

Å erobre det sansbare

*En estetisk-didaktisk problematisering av læringsbegrepet, i møtet mellom
lydkunst og skole*

Hanne Ulla
Kandidat nr. 320
Kunst i samfunnet (master i estetiske fag)
Institutt for teknologi, kunst og design (TKD) - HiOA
21.04.2017



Takk til Yngvild Færøy og Søsja Jørgensen, kunstnerne bak *Hvem er du?* Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk til Boel Christensen-Scheel og Kristin Bergaust for uvurderlig faglig veiledning. Takk til Ebba Moi hos Tenthaus Oslo. Takk til familie og gode venner, som alltid er der for meg. Takk til Anette Espelid for korrektur og språkvask. Takk til min andre «familie» på Kunstnernes Hus som ga meg tid og rom dette året til å utvikle arbeidet. Her vil jeg rette en ekstra takk til Mats Stjernstedt og Jon Vogt Engeland. Og til slutt, stor takk til elevene og lærerne ved Hersleb videregående skole!

Innhold

Sammendrag	6
Abstract.....	7
1. Innledning.....	8
1.1 Innledning	8
1.2 Utforming av problemområdet og presentasjon av problemstilling.....	9
1.3 Oppgavens strategier, modeller og metoder	13
1.4 Analysemetoder	14
1.5 Å forske i eget felt.....	16
1.6 Hvem er du? - en lydworkshop for grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklige elever, 16-19 år.....	17
2. Teoretiske perspektiver	20
2.1 <i>Hvem er du?</i> - et sosialt kunstnerisk prosjekt.....	20
2.2 Begreper og funksjoner	23
2.3 Spenningsfelter mellom det autonome og det anvendte kunstperspektivet	24
2.4 Det autonome perspektivet på kunsten og det autonomes betydning i historisk kontekst	25
2.5 Avant-gardens forsøk på å føre kunsten tilbake til livspraksis.	28
2.6 Kunstnere endrer sine uttrykk for å innlemme det politisk-etiske	29
2.7 Er kultur et ideologisk statsapparat som ikke reflekterer et samfunn, men som produserer det?	31
2.8 Anvendt autonomi og et dynamisk kunnskapsbegrep	34
2.9 Oppsummering teoretiske perspektiver	37
3. Hvem er du? – et møte mellom lydkunst og skole.....	38
3.1 Kunst og estetisk erfaring	39
3.1.1 «Det eneste stedet vi kan oppleve frihet, er i det frie spillet mellom fornuft og sanselighet»	40
3.1.2 Kunst som helende kraft og opplærende funksjon	41
3.1.3 Ungdom, teknologi og lyd.....	43
3.1.4 Det sanselige aspektet i lyd (lydens betydning og formål).....	43
3.1.5 Lyd er sanselige opplevelser og gjør oss oppmerksomme på livsvilkårene vi som mennesker deler	44
3.1.6 Å få frem en stemme (og om å bygge bro mellom ulikheter)	46
3.1.7 Oppsummering kunst og estetisk erfaring	48
3.2 Kvaliteter i prosjekter som befinner seg mellom samtidskunst og didaktikk	49
3.2.1 De institusjonelle overbygningene	50
3.2.1.2 Tenthau Oslo	51
3.2.1.3 Hersleb videregående skole.....	52
3.2.2 Prosjektets føringsfrie karakter	53
3.2.3 Produksjonen av noe (hittil) ukjent.	55
3.2.4 Prosjektets produktive kvaliteter – veien videre.....	56
3.3 Læreforutsetninger	57
3.3.1 «En stor utfordring var at vi ikke visste hvor stor norskforståelse de hadde»	59
3.3.2 «Arbeidsformene i undervisningen har mye å si når minoritetsspråklige elever får opplæring i vanlige klasser».....	61

3.3.3	En sammensatt elevgruppe krever sammensatte opplæringsstrategier	65
3.4	Mål for læringen i <i>Hvem er du?</i>	65
3.4.1	Stor handlefrihet i utarbeidelse av «mål»	66
3.4.2	«Å gi slipp»	67
3.4.3	«Åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine»	70
3.4.4	«Å åpne seg»	71
3.4.5	«Kaste seg frempå»	73
3.4.6	«Å bruke stemmene sine»	75
4.	«Alle intelligenser er like»	78
4.1	Til angrep på et pedagogisk system som baserer seg på ulikhet.....	78
4.2	Alle kan lære seg selv, uten forklaringer	79
4.3	Den "ignorante" læreren ignorerer ulikheten	81
5.	Oppsummering	83
6.	Litteratur	85

«Hvem er du»

*Hvem er du? spurte vi noen minoritetsungdommer på Hersleb skole i høst. Et stort og spennende spørsmål, hvis svar aldri blir dekkende. Men de tok utfordringen. Alle stemmer burde høres, i klasserommet, i støyen på Facebook og i livet forøvrig.
Bare slik blir bildet komplett.*

- Yngvild Færøy, 1. januar 2017 (sitat fra Facebook)

Sammendrag

På oppdrag fra Tenthaus Oslo holdt Søsja Jørgensen og Yngvild Færøy, høsten 2016, en fem dager lang workshop med unge voksne som mottar grunnskoleopplæring på Hersleb Videregående skole. Elevene var blant annet fra Afghanistan, Rwanda og Somalia. Denne oppgaven er en undersøkelse av denne workshopen.

Oppgaven er en masteroppgave i studieretningen Kunst i samfunnet (master i estetiske fag) ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Den har som formål å studere hvordan læringsbegrepet kan problematiseres og utvikles gjennom samtidskunstens møte med skolen. En videre målsetning er å se på hvorvidt et kunstnerdrevet prosjekt i skolen kan legge til rette for funksjonelle faglige forbindelser mellom det kunstneriske og skole. Bakgrunnen for denne oppgaven er utdanningspolitiske føringer knyttet til skolen og aktuell nordisk diskurs rundt estetikk og utdanningspolitikk. Utdanningens samfunnsetiske perspektiver står sentralt i oppgaven. Undersøkelsen drar veksler på estetiske og didaktiske perspektiver, og søker å anvende en estetisk – pragmatisk undersøkelse som svarer til sansingen og refleksjonens områder.

Oppgaven består av fire kapitler. Etter innledningen, settes det i kapittel to fokus på hvordan et sosialt kunstnerisk prosjekt, med kunstnere i skolen, kan berøre spenningsfelter mellom det autonome og det anvendte perspektivet på samtidskunsten. Videre, hvordan kunstnere som inntar denne posisjonen, ofte endrer sine kunstneriske verktøy for å innlemme det samfunnsetiske. Hypotesen er at et frigjørende læringsrom for de unge er en synergi-lik integrering mellom fornuft og sanselighet. For å finne ut om denne hypotesen stemmer vil undersøkelsen videre, i kapittel tre, se på gjennomføringen av workshopen *Hvem er du?*. Her settes det fokus på hvordan prosjektets estetiske og prosessorienterte metoder åpner opp for en læring der sanseligheten gjør seg betydelig. Til slutt i oppgaven ses det på om ambisjonen om å få elevene til å "åpne seg opp, kaste seg frempå og bruke stemmene sine" blir møtt, i en videre drøfting av prosjektets mål og formål. Diskusjonen avsluttes i det fjerde og siste kapitlet der en progressiv didaktisk idè av den franske filosofen Jacques Rancière (1940-), presenteres som en hypotetisk mulighet for videreutvikling av læringsbegrepet.

Abstract

In the autumn of 2016, Søsja Jørgensen and Yngvild Færøy in cooperation with Tenthaus Oslo, held a five-day workshop with young adults who receive primary education at Hersleb high school. The workshop was called *Who are you?*. The students participating in the workshop were from several different countries, including Afghanistan, Rwanda and Somalia. This thesis is an examination of Jørgensen and Færøy's workshop.

This thesis is part of the master's degree «Art in society» at the Oslo University College. The purpose of this thesis is to examine how the concept of learning can be questioned and developed through contemporary art in relation with the school. Another objective is to look at how artist-run projects in schools can facilitate functional academic connections between art and education. The societal-ethical perspectives of education are central to this thesis, and I will therefore use policy guidelines for education and current Nordic discourse around aesthetics and education policy as background material for my discussion of the topics at hand. The thesis draws on aesthetic and didactic perspectives, and seeks to apply an aesthetic - pragmatic study between the areas of perception and reflection.

The thesis consists of four chapters. Following the introduction, chapter two will focus on how a social and artistic project in a school setting, can affect possible tensions between the autonomous and the applied perspective on contemporary art. Furthermore, how the artists who occupies this position, often change their artistic tools to incorporate societal and ethical issues. The hypothesis is that through creating an emancipated learning space for young adults one enables an integration between sensibility and sensuousness. To determine if this hypothesis is validated, I will look at the implementation of the workshop *Who are you?* Here the focus is on how the project's aesthetic and process-oriented methods opens up a form of learning where sensuousness makes a considerable impact. Finally, the thesis examines if the ambition to get students to «open up, get out there and use their voices» are met, in a further discussion of the project's goals and objectives. The discussion concludes in the fourth and final chapter where I will present the progressive didactic ideas of the French philosopher Jacques Rancière, as a hypothetical possibility of further development of the concept of learning.

1. Innledning

1.1 Innledning

Hvem er du? (2016) er en serie lydportretter som ble laget av norskopplærings elever på Grunnskoleopplæringen for minoritets elever 16-19 år, høsten 2016. Prosjektet ble til gjennom en fem dager lang workshop på Hersleb videregående skole, organisert av kunstnerne Yngvild Færøy og Søsja Jørgensen, på oppdrag fra Tenthaus Oslo, i samarbeid med Hersleb videregående skole. Kunstnerne Yngvild Færøy og Søsja Jørgensen, heretter tiltalt Færøy/Jørgensen, gjennomførte dette lydprosjektet i form av en workshop som strakk seg over fem dager. I løpet av fem økter på fire timer, fordelt på fem dager, fikk minoritets elevene blant annet skrive sitt eget selvportrett, øve på å fremføre portrettet og å bruke stemmen, spille inn selvportrettet i et provisorisk studio, ta opp lyd fra omgivelsene sine og sammenstille et ferdig lydportrett. Det ble også spilt av noen eksempler på lydportretter for å belyse hva en stemme uttrykker og det ble sett på ulike klassiske selvportretter fra kunsthistorien for å vise hva et portrett kan være. Fokuset i prosessen lå blant annet på fremføring, stemmebruk, stemmens ulike uttrykk og lyd-komposisjon. Ingen av elevene hadde jobbet med lydkunst eller med lyd i kreative prosesser før. I løpet av disse fem øktene fikk alle elevene lagd seg et lydportrett og resultatet ble presentert i plenum i klassen siste dagen i workshopen. Prosjektet ble også presentert på *Tenthaus Toolkit*, et seminar om 'kunstnere i skolen' 2. november 2016 på Kunstnernes Hus, og under *DROP IN CRITS*, 15. november 2016, et såkalt «roundtable-forum» organisert av «non-for-profit»-organisasjonen PRAKSIS i forbindelse med et måned langt residensopphold, i Oslo, for den israelske kunstneren Smadar Dreyfus. I en samtale med Færøy 30.01.2017 går det også frem at kunstnerne har ambisjoner om å gjenoppta arbeidet med prosjektet og setter seg mål om å formidle det i en ny kunstnerisk kontekst i nær fremtid.

Denne oppgaven er en undersøkelse av *Hvem er du?*, lydworkshopen ved Hersleb videregående skole høsten 2016. Hensikten vil være å diskutere hva som skjer underveis i gjennomføringen når lydkunstnere «tar over» læringssituasjonen og på hvilken måte læringsbegrepet kan problematiseres når kunstnere aktivt involverer seg i en pedagogisk kontekst. Oppgaven drar veksler på estetiske og didaktiske perspektiver. De prosessuelle

metodene og de kunstneriske strategiene med lyd er sentrale bevegelsesgrunner.

Foranledningen til denne avhandlingen er at Hersleb videregående skole velger å bruke inviterte kunstnere fra Tenthaus Oslo som del av norskopplæringen for minoritetsspråklige elever. Med dette anerkjenner skolen at kunst og kunstnere i skolen tilbyr elevene et verdifullt bidrag.

1.2 Utforming av problemområdet og presentasjon av problemstilling.

Oppgavens tematikk er kunstnere i skolen og den overordnede problemstillingen er hvordan forholdet mellom kunst og læring belyses i workshopen *Hvem er du?*. Videre, er det en sentral målsetning å belyse hvordan læringsbegrepet kan problematiseres og utvikles gjennom samtidskunstens møte med skolen. Hensikten vil være å diskutere hva som skjer når kunstnere «tar over» læringssituasjonen og på hvilken måte kunsten gjør seg betydelig i læringen.

