgruppen Børn-Formidling-Kunst og Landsforeningen Børn, Kunst og Billeder.
- Jordan, Brigitte, & Henderson, Austin. (1995). *Interaction analysis: foundations and practice*. Palo Alto: Xerox.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kulturrådet. (2013a). *Den kulturelle skolesekken: Nasjonal satsing på kunst og kultur til alle elever*. Hentet 10. september 2013 fra <http://kulturradet.no/dks/om-dks>
- Kulturrådet. (2013b). *Om kunstloftet*. Hentet 10. september 2013 fra <http://kulturradet.no/kunstloftet/om-ordningen>
- Kulturrådet (2013c). *Fakta: Tverrfaglighet i Kulturrådet*. Hentet 10. september 2013 fra <http://kulturradet.no/vare-oppgaver4>
- Lindberg, Anna Lena. (1988). *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Lund University Press.
- Løvland, Anne. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Hentet 10. Februar 2014 fra <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, 1 (2), 1–18.
- Mortensen, Marianne F. & Smart, Kimberly. (2007). Free-Choice Worksheets Increase Students' Exposure to Curriculum during Museum Visits. *Journal of Research in science teaching*. 44 (9), 1389–1414.
- Pierroux, Palmyre. (2006). *Meaning, learning, and art in museums: a situated perspective*. Oslo: Unipub forl.
- Pierroux, Palmyre, Krange, Ingeborg & Sem, Idunn. (2011). Bridging Contexts and Interpretations: Mobile Blogging on Art Museum Field Trips. *Mediekultur*, 50, 30 - 47.
- Pierroux, Palmyre. (2011). *Teknologi som gjør at ungdom gidder å møte kunst*. Hentet 20. august 2013 fra <http://www.uv.uio.no/intermedia/tjenester/intermedia-formidler/gidder.html>
- Pierroux, Palmyre. (2012). Real-Life Meaning in Second Life Art. I Svein Østerud, Gentikow, Barbara, & Skogseth, Egil G. (Ed.), *Literacy Practices in Late Modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences* (s. 177 - 224). New York: Hampton Press.
- Roth, Wolff-Michael. (2006). Literacies, From a Dialectical Perspective. *Mind, Culture and Activity*. 13(14), 279-282.
- Rush, Michael. (2005). *New media in art*. London: Thames & Hudson.

- Selander, Staffan, & Kress, Gunther. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- St.meld nr. 49 (2008 - 2009). (2009). *Framtidas museum: Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo: Kultur- og kirkedepartementet
- Svennevig, Jan. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Säljö, Roger. (2003). *Läring i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Säljö, Roger, & Moen, Sigrid. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Vygotskij, Lev Semenovič, Cole, Michael, John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia, & Souberman, Ellen. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiik, Astrid Boye. (2012). *Læringspotentialer i digital museumsformidling: En empirisk undersøgelse af digitale formidlingstiltag på to danske kunstmuseer*. Aashus: Aarhus Universitet. Hentet fra <http://www.kommunikationsforum.dk/log/multimedia/PDF%20og%20andre%20dokumenter/Specialer/L%C3%83%C2%A6ringspotentialer%20i%20digital%20museumsformidling.pdf>
- Østerud, Svein. (2012). Changing Concepts of Literacy. From Reading and Writing to Cultural Practices I Svein Østerud, Gentikow, Barbara, & Skogseth, Egil G. (Red), *Literacy Practices in Late Modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences* (s. 1-17). New York: Hampton Press.

Bildeliste

Bilde på forsiden: Hentet fra GIDDER-prosjektets database. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 1: Hentet fra GIDDER-prosjektets database. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 2: Hentet fra GIDDER-prosjektets database. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 3: Hentet fra GIDDER-prosjektets database. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 4: Hentet fra GIDDER-prosjektets database. Gjengitt med tillatelse.

Bilde 5: © Huang, Young Ping / BONO 2014

Hentet 16. april 2014 fra <http://afmuseet.no/samlingen/utvalgte-kunstnere/h/huang-yong-ping>. Gjengitt med tillatelse fra Gard A. Frantzen, kommunikasjonsansvarlig ved Astrup Fearnley Museet. Foto: Astrup Fearnley Museet

Bilde I: Stavanger Aftenblad. (2014). Hentet 31. mars 2014 fra http://www.aftenbladet.no/politikk/Slik-blir-fremtidens-klima-3388120.html#.U06vlsd_qy0. Foto: AP Photo/Biswaranjan Rout.

Bilde II: Storm.no. (2013). Hentet 31. mars 2014 fra <http://www.storm.no/nyheter/dette-er-nytt-i-fns-klimarapport-4124229.html>. Foto: AFP