Det presiseres her at kunstprosjektet som undersøkes i oppgaven presenteres som et eksempel der det kunstneriske møter skole, ikke som en forutsetning for opplæring. Oppgaven ser også på hvorvidt kunstnerne bruker kunstneriske metoder undervegs i workshopen og på hvilken måte prosjektet henvender seg til elevene med lyd. Samtidig setter oppgaven fokus på et potensielt rom som kan tre frem i et sosialt engasjert kunstprosjekt, et rom mellom kunstneriske autonome holdninger og samfunnsnytte. Her er videre av betydning på hvilken måte prosjektet berører spenningsfelter mellom disse to tilsynelatende motstridende holdningene. På hvilken måte disse spenningsfeltene spiller inn på hverandre og uttrykkes i praksis i dette møtet med skolen vil belyses og begrunnes. Oppgavens hypotese er at et frigjørende læringsrom for de unge er en synergi-lik integrering mellom den emosjonelle og den rasjonelle erfaringen, mellom fornuft og sanselighet. Her pekes det videre på at sanselige erfaringer og kunst er nyttige verktøy når vi skal lære, som vitale kvaliteter i en læringsprosess. Hypotesen leder videre oppgavens tema. Og dens strategier, modeller og metoder velges ut fra denne. Hypotesen vil dras inn i oppgaven og se på hvorvidt *Hvem er du?* svarer til at kombinasjoner mellom kunstneriske autonome holdninger og didaktiske avveininger skaper vitale kvaliteter i en læringsprosess.

Undersøkelsen tar for seg de fem workshopene i *Hvem er du?* og belyser på hvilken måte prosjektet svarer til hypotesen. Oppgaven belyser bare dette prosjektet, den går ikke inn på Hersleb Videregående skoles øvrige pedagogiske arbeid. Det er situasjonen og gjennomføringen av prosjektet som står i fokus, ikke resultatet eller effekten av opplæringen som sådan. Derimot er en målsetning å belyse at Tenthaus Oslo har bygget opp en struktur, i form av en partnerskapsavtale med Hersleb videregående skole, som gjør at kunstnerne har «friere tøyler» i spørsmål som angår opplæringsstrukturen. Både i forhold som omhandler mål for læringen og innholdet i undervisningen. I oppgaven er det denne partnerskapsavtalen som verifiserer prosjektets relevans i opplæringssammenheng. Videre, vil konteksten prosjektet inngår i, skolen, være relevant i en større diskusjon omkring forholdet mellom det autonome og det anvendte perspektivet på samtidskunsten. Disse forholdene vil belyses og begrunnes.

Oppgaven består av fire kapitler. Kapittel en, her, innleder og utformer problemområde. Videre avklares oppgavens metoder. Til slutt i dette kapitlet vil det avklares hvordan undersøkelsen er gjennomført, dets fremgangsmåte. Det andre kapitlet presenterer *Hvem er du?*. Først i lys av en tendens som har markert seg i ulike kunstneriske sammenhenger den seneste tiden, den såkalt *sosiale vendingen* i kunsten. Med formålet her om å få en større forståelse av hvordan det samfunnsnyttige og det kunstneriske «fristilte» kan influere og påvirke hverandre, avklares først autonomibegrepet. Her tas det utgangspunkt i filosof Immanuel Kants filosofiske synspunkter, et byggverk som har hatt stor innflytelse på både kunst og estetikk. Videre, studeres utviklingen av autonomi-begrepet med den tyske filosofen Theodor Adornos kritiske «dobbeltkarakter». Deretter ses det nærmere på hvordan det anvendbare har fått et større nedslagsfelt i blant det kunstneriske i dagens kunstfelt. I forlengelse av disse diskusjonene, vil det være relevant å gjøre rede for noen av de sentrale debattene som har oppstått i kjølevannet av *den sosiale vendingen*. Disse påfølgende debattene vil diskuteres i et avsluttende avsnitt omkring kunstens forhold til skolen. Her står den britiske professoren Irit Rogoffs artikkel «Academy as Potentiality» (2006) sentralt.

Kapittel tre søker å synliggjøre sammenhengen mellom det sosiale kunstneriske prosjektets 'hvorfor' (som første kapitlet belyste) med 'hva' og 'hvordan' – prosjektets innhold. Dette kapitlet er delt opp i to. Del en har fokus på det sanselige og de estetiske aspektene ved læringen. Del to ser mest på de didaktiske aspektene.

I workshopen kan det spores kvaliteter som ikke er av ren didaktisk art, men som baserer seg på kunstfaglige tradisjoner, holdninger og verdier. I oppgaven vil det studeres nærmere hvordan de kunstneriske holdningene kommer til uttrykk i prosjektet og hvordan elevene møtes med kunstfaglighet. Mens kapittel en ser på prosjektet i en kunstfaglig diskurs søker kapittel tre å vie lydaspaketet vies særlig oppmerksomhet. *Hvem er du?* handler om lyd. Eller, man kan si at det er lyden som materielt sett definerer prosjektet. Kunstnerne som står bak er lydkunstnere og jobber med lyd som metode i deres kunstneriske virksomhet. Et mål her har vært å belyse workshopens lyd-kunstneriske strategier og se på lydens betydning i prosjektet. I denne delen blir spørreordet «hvorfør» også relevant, da det handler om prosjektets ideelle mål og formål. Min antagelse her er at den helhetlige integreringen av kunstneriske uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål, generelt i dagens skole, kommer til kort og trenger å utvikles. Den tyske opplysningstidsfilosofen Friedrich Schiller (1759-1805), den amerikanske kulturteoretikeren Susan Sontag (1933-2004) og den franske filosofen Jacques Rancière (1940-) ideer vil introdusere denne delen.

Når kunstpraksis opererer innenfor en pedagogisk kontekst er det et poeng å spørre hva læringen består av, hvordan den opererer og under hvilke forhold. I andre delen av kapittel tre diskuteres prosjektets innhold og gjennomføring i et nærmere saksstudie. En hovedmålsetning her har vært å belyse på hvilken måte kunsten gjør seg betydelig i prosjektet, og videre, hvordan prosjektet svarer til det samfunnsetiske perspektivet. Kunstteoretiker Boel Christensen-Scheel skriver i artikkelen «Application and Autonomy – The Reach and Span of Contemporary Art Didactics» (2013) at disse to tilsynelatende motstridende praksisene, det autonome kunstneriske skapende og de didaktiske fagfeltene, kan la seg kombinere gjennom prosjektets evne til refleksjon og dets kunstneriske og kulturelle kunnskaper – i en samtidig kunstdidaktikk (Christensen-Scheel, 2013, s 116)¹. Hun foreslår deretter fire kvaliteter som kan legge til rette for en konstituerende praksis. De fire kvalitetene diskuteres kort i forbindelse med *Hvem er du?* før de brukes i en videre diskusjon om prosjektets innhold, med faktorene 'læreforutsetninger' og 'mål' som sentrale forhold. Til slutt i oppgaven, i kapittel fire, avsluttes diskusjonen med en progressiv idé i lesningen av Joseph Jocotot i *The Ignorant Schoolmaster* (1991); en didaktisk mulighet hos den franske filosofen Jacques Rancière som

¹ I den engelsk-språklige artikkelen beskrives kvaliteten «contemporary art didactics». I oppgaven oversettes denne kvaliteten til "samtidig kunstdidaktikk". Det er dette begrepet som brukes videre i oppgaven.

presenterer slagordet «alle intelligenser er like» som en forutsetning basert på en likhet, som ifølge Rancièr allerede er der. Her er det problemstillingens samfunnsanliggende som står sentralt.

Spørsmålet om hvordan prosjektet gir læringsutbytte for eleven går ikke oppgaven nærmere inn på. Det er situasjonen og gjennomføringen av prosjektet som står i fokus i analysen, ikke resultatet eller effekten av opplæringen som sådan. Bakgrunnen for oppgavens undersøkelse er utdanningspolitiske føringer relatert til kunst i skolen og aktuell nordisk diskurs rundt estetikk og utdanningspolitikk. Min forskningsinteresse er kunst og estetikk, og utdanningens etisk-politiske aspekt. Min inngang til dette temaet er basert på dette. Min første motivasjon til å skrive denne oppgaven er min lidenskapelige interesse for lyd, musikk og lydkunst, og lydens sanselige aspekter. Jeg har bakgrunn fra radio som radiojournalist i studentradio-kanalen Radio Nova, mens for tiden innehar jeg en stilling som programkoordinator ved Stiftelsen Kunstnernes Hus, en stilling der jeg jobber med å legge til rette for visning og formidling av et bredt spekter kunstneriske uttrykk. I tillegg er jeg utdannet adjunkt med opprykk i kunst og håndverk, med praktisk-pedagogisk utdanning i formgivning, kunst og håndverk, fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Mine verdier og min bakgrunn danner forutsetningen for prosjektet, og for informasjonsuthenting.

Jeg har også observert, blant annet i min stilling ved Stiftelsen Kunstnernes Hus, at forbindelser mellom det profesjonelle kunstneriske og et didaktisk fagfelt virker å være lite utviklet. Kunstens rolle i skolen og opplæringen har stor betydning for hvilke verdier som skal fremmes, og for meg er det mye som står på spill her. Det handler om hvilke verdier og holdninger som skal danne grunnlag for opplæringen av kommende generasjoner. I oktober 2016 publiserte nettstedsskriftet *Periskop* en artikkel av den norske kunstneren Helen Eriksen, som på vegne av Tenthaus Oslo kritiserer Oslo Kommune for deres manglende støtte til produksjoner for barn i det visuelle kunstfeltet. Hun skriver videre at det er en «systematisk omsorgssvikt når det gjelder barnets stilling på billedkunstfeltet» (Eriksen, 2016). Jeg støtter Helen Eriksen og Tenthaus Oslos problematisering på området. Denne oppgaven er et direkte resultat av et ønske om å undersøke nærmere prosjekter som driver nyskapende i skjæringspunktet mellom den skapende billedkunsten og barn- og ungdoms læringsprosesser.

1.3 Oppgavens strategier, modeller og metoder

Oppgavens analyse baserer seg på data og observasjoner innhentet fra workshopen på Hersleb videregående skole, der jeg deltok, i tillegg til faglig refleksjon. Materialet til analysen ble innhentet i form av observasjon, lydopptak og feltnotater fra workshopene. Dette suppleres med samtaler med kunstnerne og de involverte underveis. Faglige refleksjoner omkring kunst og dets etisk-politiske implikasjoner kommer i tillegg. Det vil, med andre ord, dras veksler på estetiske og didaktiske perspektiver. Oppgaven tar kun utgangspunkt i dette kunstprosjektet, som jeg har fulgt: *Hvem er du?* Fremgangsmåten for å innhente materiale til undersøkelsen har vært å benytte en utvidet saksstudie, der jeg har vært med og fulgt workshopen. Hensikten med forskningsmetoden har vært å danne et helhetlig undersøkelsesfelt mellom den fokuserte teorien og den fokuserte praksisen. Å danne meg et grundig bilde av saken eller prosjektet som jeg undersøker.

En saksstudie er en inngående undersøkelse og beskrivelse av et enkeltstående tilfelle, eller få enheter, der man ikke har noen kontrollgruppe. Dette er en kvalitativ undersøkelse der observasjoner, data og refleksjoner omkring et fenomen rapporteres om. En saksstudie fører til at man kan få en dypere forståelse av hvorfor noe skjedde, eventuelt hvordan dette opplevdes, hva som ble gjort i forbindelse med dette, og utgangen av det. Som regel vil en slik undersøkelse kreve en omfattende feltstudie, med mye personlig kontakt med informanter og intervjupersoner (Barne, Ungdoms, & og Familiedirektoratet, 2016). Jeg ønsket å benytte denne metoden for å gjennomføre en slik inngående undersøkelse. Et mål har vært å gjenfinne og benytte metodiske strategier som knyttes til praktisk-pragmatisk kunstnerisk orientering. Metoden gir også resonans til oppgavens tema som handler om kunstnere i skolen, som i sin natur svarer til en praktisk-pragmatisk orientering. Metoden samstemmer også med nyere tverrfaglig kunstnerisk forskning fra fakultetet for teknologi, kunst og design ved HiOA. Her kan den nylig utgitte fagboken *Estetikk og Samfunn, tekster mellom samtidskunst og didaktikk* (2015), av kunstner og professor Kristin Bergaust og førsteamanuensis Venke Aure (begge ansatt ved instituttet for teknologi, kunst og design på HiOA) nevnes som et eksempel på akademiske tekster der kunstnerisk praksis møter refleksjonens områder. Den norske kunstneren Morten Krohg skriver i et HiO-notat fra 2002: *Poetikk og informasjon. HiO-notat nr.13* (2002): «[...]at dette undersøkelsesfeltet, mellom teori og praksis, antyder bindeleddet

mellom refleksjonens og sansingens område» (Krohg, 2002, s 3-4). Referansen til Krohg her samstemmer med det hermeneutiske perspektivet oppgaven faller inn under, og dets estetiske – pragmatiske natur. Humanistisk forskning knyttes gjerne til hermeneutikk. Med referanse til Krohg samt Mats Alvesson og Kaj Sköldberg i *Tolkning og reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2008) sentrerer oppgaven omkring et hermeneutisk perspektiv der gyldighetskravet omhandler spørsmål som «hva betyr dette?» og «hvilken mening har det?» (Alvesson, 2008, s 206). Alvesson og Sköldberg (2008) begrunner sitt hermeneutiske perspektiv med forslaget om en aktiv dialektikk mellom distanse og nærhet:

Frågorna emanerar ursprungligen från förförståelse, och kommer att utvecklas/omformas under processens gång. En ödmjuk men samtidig aktiv inställning är således att rekommendera. Tolkningsföremålets autonomi måste respekteras, samtidigt som vi måste «gå in i» det. En dialektik mellan distans och familjaritet är därvid det bästa förhållningssättet (ibid.).

I undersøkelsen vil jeg stille meg kritisk til objektive svar, som i hermeneutikken, som hevder at ingen tolkning kan være evig eller sann. Derimot vil det i den hermeneutiske metode si å stille teksten spørsmål, og derfor er det viktig for meg som forsker å lytte. Det vil si å komme i dialog med teksten.

1.4 Analysemetoder

Det vil fremgå, gjennom drøftingen av lydworkshopen at målene for opplæringen ikke etableres gjennom enkle konvensjoner. Derimot blir opplæringen gjort mer komplisert med kunst og kunstneriske prosesser. I oppgaven tenkes det på hvordan de kunstneriske prosessene henvender seg til opplæringsstrukturen og tilbyr estetiske perspektiver på opplæringen. Blant annet gjøres dette med et fokus på lydkunstneriske prosesser og metoder. Samtidig har oppgaven søkt å gjenfinne forhold i de teoretiske perspektivene som kan være med å strukturere oppgaven og benyttes som analysekategorier. I tillegg til Boel Christensen-Scheels fire kvaliteter for en «samtidig kunstdidaktikk» og Irit Rogoffs dynamiske kunnskapsbegrep har valget her falt på estetiske og didaktiske faktorer som ser ut til å konstituere praksis i workshopen. Her er det de estetiske forholdene ‘prosess’ og ‘kunstneriske metoder’ som belyses, i tillegg til de didaktiske forholdene ‘læreforutsetninger’ og ‘mål’.

Som forsker valgte jeg å følge workshopene nøye. Etter hver workshop hørte jeg gjennom alt lyd materialet som jeg hadde samlet inn, for deretter å skrive resyme fra workshopene, etter hvert. Dette ble gjort for å få god kjennskap til materialet i en tidlig fase. I tillegg ga min tilstedeværelse og deltagelse i workshopen førstehåndskunnskap til materialet. Dette gjorde det mulig å nedtegne en større helhet av situasjonen, og sørge for at meningsinnholdet ble bevart i best mulig grad. Her har undersøkelsen basert seg på en viss teoretisk kunnskap, og utforskningen av dataene ble gjort med en viss eklektisk tilnærming som har trukket inn ulike begreper og teorier. Gjennom hele undersøkelsen har jeg forsøkt å fastholde en kreativ dialog mellom forskjellige teorier og undersøkelsens data i søken etter ikke å validere noe antatt perspektiv, men ganske enkelt etter å forstå problemene i deres sosiale sammenheng, slik elevene og kunstnerne opplever dem. Med dette søkte oppgaven å stå i noe samsvar med det psykologene Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver om *interrelasjonell meningskonstruksjon* i *Det kvalitative forskningsintervju* (2015). Her bruker de Lather (1995) som eksempel. Det fremgår ikke i Kvale & Brinkmann hvem Lather er, men jeg vil tro de her refererer til den amerikanske professoren (pedagogikk) og feministen Patti Lather:

Lather (1995) har ut fra et postmoderne perspektiv diskutert den interrelasjonelle meningskonstruksjonen under lesningen av tekster. Vi leser innenfor rammene av konvensjoner, og Lather beskjeftiger seg med spørsmålet om hvordan vi kan lære av våre egne lese måter. Forfatteren avviser enhver enkel analytisk ramme, da det er hennes mål å utbre, sidestille og skille mellom forskjellige lese måter og arbeide henimot en dataanalyse bestående av mange lag (Kvale, 2015, s 242).

I rapportene eller resymene er det forsøkt å gjengi det opprinnelige materialet så nøyaktig som mulig. Lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger for å sikre at teksten ble mest mulig riktig i forhold til det som ble sagt. I begynnelsen av undersøkelsen, 20.10.2016, fikk lærerne og kunstnerne en skriftlig forespørsel om 'deltagelse i forskningsprosjektet', der bakgrunn og formål for undersøkelsen ble beskrevet. Der ble det også tydeliggjort hva det innebar for alle, også elevene, å delta i studien (med tanke på personvern, informasjonsbehandling og samtykke). Ingen elev-navn er gjengitt og oppgaven er også sendt til alle informantene på forhånd for å kontrollere innholdet, og for å sjekke at de fakta som er oppgitt i oppgaven stemmer.

Professor i pedagogikk Gry Paulgaard, skriver om problemstillinger knyttet til å forske i eget felt i artikkelen «Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utenfra eller begge deler?» (1997), publisert i fagboken *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data* (1997). I artikkelen vektlegger hun relevansen av å redegjøre for sin egen rolle i forskningen. Videre, for egen forforståelse omkring problemstillingen, da disse elementene vil påvirke både data-innsamlingen og analysen. Forforståelsen er det en har med seg fra tidligere og som en bringer med seg inn i prosjektet. Å ha nærhet til feltet kan være nyttig da det kan bidra til større forutsetning for innsikt og forståelse, men det poengteres at det er viktig at forskeren går inn i prosjektet med åpenhet for å sikre at forforståelsen ikke overskygger kunnskapen som det empiriske materialet leverer (Paulgaard, 1997, s 71).

Oppgaven bærer med seg en sånn forforståelse og vil bære preg av nærhet til feltet. Jeg arbeider selv med kunstnere i stillingen min på Kunstnernes Hus. I tillegg har jeg egne erfaringer med å arbeide med kunst i skolen, gjennom praksis som faglærer i kunst og håndverk og i studiespesialisering med formgivingsfag. Dette innebærer, at jeg som forsker, på forhånd hadde visse formeninge om hva god opplæring kan være og hvilke utfordringer som kan oppstå når kunstnere møter skolen. Som forsker har jeg derfor prøvd å være bevisst egen forforståelse underveis i prosessen. Men ifølge Gry Paulgaard vil det aldri være mulig å oppnå full bevissthet omkring forforståelsen (ibid.). Min bakgrunn har derfor hatt en viss innvirkning på utformingen av oppgaven samt hvilke analysekategorier som ble utformet undervegs. Også hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Paulgaard hevder at når man har stor nærhet til feltet kan det være vanskelig å formidle det som for forskeren er selvsagt og innforstått. Og at det vil være viktig å være bevisst dette i forskningsprosessen:

Det har vist seg at det kan være vanskelig å operere med klare og entydige begreper som innenfra eller utenfra for å beskrive forskerens posisjon i feltarbeidssituasjoner. Jeg har også vist at forskerens subjektive forforståelse kan gjøre en blind for det opplagte. Men denne blindheten er ikke nødvendigvis uhelbredelig (ibid. s. 97).

Det kan her tenkes at nærheten til feltet har gjort at jeg som observatør kan ha tatt ting for gitt og unnlatt å søke grundigere inn materialet, blant annet å få informantene til å utdype

uklarheter i materialet, slik at uttalelsene ble tillagt en fortolket mening underveis. Samtidig sikret nærheten til feltet at jeg som observatør hadde god forståelse for hva informantene snakket om, noe som ga muligheter for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Videre, at mine observasjoner underveis eller spørsmål fra fagfeller har gitt meg en bedre distanse til det, som jeg tidligere kan ha hatt en implisitt eller diffus oppfattelse av. Før oppgaven går videre inn på de teoretiske perspektivene prosjektet faller inn under og hvilken aktuell kunstfaglig diskurs som konstitueres i problemstillingen, vil workshopen *Hvem er du?* presenteres her kort.

1.6 Hvem er du? - en lydworkshop for grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklige elever, 16-19 år

Det er september 2016 og jeg befinner meg i et klasserom på Hersleb videregående skole. Skolen ligger nederst på Grünerløkka i Oslo, sentralt plassert i bydel indre øst, Oslo. 15 elever i alderen 16-19 år, fra Grunnskoleopplæringen for minoritets elever står utenfor klasserommet og venter på å få slippe inn. Ungdommene er minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. De har alle gjennomgått intervjuer for å få kartlagt hvor god kompetanse de har for å begynne på skolen. Med mangelfull skolebakgrunn har det blitt kartlagt at disse elevene trenger til sammen tre år med styrking i norsk og andre basisfag før de kan søke seg til videregående opplæring.

Ungdommene er fra ulike steder i verden. Et par av dem er fra Somalia, et par fra Afghanistan, noen fra Pakistan, en jente fra Kongo, en annen fra Rwanda. Denne dagen er det norsk som står på timeplanen. Sammen med læreren er kunstnerne Søsja Jørgensen og Yngvild Færøy i klasserommet, i tillegg til Ebba Moi fra det kunstnerdrevne visningsstedet Tenthous Oslo. Yngvild Færøy og Søsja Jørgensen er kunstnere med bakgrunn fra blant annet radio- og lydkunstprosjekter, samt fra det eksperimentelle radioprojektet BallongMagasinet. Med fartstid fra blant annet RadiOrakel og NRK, og en rekke prosjekter på kunstfeltet, er de markante stemmer i lydkunstmiljøet i Norge (Tenthous Oslo [TO], u.å.). Med Ballongmagasinet (1997-2007) søkte Færøy/Jørgensen etter ulike formidlingsplattformer for hørbar kunst, blant annet i radio, på nett, i bokform, på kino og i gallerier. Etter hvert utviklet prosjektet seg i en rekke ulike sjangre og formater, med lydinstallasjoner, lokale

radiostasjoner, «sound walks» og en lyttestasjon med eksempler fra Ballongmagasinets brede definisjon om begrepet lydkunst, inkludert tekstlige lydkomposisjoner, støy, «field recordings», «Musique concrète», hørespill, radiodokumentarer og andre eksperimenter (Jørgensen, 2007, s. 6-7). De siste årene har Færøy/Jørgensen blant annet laget radioprogrammer for Konsthall C i Stockholm, Live Radio på Høstutstillingen, Galleri F15, Kristiansand Kunsthall samt Oslo Open (Tenthaus Oslo [To], u.å.).

Sammen med Hersleb videregående skole er det kunstinitiativet Tenthaus Oslo som har invitert Færøy/Jørgensen til å gjennomføre *Hvem er du?* for skoleklassen på Hersleb videregående skole. Tenthaus Oslo er et kunstnerdrevet initiativ med base i Oslo. I deres praksis handler det mye om å arbeide med kunstnere i skolen og hvordan skolen kan være et sted for kunstproduksjon. Tenthaus ble startet opp i 2008 da kunstnerne Ebba Moi, Helen Eriksen, Søsna Jørgensen, Geir Tore Holm og Stefan Schröder inngikk partnerskapsavtale med rektor Per Korsvik på Sinsen skole (Tenthaus Oslo [TO], u.å.). Avtalen gikk ut på å få tilgang til skolens metallverksted som atelier for kunstnerne, mot å gi timer (kunstprosjekt) til elever på skolen i løpet av et skoleår. Kunstprosjektene ble da, som nå, støttet av Norsk Kulturråd. Stefan Schröder, en av kunstnerne bak Tenthaus Oslo, opplyser i en samtale på Tenthaus sitt seminar *Tenthaus Toolkit* på Kunstnernes Hus 2. november: «Siden vi hadde atelier på skolen førte dette til en naturlig interaksjon med lærere og elever på daglig basis. Vi forholdt oss til hverandre og hadde daglige samtaler om hverandres arbeid og prosjekter, det opplevdes som et organisk samarbeid». Siden den gang har kunstnerne periodevis hatt atelier på Hersleb videregående skole og inngått en langsiktig partnerskapsavtale med de der de inviterer profesjonelle kunstnere til å gjøre kunstneriske utforskningsprosjekter med elevgrupper. I snart fire år har en fast gruppe elever og deres lærere deltatt i produksjoner og workshops der de på ulike måter har blitt eksponert for samtidskunst. Blant kunstnere som har hatt workshops er: Mariken Kramer, Stefan Schröder, Sille Storihle, True Vevatne og Siri Austeen. I tillegg til disse prosjektene driver Tenthaus Oslo et offentlig visningssted for kunst. Videre, vil nå de teoretiske perspektivene som faller inn under Tenthaus Oslos praksis og *Hvem er du?* på Hersleb Videregående skole redegjøres nærmere for. Her er det av relevans hvordan prosjektene plasserer seg i en historisk diskurs, og videre, hvilke implikasjoner som kan oppstå når kunstnere involverer seg i en pedagogisk kontekst. Disse forholdene vil belyses og begrunnes. Etter de teoretiske perspektivene er diskutert nærmere påfølger kapittel

tre, en, med fokus på kunstens sanselige aspekter. Deretter kapittel tre, to, om de didaktiske avveiningene.

2. Teoretiske perspektiver

Når lydkunstnere involverer seg i en pedagogisk kontekst, er det relevant å stille både didaktiske og kunstfaglige spørsmål. I det neste kapitlet utdypes prosjektets kunstfaglighet og de teoretiske perspektivene som prosjektet faller inn under. De didaktiske vil redegjøres for i kapittel tre.

2.1 *Hvem er du?* - et sosialt kunstnerisk prosjekt

Hvem er du? ble under seminaret Tenthaus Toolkit på Kunstnernes Hus 2. november 2016 omtalt som et såkalt sosialt engasjert kunstprosjekt. Og med dette plasserer workshopen seg inn blant en kunstnerisk tendens som, for alvor, de siste tiårene har dukket opp i ulike sammenhenger: den såkalte "sosiale vendingen" i kunsten. I disse type prosjektene handler det ofte om å utvikle og arbeide, i ulike kunstneriske former, med sosiale relasjoner og skapende felleskap. Kort sagt, kunstneriske prosjekter med sosiale ambisjoner. Den britiske kunsthistorikeren Claire Bishop (1979 -) har vært sentral i debatten omkring denne sosiale vendingen i kunsten og i boken *Artificial Hells* (2012) tar hun for seg denne tendensen kunst, hvor mennesker utgjør det sentrale kunstneriske materialet. Hun innleder boken med noen eksempler: den chilenske kunstneren Alfredo Jaar som deler ut engangskamera til beboere i den belastede bydelen Catia i Caracas, Mexico, og får dem til å lage utstilling i det lokale museet (Camera Lucia, 1996). Den britiske kunstneren Lucy Orta som leder en rekke workshops i Johannesburg med mål om å lære arbeidsledige å lage klær og samtidig diskutere kollektiv solidaritet (Nexus Architecture, 1997-). Eller den danske kunstgruppen SUPERFLEX som i 1999 startet opp en web-basert TV-kanal for eldre beboere ved et av Liverpools husprosjekter: Liverpool's Housing Action Trust (Tenantspin, 1999) (Bishop, 2012, s. 1). Vi kjenner også til denne type kunstprosjekter i norsk sammenheng med eksempelvis Marianne Heier, Goksøyr & Martens, Søsja Jørgensen & Geir Tore Holm og Andrea Langes kunstneriske praksiser. I det offentlige ordskiftet kjenner vi også tendensen ved en rekke ulike navn og betegnelser; deltagerbasert kunst, sosial engasjert kunst, samfunnsrelatert kunst, nyttig kunst, kontekstuell kunst, intervenserende kunst, dialogbasert

kunst eller sosial praksis.² Et bredt spekter av begreper. Der ingen av begrepene presenterer en ny –isme eller en post-bevegelse til den kunstneriske diskursen som vi kjenner fra modernismens mange «ismer» og med «post-modernisme» og «post-internet»-virkeligheten. Derimot, er flere av begrepene tilpasset ulike former for kunstneriske metoder, som for eksempel med ‘intervenerende’ eller ‘deltagende’.

I disse prosjektene finner vi ofte kunstnere som går på tvers av sjangre og som overskrider det mediespesifikke. Disse endringsimpulsene i kunsten er blant annet postulert av den amerikanske teoretikeren Rosalind E. Krauss i det kjente essayet «A Voyage on the North Sea: Art in the Age of the Post-Medium» (2000). Her, med henvisning til den amerikanske kunstkritikeren Clement Greenbergs modernistiske selvrefererende praksis, viser Krauss til dagens kunstnere som baner nytt terreng i et konseptuelt og mer tekst-basert kunstnerisk landskap. Disse nye bevegelsesgrunnene er også beskrevet av den amerikanske professoren Michel Archer i innledningen av *Art Since 1960* (1997), der han blant annet viser til det brede spekteret medier:

For one thing, there are no longer any particular materials that enjoy the privilege of being immediately recognizable as art media: recent art is made not only with oil paint, metal and stone, but also air, light, sound, words, people, food, refuse, multi-media installations and much else (Archer, 1997, s 7).

Her henviser Archer til en rekke nye formater, stiler og agendaer som i dag skaper et rikt og sammensatt felt av ulike medier og verktøy. Prosjektene som de sosialt engasjerte kunstnerne utformer beveger seg også ofte bort fra en objekt-orientert virksomhet og gjennom ulike metoder og holdninger adopterer de en større performativ og prosess-orientert tilnærming. «They are ‘context-providers’, rather than ‘content providers’» skriver den britiske kunstneren Peter Dunn, sitert i Grant Kesters artikkel «Conversation Pieces; community and communication in modern art», (2013) (Kester, 2013, s.1). I artikkelen «Kunstneren og alvoret», publisert på nettstedet Kunstkritikk.no i 2010, redegjorde kunstkritiker Kristine Natvik også for, at det i denne type kunst, ofte handler om kunstens brennende politiske

² Begrepene innhentet her kommer fra ulike kilder. Deltagerbasert kunst er blant annet benevnt av Gerd Elise Mørland i artikkelen «*Deltagerbasert kunst, ikke nødvendigvis kvalitet*», (2011) publisert på Kunstkritikk.no 01.07.2011, *Intervenerende kunst* er blant annet brukt av kunstmønstringen TOPublic, et kunstnerprogram initiert av Kunstløftet, i 2016 (Kulturrådet). *Sosial praksis* er blant annet benevnt av den amerikanske kuratoren Mary Jane Jacob i et foredrag på KORO (18.06.2015)

engasjement for den gode sak, og da spesielt venstreradikales oppgjør mot borgerlig ideologi, der kunstnerne responderer de på den sosiale «fluksen» eller det stadig endrede politiske klima verden står ovenfor (Natvik, 2010). I denne oppgaven står det samfunnsnyttige og etiske aspektet ved tendensen sentralt, og dette engasjerte aspektet vil begrunnes og belyses flere ganger gjennom oppgaven.

I 2014, med utstillingen *Krigens Skygge, Norsk politisk kunst i 100 år, 1914-2014*, presenterte kurator Kari Brandtzæg, sammen med Kunstnernes Hus, en rekke ulike brudd med kunstneriske konvensjoner i sin fremstilling av norsk politisk engasjert kunst over 100 år. Blant samtidskunsten i *Krigens Skygge* fantes det også noen performative og prosess-orienterte arbeider, blant annet med Goksøyr & Martens *Palestinian Embassy* (2009). Men de aller fleste kunstnerne representert i denne utstillingen benyttet andre, mer tradisjonelle kunstneriske medium. Ikke minst med videoarbeider som lånte grep fra populære formater som teater, spillefilm og dokumentar (Knut Åsdam, Ane Hjort Guttu, Marte Aas, Shwan Dler Qaradaki og Lene Berg). I en kritikk av utstillingen, publisert på Kunstkritikk.no 03.03.2015, spør kunstkritiker Stian Gabrielsen: «Er det ingen norske kunstnere anno 2015 som jobber med mer radikale synliggjøringsstrategier enn disse eksperimentene med cinematisk form?» (Gabrielsen, 2015). Med dette pekte han på det kuratoriske grepet av Brandtzæg, som ifølge Gabrielsen representerte, i for stor grad, konvensjonelle og tradisjonelle fremstillinger av norsk politisk motivert kunst.

Noen av de mest grenseoverskridende kunstnerskapene i dag finner vi i Marianne Heiers prosjekter, som overskrider og utvider det metodiske i sine kunstneriske prosjekter. Eller Andrea Langes workshop med *Palestinaleiren/ Atelier Populaire* på Kunsthall Oslo i april 2012, et prosjekt som undersøkte, i en rekke formater, de sosiale og politiske vilkårene for norske asylsøkere. Eller Søsja Jørgensen og Geir Tore Holm, der Jørgensen er en av kunstnerne bak *Hvem er du?* Med blant annet *Sørfinnet Skole* (2002) og *Vi bor i Bjørvika* (2010) er de betydelige aktør innenfor det prosess-orienterte og performative. Tenthaus Oslos selvrefleksive praksis med lengre utforskningsprosjekter med skoleklasser er også en betydelig aktør. *Hvem er du?* er et prosjekt som finner sted i dette landskapet. Prosjektet har beveget seg bort fra det objekt-orienterte i kunsten og det handler ikke lengre om et produkt eller objekt. I en epost-korrespondanse med Ebba Moi 17.02.2017, en av initiativtagerne i

Tenthaus Oslo, beskrives praksisen som «en 'utforskende' prosess med en skoleklasse i skolen, og en selvrefleksiv praksis, der spørsmålene som stilles er viktigere enn svarene og resultatene». På hvilken måte denne selvrefleksive praksisen manifesterer seg i *Hvem er du?* og hvilke implikasjoner som fremtrer når kunstnere involverer seg i en pedagogisk kontekst vil det redegjøres for videre, nå først med en nærmere avklaring omkring begreper og funksjoner som disse kunstprosjektene tillaes under.

2.2 Begreper og funksjoner

I forelesningen «Participation and Spectacle: Where are We Now?» (2011) presentert på Creative Time, i New York 18. mai 2011, etterlyser Claire Bishop et tydeligere vokabular i omtalen av disse «sosialt engasjerte» kunstneriske virksomhetene. Med spesiell hentydning til begrepet «sosial praksis», setter hun, i denne forelesningen, spørsmålsteget ved begrepsbruken i omtalen av denne tendensen kunst. Blant annet etterlyses en tydeligere begrepsbruk for at denne typen kunst skal lettere posisjonere seg - som kunst. Bishop henviser videre til at verken «sosial» eller «praksis» viser til kunst eller til noen form for kunstnerisk virksomhet. Derimot trekkes betydningen mot mer nøytrale konnotasjoner, og ved å benytte praksisbegrepet henvises det snarere til en form for praktisk virksomhet.³ Vi kan også gjenkjenne, både fra Aristoteles «techne» og fra nyere marxistisk filosofi at bruken av praksisbegrepet vil ha konnotasjoner mot det «handlingsbaserte», eller en gjennomføring av det som er besluttet.⁴ Begrepet dras også mot konnotasjoner til ulike profesjoner; eksempelvis legepraksis, lærerpraksis etc.

I møtet med Færøy/Jørgensens workshop er det derimot definisjonen fra den finske kunstneren, forskeren og pedagogen Hannah Kaihovirta-Rosvik som virker mest fruktbar. Det er dette begrepet som vil benyttes videre i oppgaven. Kaihovirta-Rosvik definerer i sin

³ Forelesningen av Bishop er senere blitt publisert og kan blant annet leses i publikasjonen *Living as form :socially engaged art from 1991-2011* (2012). Denne vil det refereres til lengre ned i oppgaven.

⁴ Det greske begrepet «techne» står sentralt i både Aristoteles og Platons ideer. Begrepet kjennetegner en ferdighet som kan læres og som gir mulighet til å produsere noe, jamfør «teknikk». Praksis, også gresk, beskriver en handling eller en virkeliggjørelse av en hensikt. Fra nyere tid brukes begrepet især marxistisk filosofi. Marx' tanke er at teori og praksis forutsetter hverandre og utformer hverandre gjensidig. Praksis er, hos Marx, en gjensidighet som oppstår når subjekt og objekt finner hverandre i en dialektisk bevegelse.

doktoravhandling konseptet med «deltakende kunstnere» om de kunstnerne som ikke kun går inn i egen kunstproduksjon eller utstillinger, men som også aktivt involverer seg i den pedagogiske konteksten de handler innenfor. Videre, omhandler det også kunstnere som tar med sine egne produksjoner inn i skolen. (Kaihovirta-Rosvik, 2009, s. 56). *Hvem er du?* (2016) finner sted nettopp her – med kunstnere som aktivt involverer seg i en pedagogisk kontekst. Tenthaus Oslo har i en rekke år hatt en partnerskapsavtale med Hersleb videregående skole. Denne avtalen går ut på at de inviterer kunstnere til å gjøre prosjekter sammen med elevene, i samarbeid med skolen. *Hvem er du?* skiller seg muligens fra en rekke andre sosialt engasjerte kunstprosjekter her. At skolen er med på prosjektet. Ved å delta som kunstnere, i en forhåndsbestemt samarbeidsform eller struktur kan det muligens også legges andre premisser til grunn. Hvilke faktorer som kan legges til grunn i en diskusjon om kunst og læring vil videre belyses og begrunnes. Først, i en nærmere diskusjon om spenningsfeltene mellom det autonome og det samfunnsnyttige, som står sentralt i denne diskusjonen.

2.3 Spenningsfelter mellom det autonome og det anvendte kunstperspektivet

I det vide spekteret begreper og omtaler av denne tendensen kunst fremvises det en tydelig grunnproblematikk som disse ulike formene for kunst har forholdt seg til de siste tiårene. Nemlig spenningsfeltene mellom det autonome og det anvendte perspektivet på samtidskunsten. Et spørsmål som stilles her er om man risikerer, som kunstner, at det i disse formene for kunst går så langt mot et sosialt engasjement, at kunsten i seg selv oppløses i det sosiale? Dette spørsmålet stilles blant annet av den norske kunstneren Beate Petersen i artikkelen «Kollektiv kunst i utvidet kunstfelt», publisert i *Billedkunst* 4/2005 (Petersen, 2005). I disse kunstneriske prosjektene handler det nemlig ikke lengre om kunsten som objekt, eller som enkeltprodukter, men snarere har kunsten forflyttet seg til også å omhandle spørsmål om hvordan kunsten produseres, konsumeres og debatteres. Med disse sammensatte holdningene, der ofte hvert prosjekt har sin helt unike form, er det krevende å lage samlebegreper (ibid.).

Men hva er det som står på spill i de utforskende prosjektene til Tenthous Oslo på Hersleb skole? Er det sånn at kunsten til Færøy/Jørgensen, i dette prosjektet, vil bevege seg fra det lydkunstneriske fristilte til å handle kun om det samfunnsnyttige? Eller er det slik som kunstteoretiker Boel Christensen-Scheel skriver om i sin artikkel «Application and the Autonomy – the Reach and Span of Contemporary Art Didactics» (2013), at i denne formen for kunst, som beveger seg mot mer samfunnsorienterte praksiser, vil det heller handle om hvordan kunsten, eller kunst-tekningen, og ulike former for sanselighet tydeligere kan inkluderes i ulike former samfunnskontekster? (Christensen-Scheel, 2013, s 109). Det vil fremkomme lengre ned i oppgaven at det, i *Hvem er du?* handler mye om å inkludere kunstneriske metoder og prosessorienterte holdninger i prosjektet. Med dette vil artikkelen til Christensen-Scheel stå sentralt, og denne vil benyttes i den kommende problematiseringen av kunst og læring. Det vil også fremkomme at den pragmatisk-orienterte strukturen som Tenthous har lagt til rette for, med partnerskapsavtalen, legger til rette for at det kunstneriske og de sanselige aspektene ved prosjektet gjør seg betydelig.

Men hva betyr det å gjøre sosiale prosjekter «som kunst?». Før oppgaven går nærmere inn i undersøkelsen av hva som skjer når lydkunstnere «tar over» læringssituasjonen er det hensiktsmessig med en kort avklaring på hvilken betydning det autonome perspektivet på kunsten har hatt i en historisk kontekst. Videre, på hvilken måte det anvendbare har fått et større nedslagsfelt i blant den frie kunsten. Til slutt, hvordan disse to motsetningsforholdene spiller inn på hverandre i praksis. Dette belyses og begrunnes i det kommende, først om det autonome perspektivet på kunsten og dets betydning i historisk kontekst.

2.4 Det autonome perspektivet på kunsten og det autonomes betydning i historisk kontekst

Hittil har oppgaven presentert *Hvem er du?* (2016) i kontekst av den sosiale vendingen i kunsten. Videre, har den pekt på at prosjektet berører spenningsfeltet mellom det autonome og det anvendte perspektivet på kunsten. Den har også sett på hvilke begreper som er fruktbare i omtale av disse prosjektene og avklart at det er definisjonen til Kaihovirta-Rosvik som er mest relevante i omtalen av *Hvem er du?* (Kaihovirta-Rosvik, 2009, s. 56). Hvilken betydning det autonome perspektivet har hatt på billedkunsten avklares videre.

Kunstteoretiker Boel Christensen-Scheel påpeker i «Autonomy and Application, the Reach and Span of Contemporary Art Didactics» (2013) at siden antikken har kunsten blitt satt i direkte sammenheng med det ikke-nyttige. Eller kun som noe nyttig i religiøse og rituelle situasjoner og sammenhenger. Som et resultat av dette har på mange måter den frie kunstens posisjon vært knyttet til det ikke-funksjonelle eller unyttige. Dens uavhengighet har også, på mange måter, handlet om dens evne til å endre seg eller forflytte seg bort fra det nyttige og trivielle. Det har gitt kunsten dets status (Christensen-Scheel, 2013, s. 110). Den amerikanske kunstneren Walter De Maria henviser til dette i sin bok *Meaningless Work* (1960): «Meaningless work is potentially the most abstract, concrete, individual, foolish, indeterminate, exactly determined, varied, important art-action-experience one can undertake today» (De Maria, 1960, s. 526). Denne radikale kunstneriske holdningen lå til grunnlag ved inngangen til det tjudeførste århundret, i kunstnerisk diskursiv sammenheng. Det kan videre leses som et kritisk grunnlag som ligger til grunn for kunstens autonome karakter. Et grunnlag utviklet av blant annet fra den italienske politiske filosofen Antonio Gramsci, den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas og den tyske filosofen Theodor Adornos estetiske teorier. Kunstens autonomi fikk sin gyldighet da estetikken ble etablert som egen filosofisk disiplin, med blant annet den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804). Hos Kant forstås kunstens autonomi og «interesseløshet» som noe som kjennetegner diktning, musikk, scenekunst, byggekunst og billedkunst. Det handler her om den kunstneriske aktiviteten, som oppfattes som kunst, ved sin ulikhet fra andre aktiviteter i samfunnet – som separate gyldighetssfærer (Bale, Bø-Rygg, 2008, s. 57).

Med estetikken og tanken om det skjønne gjorde Immanuel Kant (1724 - 1804) den første moderne filosofen, estetikken som en integrert del av et filosofisk system. Dømmekraften er virksom på kunstens område og det er dette Immanuel Kant kaller *smak* når han i 1760 skriver om kunst og smaks-dommen i *Kritikk av Dømmekraften* (1760), publisert i *Estetisk teori* (2009): «Til grunn for smaksdommen ligger intet annet enn formen til en gjenstands formålstjenlighet, eller dens forestillingsmåte» (ibid.). Kunsten har med andre ord en mening og et formål uten å tilfredsstille behov utenfor seg selv. Det er denne oppfatningen som har gitt Kant hedersplassen i estetikken historie, og er et premiss, også i dag, for kunstens autonomi, kunstens selvstendighet. Nærmere 200 år senere, på 1970-tallet formet den tyske

filosofen Theodor Adorno en forståelse for kunstens posisjon som uløselig knyttet i opposisjon mot samfunnet. Videre ønsket han å presentere kommentarer på dette; om kunstens alternative perspektiver på samfunnet. Adorno presiserer her at kunstens posisjon dreier seg om å ha en distanse, eller en «out-sider»-rolle i kunsten, en rolle som gir kunstens dets autonome karakter, skriver Christensen-Scheel om Adorno, innledningsvis i «Application and Autonomy, the Reach and Span of a Contemporary Art Didactics» (Christensen-Scheel, 2013, p. 110). Adorno skriver selv:

The autonomy of works of art, which of course rarely ever predominated in an entirely pure form, and was always permeated by a constellation of effects, is tendentially eliminated by the culture industry, with or without the conscious will of those in control (Adorno, 1972/2001, s. 99).

I sitatet over påpeker Adorno at autonomien ikke har vært fullstendig uten annen innflytelse. Med dette redefinerer han den autonome posisjonen. Han hevder her at dets posisjon fortsatt anerkjennes ved dens evne til å isolere eller frata kunstens sosiale rolle – at det avgjørende i en autonomiseringen av kunsten i «det moderne» at den blir selvrefleksiv og bevisst sin egen kritiske posisjon. Samtidig innebærer kunstens autonomisering her, i denne posisjonen, at den står i fare for fullstendig å løsrive seg fra tradisjonen, samfunnet og lukke seg om seg selv. Da risikeres det her, at kunsten (i sin «out-sider»-rolle), blir offer for en «fetisjering» av kunstbegrepet. Videre, handler det om, for Adorno, å bevare kunstens autonome karakter ved å inneha en kritisk distanse som er vital for kunsten (ibid.). Men samtidig at kunsten skal kunne ha en viktighet eller innvirkning på samfunnet ettersom det endrer seg og utvikler seg. Han går dermed videre, med kunstens kritiske potensiale i dets «dobbeltkarakter»:

The double character of art – something that severs itself from empirical reality and thereby from society's functional context – is directly apparent in the aesthetic phenomena, which are both aesthetic and 'faits sociaux'... and, certainly, art always stands in need of this external perspective for protection from the fetishization of its autonomy (ibid. s. 328).

Adorno tenker alltid kunsten i forbindelse med, og i motsetning til, samfunnet. Og den empiriske realitet. Men denne dobbeltkarakteren er kunsten både autonom (selvstendig) og samfunnsmessig bestemt på samme tid. Bishop fremviser også denne karakteren i sin omtale

av den sosialt engasjerte kunsten i artikkelen «Participation and the Spectacle, Where Are We Now?» (2001):

By using people as a medium, participatory art has always had a double ontological status: it is both an event in the world, and at one removed from it. As such, it has the capacity to communicate on two levels—to participants and to spectators—the paradoxes that are repressed in everyday discourse, and to elicit perverse, disturbing, and pleasurable experiences that enlarge our capacity to imagine the world and our relations anew (Bishop, 2012, s. 11).

Her fremviser Bishop den deltagende kunstens potensiale, ved å befinne seg i en autonomt kunstnerisk (selvstendig) posisjon og samfunnsmessig på samme tid. Videre, skriver Adorno at dette er to momenter som aldri «se ut» til å falle helt sammen. Det er nemlig først som autonomy motposisjon til samfunnet at kunsten blir samfunnsmessig. Det sentrale spørsmålet blir da, i praksis som har sosiale ambisjoner, blant annet *Hvem er du?*, hvordan det nyttige kan bli unyttig og det sosiale kunstneriske prosjektet kan beholde dets autonome karakter, dets kritiske tilstand? (Christensen-Scheel, 2013, p. 110). Dette vil oppgaven gå nærmere inn på. Først ved å belyse nærmere hvordan det anvendbare har fått et større nedslagsfelt i blant den frie kunsten. Deretter ved å belyse noen sentrale problemstillinger som er av relevans når forholdet mellom kunst og læring skal problematiseres. Til slutt, i kapittel to avsluttes denne diskusjonen med et mulighetsforslag til Adornos problem. Med et forslag fra den britiske professoren Irit Rogoff, som i artikkelen «Academy as Potentiality» (2006) foreslår en endring av kunsten i skolen på grunnlag av blant annet et dynamisk kunnskapsbegrep.

2.5 Avant-gardens forsøk på å føre kunsten tilbake til livspraksis.

Så, hvordan har det anvendbare fått et større nedslagsfelt i den frie kunsten? Claire Bishop skriver historien til den deltagerbaserte kunsten med utgangspunkt i den historiske avantgarden på 1910- 20-tallet i *Artificial Hells* (2012). Der tendensen med det deltagende aspektet i kunsten begynner med tre ulike hendelser: oppfinnelsen av et massepublikum i den italienske futurismen, under såkalte futuristiske kvelder: «futurist serate», (fra 1910 og utover), de teatralske nyskapningene som fant sted i årene etter den bolsjevikiske revolusjonen (for eksempel Proletkult Theatre og Mass Spectacle) i Øst-Europa og i

Russland. Og Dada Season, fra 1921, der kunstneren André Breton og hans kolleger lagde arbeider i det offentlige rommet. Dada Season handlet om å dreie det performative i kunsten bort fra kabaret og skandale og mot en tydeligere moralsk refleksjon over sosiale normer (Bishop, 2012, s 3). I alle disse tre tilfellene blir spørsmålet om deltakelse stadig uløselig knyttet til spørsmålet om politisk engasjement. Den tyske litteraturkritikeren Peter Bürger skriver også om skismaet mellom kunsten og livet og viser avantgardens ulike forsøk på å omsette kunst i livspraksis i *Theorie der Avantgarde* (1974).

Mens Adorno trekker frem forfattere som Kafka og Beckett som eksempler på hvor det kritiske består. Her finner han en kunst, som i sin radikale forstand, lukker seg overfor samfunnet i sin kritikk, og fremstår som uforståelig og absurd, men som nettopp derved øver en langt sterkere kritikk av det bestående. I denne forbindelse kan også den radikale franske teater-direktøren og poeten Antonin Artaud nevnes, som i sin «programerklæring» nettopp hevdet at teaterets evne til å «doble» det ikke-teatraliske ble til gjennom å skape noe som er oppfattet som «mer ekte» enn virkeligheten eller mer «intens» enn virkeligheten selv (i hans mest kjente verk fra 1938 *The Theatre and It's Double* (Artaud, 1977, s. 68). For Adorno og Artaud handler kunstens autonome karakter her om en «dabling» av virkeligheten, å speile deg, men også og stå i et kritisk forhold til den. Så, i stedet for å omhandle et direkte forhold mellom kunsten og livet, eller kunsten og samfunnet, så kan Adornos teorier, og disse kunstneres radikale praksis, beskrives gjennom dens 'kvaliteter' eller 'muligheter' som kunst. På hvilken måte denne interessen for samfunnet i en radikal posisjon behandles og fremkommer i dagens kunstfelt ses på i neste avsnitt.

2.6 Kunstnere endrer sine uttrykk for å innlemme det politisk-etiske

Kunstnere har til alle tider tatt opp i seg sosiale utfordringer. Kunsten har skildret dramatiske, kollektive erfaringer og skapt utopiske ideer om en bedre verden, det er ikke nytt. Derimot er det bevegelsene mot det anvendbare som skaper rom for nye spenningsfelt. Både i den kunstneriske diskursen og historien. I samtidens politiske- og sosiale klima, i en verden der vi både får større innblikk i, og føler at vi «opplever» flere uroligheter og konflikter enn noen sinne, ser vi hvordan kunstnere stadig utvikler nye kunstneriske strategier for å kommunisere og utforske denne virkeligheten. Det å lage kunst i skyggen av både 11. september, 22. juli og

den pågående flyktningkrisen, kan for mange kunstnere, på ulike måter, virke meningsløst eller, i verste fall umulig. Avantgarde-komponisten Karlheinz Stockhausen uttalte blant annet fem dager etter terrorangrepet 11. September 2001 at terrorangrepet på USA var vår tids største kunstverk. Dette sitatet er hentet fra Hans Rustads artikkel «USA-terroren var et kunstverk», publisert i *Aftenposten Aften* 19.09.2011:

Det som skjedde er – vi må alle omstille våre hjerter – det største kunstverk noensinne. At ånder fullfører noe i en handling, som vi i musikken bare kan drømme om, at mennesker øver som gale i ti år, totalt fanatisk for en konsert, og så dør. Det er det største kunstverk som har eksistert i hele kosmos. [...] Mot dette er vi ingenting, som komponister

Denne påstanden vekket, naturlig nok, enorme reaksjoner. Frem til i dag preger nok fortsatt de store terrorangrepenes dagens dokumentarfilmskapere og kunstnere i spørsmål om hvilke konsekvenser estetikens virkemidler kan bringe med seg når de bringes ut av sin kontekst. Det vi alle fall kan si sikkert, er at det er umulig å forutse ettervirkningene av de mange krisene verden opplever nå. I dette klimaet kan det være krevende å skape kunst som skal si noe verdifullt om den tiden vi lever i. Derimot er de fleste kunstnere enige om at den største faren er om disse hendelsene (og, eventuelt reaksjonene som utspiller seg i kjølevannet av dem) gir grobunn for et større klima av fiendtlighet; sinne, tvil og frykt. I denne anspenne situasjonen kan kunst og kunsten virke som en betydelig mindre bekymring, for mange. Likevel gjenkjenner vi hvordan kunstnere, deriblant Færøy/Jørgensen, responderer på dette klimaet ved å, blant annet, endre på sine virksomheter. Fra å sitte i studio og lage radioprogrammer har disse kunstnerne forflyttet seg, med sine kunstneriske prosesser og metoder, inn i skolen. Eller ut i samfunnet som de har gjort med sine LiveRadio-programmer.

Den amerikanske kunstneren Philip Guston fikk en gang spørsmålet om hvem han hadde studert med, et spørsmål som på hans tid var ladet i en «Clement Greenbergisk»-tone. ”Hvilke malere han hadde studert med? Guston, som var av den rappkjefta og verbale typen, skøt direkte tilbake: «I told them I studied with Dostojevski, Kierkegaard. I studied with Kafka. When you read a man, you have contact with his mind. I’ve always liked to be in the company, as such as I could be, of writers, critical writers» (Guston, Ashton, & Coolidge, 2011, s. 75). Guston var en stolt autodidakt kunstner og han var opptatt av at litteratur og filosofi styrket hans arbeid som kunstner. I denne sammenhengen er det også interessant å

tenke på hvilken endring Guston gjorde i sitt kunstneriske virke, da han gikk fra å beskjeftige seg med maleriet i en abstrakt ekspressiv stil, til å gå fullstendig i «evakuering» fra dette konseptet. Denne forflytningen viser, at for Guston, så handlet det skapende vel så mye om emosjonell ballast og om å stå i et reelt forhold til samfunnet rundt seg. Det handlet om å bryte med det eksisterende og lage en ny retning, for seg selv. Guston endrer sin virksomhet, det samme gjør Færøy/Jørgensen med *Hvem er du?*. Med dette endrer de på noe i sin virksomhet for å innlemme en annen praksis, de inntar en ny posisjon der nye verktøy og praksiser kan benyttes og innlemmes for å kommunisere med den virkeligheten vi lever i.

Men hvilke innvirkninger har disse endringsimpulsene egentlig på kunstbegrepet? Står kunsten i fare for å bli oppløst i det sosiale? Det viser seg at dette ikke kan bevares med enkle midler, og ikke uventet, når kunstbegrepet og institusjonsbegrepet settes i bevegelse, dukker debattene opp. Før oppgaven går videre inn i en nærmere problematisering av læringsbegrepet med utgangspunkt i *Hvem er du?*, er det hensiktsmessig med en redegjørelse for noe av denne kritikken. Kritikken belyser noen av de utfordringene kunstnere som aktivt deltar i en pedagogisk kontekst har stått overfor. Først presenteres den mest overordnede kritikken, en kritikk som har handlet om hvorvidt kulturen som ønsker å kritisere noe, ender opp med å produsere nettopp den kulturen de ønsker å kritisere. Videre omhandler kritikken hvorvidt de deltagende kunstprosjektene står i fare for å utnytte sine deltagere i jakt på kunstnerisk materiale. Denne kritikken er mer spesifikk og vil drøftes kort i lys av *Hvem er du?*.

2.7 Er kultur et ideologisk statsapparat som ikke reflekterer et samfunn, men som produserer det?

I et debattinnlegg, gjengitt på nettstedet Kunstkritikk.no 05.11.2004 hevder forfatter og forelegger Bendik Wold at «politisk kunst» har blitt et honnørord og «institusjonskritikk er in». Debattinnleggene skriver seg fra en debattkveld på Vigeland-Museet i 2004 og ble utgangspunktet for en lang debatt om «politisk kunst» i nettstedet Kunstkritikk.no. Wold argumenterer her for at det, på mange måter, er blitt opportunt å flagge en eller annen «sosial» agenda i mange kunstneriske sammenhenger. Videre spør han om hvilken kunstner er det som ikke er politisk engasjert? (Wold, 2004). Kunstkritiker og kurator Marit Paasche var også med i panelet denne debattkvelden og åpnet videre opp for noen av de samme problemstillingene i

artikkelen «Relasjonelt selvbedrag» (2008), denne også publisert på Kunstkritikk.no, fire år senere. I denne artikkelen spurte hun hvorvidt kunstinstitusjonens måte å drive selvrefleksiv institusjonskritikk på, ikke i like stor grad, som å produsere interessant kunst, bidrar til å øke dens symbolske legitimitet og makt? (Paasche, 2008).

Denne kritikken av kulturen har sitt utgangspunkt i den franske filosofen Louis Althusser, som blant annet i artikkelen «Ideology and Ideological State Apparatuses» (1970) diskuterer at kulturen er et ideologisk statsapparat som ikke reflekterer et samfunn, men det som produserer det (Althusser, 1970). Videre, har mye av kritikken mot den deltager-baserte og sosialt engasjerte kunsten fulgt denne ideen, der hovedpoenget har sin forankring i venstresidens filosofiske estetikk som er å finne hos den slovenske sosiologen, filosofen og kulturkritikeren Slavoj Žižek og de franske filosofene Alain Badiou og Jacques Rancière. Kort oppsummert går diskusjonen her på at den «politiske kunsten» ikke overskrider, men står i fare for å rekonstituere høykultur–lavkultur, oss–dem, privilegert–underutviklet og aktiv-passiv på reduserende og uproduktive måter. Denne kritikken har møttes i blant annet Bishops diskusjoner omkring ‘den relasjonelle kunsten’, der hun argumenterer for at den deltagerbaserte og sosialt engasjerte kunsten krever selvrefleksive perspektiver, for å unngå å produsere relasjoner som kunsten i utgangspunktet ønsker å «forbedre».

I «Relasjonelt selvbedrag» (2008) henviser Paasche videre til Claire Bishop, som i artikkelen «Antagonism and Relational Aesthetic» (2004), publisert i kulturtidskriftet October, går hardt ut mot den franske kuratoren Nicolas Bourriauds «relasjonelle kunst». Her henter Bishop frem antagonisme-begrepet fra den belgiske teoretikeren Chantal Mouffes diskusjon av forutsetninger for demokrati. Og Bishop bruker begrepet for å vise til en dimensjon hun mener mangler i Bourriauds ‘relasjonelle estetikk’. Bishop baserer her kritikken sin på etikk, og det stilles spørsmål om hvorvidt ikke den 'relasjonelle kunsten' som Bourriaud etablerte på 1990-tallet, produserer nettopp den type relasjoner den kritiserer (Bishop, 2004, s. 79). Bishop argumenterer mest for her, at, det på ingen måte er dekkende å beskrive og bedømme et kunstverk som (velfungerende) demokratisk kun ut fra det faktum at det produserer, tilbyr og presenterer mellommenneskelige relasjoner. Hun konkluderer med at diskusjonen om demokrati i den 'relasjonelle kunsten' foregår mellom likemenn i en «koselig» eller triviell atmosfære der ingen egentlig risikerer noe som helst (ibid.). Bourriaud har kanskje mistet mye

av sitt «momentum» og jeg støtter problematiseringen til Bishop her. Men flere av hans 'relasjonelle' prosjekter viser likevel potensiale i det sosiale. Et potensiale som er tatt med i beregning av noen av de mest grenseoverskridende kunstnerne i dag, med blant annet Ane Hjort Guttu, Søsja Jørgensen & Geir Tore Holm og Marianne Heier.

I artikkelen «Om kunstens sosiale vending, nytte og taksonomi» (2015) hevder kritiker Jan Inge Reilstad at det i diskursen omkring den sosiale vendingen, har oppstått en for dominerende lese måte basert på Claire Bishops hardtslående kritikk (Reilstad, 2015). Som, ifølge Reilstad, vil være en pseudoavantgardisk måte å forstå kunst på. Med Bishops lesning kan kunsten stå i fare for å bli lest i lys av tradisjonelle kvalitetskriterier, uten at den reflekteres eller diskuteres nøye nok, diskuterer han. Hovedpoenget i kritikken hans er at når prosjektet befinner seg på skolen forutsetter det nye lesninger, der også andre forhold må tas med, ikke minst de menneskelige og situasjonsbaserte aspektene. Men også didaktiske forhold som tid, rom, makt og myndighet (ibid.). Jeg støtter denne kritikken til Reilstad her og i en større oppgave, som denne, vil det være anledning til å se nærmere på en slik utvidet lesning, gjennom en større vitenskapelig undersøkelse. Som Reilstad skriver; «[...]når et kunstprosjekt representerer virkeligheten med virkelighet, er det kanskje slik at det er virkeligheten selv som er den rette kritikken» (ibid.).

Videre kan det også spores møtepunkt mellom det sanselige/estetiske og det samfunnsnyttige, i artikkelen «Academy as Potentiality» (2006) av professor i Visuell kultur ved Goldsmith College i London, Irit Rogoff. I denne artikkelen problematiserer Rogoff forholdet med kunst i skolen. Rogoff har i en årrekke vært sentral i debatten om utdanning og danning, og har pekt på hvordan kunst i skolen har hatt vedvarende problemer med å posisjonere seg som konsept. Hun viderefører også en del av Adornos begrepet, og foreslår en ny språkliggjøring av kunst i skolen, basert på begreper basert på kunstens metoder. I artikkelen møtes en rekke av de spørsmålene oppgaven har stilt omkring kunst og læring, med forslag til endringer. Endringer basert på et 'dynamisk kunnskapssyn' der fokuset ligger på prosess og kunstneriske metoder. I den videre undersøkelsen vil Rogoffs ideer knyttes til eksempelet *Hvem er du?* Det sentrale perspektivet som vil tas med i drøftingen av *Hvem er du?* er kunstens produksjonsprinsipper og metoder – hvordan disse kan skape muligheter for en anvendt didaktikk i møtet mellom lydkunst og skole.

Selv om Adorno, hittil i oppgaven har vært en veiviser til det moderne kunstlandskapet må det også presiseres at Adorno og Rogoff stiller i to ganske ulike teoretiske leirer. Mens Rogoff viser til forslag på kunstens rolle i skolen, et forslag basert på kunstneriske produksjonsprinsipper, så er det slett ikke gitt at Adorno kan anvendes på samme måte for å kaste lys over den kunsten som skapes akkurat nå. Dette peker kunstkritiker Erlend Hammer nærmere på i artikkelen «Herfra til Adorno (og tilbake igjen?) », publisert på Kunstkritikk.no 28.11.03, i forbindelse med Adornos 100-årsjubileum. Her hevder Hammer på at Adorno, i sine ideer til kunstens estetiske forutsetninger, er grunnleggende skeptisk til kunsten krav om «relevans» eller nytte. Eller, for Adorno så kan kunstens «relevans» ofte omsettes til instrumentalisme – kunsten som middel for noe annet. Videre mener Adorno at estetikken, som uansett ikke er skrevet for evigheten, må forholde seg til sin egen samtids mest avanserte kunstproduksjon. For å ikke kun bli «historisk viktig» . Med et videre fokus på *Hvem er du?* sine estetiske kvalitetene, i en «aktuell» kunstnerisk diskurs, kan kanskje *Hvem er du?* finne sted innenfor en symbolsk orden der både Adorno og Rogoff er aktuelle og har relevans. I det kommende avsnittet vil Rogoffs ideer fra «Academy as Potentiality» (2006) legge til rette for den kommende undersøkelsen av den konstituerende praksis i *Hvem er du?*

2.8 Anvendt autonomi og et dynamisk kunnskapsbegrep

I artikkelen «Academy as Potentiality» (2006) fremviser Rogoff hvordan det er et splittet fagfelt som har bydd på problemer for kunstens posisjon i skolen. Hun innleder artikkelen med noen historiske nedslag. I begynnelsen av det tjuetførste århundre var kunst i skolen knyttet til den romantiske ideen om «det kreative» og «kilde til inspirasjon» på ene siden. På den andre siden stod kravene om effektivitet og økonomiske interesser (Rogoff, 2006, s. 7). Med kunstens utvikling her hevder hun at det trengs en endring i måten vi omtaler kunsten på. Hun foreslår videre, med utgangspunkt i Adorno, at det er spørsmålene og problemstillingene i utdanningen som i sin helhet er den adekvate og viktige delen av kunsten og dens posisjon:

So thinking ‘academy’ as ‘potentiality’ is to think the possibilities of not doing, not making, not bringing into being at the very center of acts of thinking, making and

doing. It means dismissing much of the instrumentalizing that seems to go hand in hand with education, much of the managerialism that is associated with a notion of 'training' for this or that profession or market. Letting go of many of the understandings of 'academy' as a training ground whose only permitted outcomes are a set of concrete objects or practices. It allows for the inclusions of notions of both fallibility and actualization into a practice of teaching and learning, which seems to me to be an interesting entry point into thinking creativity in relation to different moments of coming into being (ibid.).

For Rogoff blir ikke utdanningen her lengre et spørsmål om å oppfylle forhåndsdefinerte mål for kunnskaper og ferdigheter, men er en undersøkende prosess, basert på det man kan kalle et samtidig kunst-teoretisk eller filosofisk grunnlag. Men også, faktum at kunsten er direkte knyttet til kunstneriske produksjonsprinsipper.

Videre søker hun en språkliggjøring, med begreper, som kan beskrive prosessorienterte kvaliteter; med blant annet 'potensiale', 'aktualitet' og 'tilgjengelighet'. 'Potensiale' skiller seg fra aktualitetsbegrepet til Adorno. Begrepet er hentet fra den italienske filosofen Giorgio Agamben som blant annet sier «What do I mean when I say 'I can', 'I can not?'» (1995) om muligheter, potensiale, eksistens og ikke-eksistens. Rogoff refererer til Agamben og bruker begrepet 'potensiale' omkring prosesser som beskriver ikke-realiserede mulighetsrom som finnes i den enkelte praksisen. For Rogoff brukes disse begrepene som byggesteiner eller kartkoordinater i en utdanningspraksis der «fasit» ikke finnes, men utdanningen befinner seg i «aktuell» tilstand, der en ikke vet hva prosessen vil lede til, kan det potensielt åpne seg uventede, innovative, muligheter:

What I would like to pursue then is a set of alternate emergent terms that operate in the name of this 'not-yet-known knowledge'. Terms such as potentiality, actualization and access, which for me are the building blocks and navigational vectors for a current pedagogy, a pedagogy at peace with its partiality, a pedagogy not preoccupied with succeeding but with trying. [...] the questions we ask are far more important than the answers it might provide... they are our possibility to change the basis of our thought. (ibid. s. 6).

Samtidig ser Rogoff til et sett selvrefleksive strategier der ulike parallelle virksomheter og økonomier, eller interesser kan skape muligheter til å innta en kritisk og kulturradikal rolle, i det hun kaller «criticality». «Criticality» dreier seg om å innlemme en kritisk og spørrende holdning i diskusjoner omkring kvalitet i utdanning eller kunst, og dermed både utvide og

videreføre den kritiske tenkningen i en mer anvendt og sosial kontekst – dvs. kritikaliteten ser seg selv som delaktig og anerkjenner sine beveggrunner. Dette innebærer imidlertid en villighet til enhver tid å spørre om sine egne beveggrunner, samt en insistering på mulighetspotensiale. En pragmatisk holdning til kritikk-begrepet, der kunstens kritiske «dobbeltkarakter» gjenkjennes og videreutvikles. Disse bevegelsesgrunnene til Rogoff redegjorde Boel Christensen Scheel nærmere for i et foredrag på Kritikerlagets høstseminar 12. oktober 2013. Referatet er publisert på Kritikerlagets nettsider, og det er dette jeg henviser til her. Den nederlandske kunstneren Janneke Wesseling stiller også spørsmål omkring kunstens rolle i utdanning og forskning i artikkelen «See it Again, Say it Again: The Artist as Researcher» (2011), publisert i en antologi med samme navn.

The verb 'to know' implies knowledge, evidence, and is therefore not applicable to art or to what artists do. 'Knowing' harks back to concepts and criteria that belong in the world of exact science and with a mode of thinking that, in essence, is alien to art (Wesseling, 2011, s12).

Her problematiserer Wesseling ulike former for kunstnerisk forskning og utvikling. Hun hevder her blant annet, på basis av kunstens natur, at det alltid vil være grunnleggende ulikheter mellom kunstneriske betingelser/holdninger på den ene siden og forskning (spesielt i akademia) på den andre. Videre, henviser hun til at kunstens funksjon handler om, på et grunnleggende sett, om å stille spørsmål, heller enn å besvare dem. Her dannes motsetningen mellom den målbare vitenskapen og det abstrakte skapende. En motsetning som skaper vedvarende problemstillinger for den kunstneriske forskningen, ettersom kunsten er i stadig utvekslingsforhold med vitenskapen og det anvendte perspektivet (ibid.).

The exceptional thing about research in and through art is that practical action (the making) and theoretical reflection (the thinking) go hand in hand. The one cannot exist without the other in the same way action thought are inextricably linked in artistic practice (ibid. s. 2)

Rogoff og Wesseling møtes her i deres syn på kunnskapsbegrepet i kunsten og foreslår at, i stedet for å polarisere kunstens autonomi på den ene siden og det samfunnsnyttige, anvendte på den andre, så dreier dette seg heller om å danne en ny plattform, som med utgangspunkt i et dynamisk kunnskapsbegrep kan legge til rette for spørsmål, refleksjon og dialog i stedet for kunsten som et sett med verktøy og metoder. Med Rogoffs dynamiske kunnskapsbegrep

oppsummeres de teoretiske perspektivene her. Jakten på den kritiske plattformen i *Hvem er du?* fortsetter inn i undersøkelsen av prosjektets estetiske aspekter, i kapittel tre.

2.9 Oppsummering teoretiske perspektiver

Med temaet «kunstnere i skolen» har oppgaven hittil presentert noen av de problemområdene som kan fremtre når kunstnere involverer seg i en pedagogisk kontekst. Her har oppgaven, med utgangspunkt i historisk diskurs, sett på debatter omkring kunstens autonomi-begrep. Videre, ble det pekt på at det kan legges til rette for en kritisk posisjon og mulighet i kunsten, gjennom Adornos kritiske «dobbeltkarakter» og avantgardens nomadiske karakter. Begrepet «aktualitet» ble til slutt diskutert i lys av Adorno, Rogoff og Giorgio Agamben. Med det dynamiske kunnskapsbegrepet til Rogoff og Wesseling ble kunstneriske produksjonsprinsipper og «criticality» presentert som en potensiell løsning for kunst i skolen. Disse ideene tas med videre inn i en utvidet undersøkelse av *Hvem er du?*, lydworkshopen av Yngvild Færøy og Søsja Jørgensen på Hersleb Videregående skole. I den videre diskusjonen om kunstnere i skolen er det her av betydning å fremvise kunstens kvaliteter, som estetiske aspekter. Her introduseres lydens auditive og sanselige aspekter som en forutsetning for koblingen mellom læring og kunst. Videre ses det på om disse aspektene viser til et mulighetspotensiale som Rogoff etterlyser, der uventede og innovative løsninger danner grunnlag for et dynamisk kunnskapsbegrep i skolen.

3. Hvem er du? – et møte mellom lydkunst og skole

Læringen i prosjektet *Hvem er du?* er både sansing og fornuft, emosjonelle og rasjonelle erfaringer. Det sier oppgavens hypotese. I den neste delen er målet å synliggjøre sammenhengen mellom det sosiale kunstneriske prosjektets 'hvorfor', som første del av oppgaven belyste, med 'hva' og 'hvordan' – kunstprosjektets innhold. Første del legger fokus på estetikken. Her er det en forutsetning her at kunstens betydning kommer frem, som sanselige aspekter som kommuniserer med de unge. Der læringen ikke blir redusert til et spørsmål om logikk og resultater. Her, i avsnittene under 3.2 *Kunst og estetisk erfaring- et samfunnsanliggende*, presenteres prosjektets estetiske og sanselige aspekter. Her er det et mål å fremvise hvordan sanseligheten gjør seg relevant i en læreprosessen i *Hvem er du?*. Videre diskuteres det at lyd aspektene i prosjektet har et samfunnsanliggende der de kunstneriske metodene og arbeidsformene møter elevenes ulike kompetanser og evner.

I kapitles andre delm under avsnittene 3.3. *Kvaliteter i prosjekter som befinner seg mellom samtidskunst og didaktikk* problematiseres læringsbegrepet videre. I denne andre delen legges fokus på didaktiske avveininger. I undersøkelsen av *Hvem er du?* her legges først Christensen-Scheels fire kvaliteter for en 'samtidig kunstdidaktikk' i artikkelen «Autonomy and Application – the Reach and Span of Contemporary Art Didactics» (2013) til grunn for drøftingen. Videre, handler det prosjektet «evner» å fristille seg fra eventuelle forhåndsbestemte strukturer. I den videre undersøkelsen vil det blant annet komme frem at kunstneriske estetiske og prosessorienterte metoder tas i bruk for å få elevene til «å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». Hvordan det estetiske og didaktiske møter hverandre i her vil belyses og begrunnes.

I de videre avsnittene vil både observasjon og lyd materiale fra workshopen ha relevans og benyttes. Samtale med kunstnerne og Tenthaus Oslo kommer i tillegg. De ulike delene av *Hvem er du?* forskningsmaterialet, presenteres i en subjektiv narrativ form, gjennom beskrivelser av situasjoner som fant sted underveis i workshopen. Her er transkripsjonene fra workshopene lagt til grunn for beskrivelsene. Hensikten, med å beskrive i en subjektiv og narrativ form, har vært å forsøke å danne et klarere bilde av gjennomføringen av workshopen

som undersøkes. Claire Bishop avklarer for sin egen metode i undersøkelsen av de deltagerbaserte praksisene i *Artificial Hells* (2012) :

One thing is clear: visual analyses fall short when confronted with the documentary material through which we are given to understand many of these practices. To grasp participatory art from images alone is almost impossible: casual photographs of people talking, eating, attending a workshop or screening or seminar tell us very little, almost nothing, about the concept and context of a given project. (Bishop, 2012, s. 5)

Her forklarer Bishop nærmere hvor kompleks material-innhenting og dokumenteringen av de deltagerbaserte prosjektene kan være. I avsnitt 1.4 redegjorde oppgaven for at det er mine forkunnskaper og mitt perspektiv som danner utgangspunktet for innhenting av materialet, og forutsetningen for drøftingen. Med forkunnskaper om feltet er hensikten å ha nærhet til materialet som undersøkes, som kan være nyttig da det kan bidra til større forutsetninger for innsikt og forståelse. Det poengteres samtidig at det har vært av vesentlig betydning å gå inn i dette prosjektet, som forsker, med åpenhet og «ryddighet». Dette er viktig for å sikre at forforståelsen ikke overskygger kunnskapen som det empiriske materialet leverer.

3.1 Kunst og estetisk erfaring

I de kommende avsnittene vil oppgaven gå nærmere inn på de sanselige og auditive aspektene ved prosjektet. Først i kapitlet presenteres den tyske opplysningsfilosofen Friedrich Schillers betraktninger på det 'estetiske' i *Om menneskets estetiske oppdragelse* (1795), en videreføring av Kants filosofiske byggverk. Deretter påfølger en diskusjon av kunst og utdanning i Susan Sontags ideer i *Against Interpretation* (1966). Ideene legger det estetiske til grunn for en frigjørende og gjenopplivende faktor i deres menneskesyn. Disse tas deretter med videre og diskuteres i lys av Jacques Rancieres «fordelingen av det sanselige», ett av hans sentrale begreper.

3.1.1 "Det eneste stedet vi kan oppleve frihet, er i det frie spillet mellom fornuft og sanselighet"

I filosofen Friedrich Schillers (1759-1805) hovedverk, *Om menneskets estetiske oppdragelse* (1795), skriver Schiller om kunst og om estetisk erfaring. I dag virker nok kunsten annerledes på oss mennesker, enn den nok gjorde for folk under Opplysningstiden. Men det Schiller beskriver er en universell sosial, politisk og historisk virkelighet som, for oss i dag, fortsetter å gir mening. Det som tydeliggjør den brede appellen i Schillers forfatterskap, skriver Kristin Gjesdal i det innledende essayet (i en nyrevidert utgave av boken), er den måten hans tankegods har seget inn i og påvirket vår tenkemåte i nesten to hundre årene som har gått siden Schillers død. Ikke minst gjelder det vårt forhold til kunst, slik dette utvikles i *Om menneskets estetiske oppdragelse* (1795) (Schiller, 1795/2008, s. 7). Når boken kom ut, i 1795, befant Europa seg i en borgerkrigsliknende tilstand. Og Schiller beskriver mennesket som ufritt og fremmedgjort, dømt til å erfare seg selv fragmentarisk (ibid. s. 9). Videre forklarer han denne ulykkelige situasjonen ved å vise til tidens ensidige dyrking av fornuften. En dyrking som blant annet kom den rådende oppfatning på denne tiden om at mennesket var en dualitet, mellom et naturvesen og fornuftsvesen (Kant).

Selv tar Schiller til orde for et mer sammensatt menneskesyn. Mennesket, anfører han, er også et vesen som sanser, og det eneste stedet vi kan oppleve frihet, er i det frie spillet mellom fornuft og sanselighet. Sanseligheten gjør oss mer avventende, mer følsomme for verden slik den er i seg selv. Sanseligheten gjør oss mer innstilte på å erfare ulikhet (ibid. s. 13). Og hans usvikelige tro på at den erfaringen vi gjør oss i møte med kunsten er en erfaring vi tar med oss ut i verden. Dette er noe av bakgrunnen for at Schiller kan hevde at møtet med kunsten, med litteraturen, gir oss en dyp opplevelse av tilhørighet. Schiller utvikler dette resonnementet i dialog med Kant. Hos Kant er det gleden over naturens skjønnhet som gir en opplevelse av tilhørighet. I møte med skjønn natur, skriver Kant, opplever vi å være på plass i oss selv. Vi erfarer oss selv som hele mennesker, fordi vi i disse møtene ser at det ikke trenger å være noen motsetning mellom vår tilværelse som moralske vesener og vår tilværelse som naturvesener. Tilhørighet betyr for Kant å høre til naturen, å være en del av alt Gud har skapt (ibid. s. 6). For Schiller er poenget et litt annet. Han vil ikke bare si noe om hvordan vi lever med oss selv, i naturen, men også om hvordan vi lever i verden med andre mennesker. I møte med kunsten erfarer vi oss selv som hele. Schiller understreker dette, fordi han mener at

denne erfaringen også oppdrar oss til å se og anerkjenne andre som hele, enestående mennesker. Som likeverdige borgere av en felles verden.

Det humanistiske testamentet fra Schiller videreføres i et nesten 200 år yngre essay, fra 1966, der den amerikanske kulturkritikeren Susan Sontag (1933-2004) proklamerer for kunstens frigjørende karakter i *Against Interpretation* (1966). Her handler det om, for Sontag, at en forståelse av kunst starter fra en intuitiv respons, ikke fra intellektuell analyse. Dette aspektet tar med videre inn i undersøkelsen av det lydkunstneriske i *Hvem er du?*. Kort om essayet i det neste avsnittet.

3.1.2 Kunst som helende kraft og opplærende funksjon

I essayet *Against Interpretation* (1966) tilskriver Sontag kunsten både en helende kraft og en opplærende funksjon. Den kunsten som gjentatte ganger blir satt inn i en fortolkende, og hermeneutisk ramme, full av argumentasjon og retorisk mening, kan ofte bli ranet for deres estetiske- og politiske potensiale, mener hun. Sontag oppfordrer oss, i dette essayet, til å avstå fra fortolkninger av et verks innhold og i stedet «oppløse betraktninger over innholdet i betraktninger over formen». Man skal som kunstfortolker strekke seg mot den konkrete, sanselige opplevelsen man får ved første møte med verket, og undersøke hva formen gjør – heller enn hva innholdet. Tidligere i oppgaven pekte diskusjonen om spenningsfeltene mellom det autonome og det anvendte på Adornos "aktualitet", der han tilskriver estetikken i et eget "liv", som har noe utenfor det den engang søkte å artikulere. Dette resonnerer i det Sontag skriver om kunst i essayet:

Real art has the capacity to make us nervous. By reducing the work of art to its content, and then interpreting that, one tames the work of art. Interpretation makes art maneable, comfortable. [...] It doesn't matter whether artists intend, or don't intend, for their works to be interpreted (Sontag, 1966/2001, s. 8).

Rundt dette forholdet omkring kunst og moral står Sontag i en dannelsesstradisjon. Kunsten har, ifølge Sontag, potensial til å gjenopplive sansene våre, og dermed også til å utvide området for hva vi ser, hører, får med oss. Slik kan kunsten, i neste instans, gjøre oss mer

oppmerksomme, mer reflekterte og mer deltagende mennesker i verden. I dette resonnementet har hun hentet inspirasjon fra Schillers betraktninger om kunstens oppdragende rolle, slik de blir formulert i *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795/2008). Den franske filosofen Jacques Rancières bringer videre noe av tankegodset til Sontag i hans refleksjoner om det estetiske i *La partage du sensible* (2000) / *Sanselighetens politikk* (2012c) og *Le spectateur émancipé* (2008) / *Den emansiperte tilskuer* (2012). Jeg bruker de norske oversatte utgavene av Rancières bøker her. Mens, senere, når *The Ignorant Schoolmaster* ble diskutert, brukes den engelske. Politikk har, i disse to bøkene, for Rancière, også med "fordelingen av det sanselige" å gjøre. "Fordelingen av det sanselige" er et av Rancières sentrale begreper. Her blir det estetiske videre et politisk anliggende. I fordelingen av det sanselige ligger et potensiale til å endre etablerte maktforhold (Rancière, 2012, s. 117):

Inndelingen og fordelingen av det sanselige er min betegnelse på det systemet av sanselige selvfølgeligheter som åpner for å se, på en og samme tid, at det finnes noe felles og at det finnes oppdelinger som definerer de respektive steder og deler av fellesskapet (Rancière, 2012c. s. 11)

Her utfordrer Rancière motsetningen mellom det å handle og det å se, og han mener at som handling vil den estetiske erfaringen kunne stadfeste eller omgjøre samfunnets posisjoner. Gjennom 'fordeling' og 'redistribusjon' av det sanselige, muliggjøres en frigjøring som både er individuell og politisk (Rancière, 2012, s. 12). Slik jeg tolker ideene om «fordeling av det sanselige» i *Estetikken som politikk* (2004) og *Den emansiperte tilskuer* (2012) så handler det om fordelingen og distribusjonen av det som kan ses, høres og sanses om samfunnets evne til å endre på maktstrukturer, gjennom rekonfigurasjoner av det som gis som vår virkelighet. Rancière tilbyr ingen «klare svar» eller forslag til løsninger her. Hans inngang er derimot også, som med Rogoff og Wesseling at kunstens politiske mulighet ligger i å stille spørsmål fremfor å gi svar eller å peke på løsninger. Disse aspektene diskuterer han i lys av likhetsbegrepet og begrepet *dissensus*. Rancières ideer om frigjøring og likhet i utdanning presenteres i kapittel 4, der Rancières lesning av den franske skolemesteren Joseph Jacotot i *The Ignorant Schoolmaster* (1991) (originaltittel *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, utgitt i 1987) fører diskusjonen videre inn i spørsmålet om en frigjørende læring, en mulighet som baserer seg på likhetsbegrepet til Rancière. Videre, vil de sanselige aspektene ved *Hvem er du?* klargjøres nærmere for. Denne delen introduseres med noen få betraktninger omkring ungdom, teknologi og lyd.

Ungdom i dag bruker ny teknologi og digitale verktøy i stor utbredelse, og disse verktøyene, tror jeg potensielt har ført til større muligheter for kreativ utfoldelse. De unge bruker også digitale lydverktøy med større letthet enn tidligere, og verktøyene er blitt mer transparente. Lyden har også et kroppslig og sanselig aspekt, og spørsmålet er om lydens verktøy innehar potensiale til å endre maktstrukturer eller gi rom for at marginale grupper får mer bestemmelsesrett?

Det er store spørsmål. Disse store spørsmålene kan virke noe kontraintuitive, ser vi tilbake til Sontags betraktninger. Her kan det være lurt med en avklaring. Det vil nemlig her skilles mellom å "besitte" og å "utøve" frigjørende undervisning med sanselighet. I den videre diskusjonen vil det være muligheten i prosjektet som fremvises, ikke effekten eller resultatet. En mulighet som refererer tilbake til hva denne oppgaven hittil har skrevet om kunstens formål og dens muligheter som kunst (Adorno, Rogoff, Schiller, Sontag). Det vil understrekes at det er mulig å fastholde på dette endringspotensiale i det estetiske, men at dette i prinsipp kun kan dreie seg om en hypotese. For at hypotesen i denne oppgaven skal kunne verifisere, må estetikken være et prinsipp som kontinuerlig behandles. Oppgaven introduserer sanselige aspektet ved lyd her med en mulighet, gjennom Schillers, Sontags og Rancières betraktninger om kunst. En mulighet om at der kunsten klarer å få oss til å åpne øynene, se, tvile på livet og lage et hull i våre forestillinger – om og igjen og igjen, der er det rom for endring. Ideene fra Schiller og Sontag tas med videre i oppgaven som belyser de lydkunstneriske, auditive aspektene ved workshopen. Videre, handler det om det samfunnsetiske aspektet ved prosjektet, der sanseligheten i kunsten legger til rette for frigjørende og inkluderende holdninger: «Som likeverdige borgere i en felles verden», skriver Schiller. «Alle stemmer burde høres. Bare slik blir bildet komplett», skriver Færøy!

I *Hvem er du?* handler det mye om lyd. Færøy/Jørgensen er lydkunstnere og kommer inn i klasserommet med kunsthaglige ferdigheter og metoder. Færøy/Jørgensen har en lang kunstnerisk karriere bak seg, en karriere som er forankret både i radioprojekter, utstillinger

og eksperimenter av ulik art (se mer side 17). I prosjektet *Hvem er du?* er det også lyden som materielt sett definerer prosjektet, med fokus på stemmens muligheter og lydens kvaliteter. Videre vil oppgaven belyse nærmere prosjektets lyd-kunstneriske aspekter og se på hvorvidt disse svarer til henstillinger om at auditive aspekter og lyd kommuniserer med de unge minoritetslevende. Her er det lydens kvaliteter som belyses. Først avklares kort noen av de sanselige aspektene ved «lyd» og å lytte. Deretter ses det nærmere på forholdet 'stemmen'. Til slutt, i denne delen, om å få frem en stemme og bygge bro mellom ulikheter.

3.1.5 Lyd er sanselige opplevelser og gjør oss oppmerksomme på livsvilkårene vi som mennesker deler

Lyd er sanselige opplevelser som registreres og mottas av hørselen. Og kunstnere som arbeider med lyd og auditive aspekter arbeider ofte med å avdekke landskaper der lyd opptrer med kroppslige og sanselige størrelser. Ettersom den teknologiske verden vi befinner oss i, utvider seg, kommuniserer også kunstnere med nye metoder. Det har blitt redegjort for, i avsnittene om teoretiske perspektivene. I dette landskapet har også lydkunsten fått et betydelig større nedslagsfelt de siste årene, også i norsk sammenheng. Vi husker blant annet den poetiske lydinstallasjonen til den norske kunstneren Camille Norment, på den nordiske paviljongen under forrige Veneziabiennale i 2015. Eller den London-baserte israelske kunstneren Lawrence Abu Hamdans politiske lydutstilling på Trondheim Kunstmuseum våren 2016. I boken *Figures in Air (2014)* skriver den amerikanske kunstneren og teoretikeren Micah Silver hvordan auditive aspekter; lyd, støy, musikk og stillhet har en egen evne til å fremstille mentale bilder hos oss mennesker (forestillingsevne). Her etablerer Silver at lyden har potensiale for å være konsentrasjonsholdende eller minnebærende:

Most of us can barely meditate for a minute holding a single word or thought without interruption of some memory, anxiety, or curiosity. With audio we are almost hypnotized, open to suggestion (Silver, 2015, s. 42).

Lyden omkring oss er ladet med politiske implikasjoner gjennom sin funksjon som tradisjons- og identitetsbærere. Å lære seg å lytte til verden og hvordan vi lytter påvirker både vår opplevelse av vårt eget liv og det medborgerskapet vi er en del av. Vi kan nemlig ikke lukke ørene våre. Å lytte er både en personlig og en sosial erfaring. Tenk bare på hvordan kroppen

vår fysiske opplever «varmen» fra menneskene rundt oss når vi hører andres stemmer, trafikken som beveger seg omkring, musikken fra butikkene som ønsker deg velkommen inn eller lyden av barn som leker i en park i nærheten – det er lyden av naturen og kulturen du befinner deg i. Lyden gjør oss oppmerksomme på de livsvilkårene vi som mennesker deler og den lar oss oppleve fysisk hvordan tilværelsene våre griper inn i hverandre. Å lytte er en sterk sanselig erfaring. I en didaktisk virkelighet er min antagelse at aspekter ved lyd, og lydets sanselighet har et sterkt pedagogisk potensiale. Lyd er en fysisk, kroppslig erfaring, som kan romme en opplevelse av samhørighet, av å være et menneske i en verden og av å høre til. Ungdom i dag bruker digitale lydverktøy mye, med telefoner, datamaskiner og nye sosiale plattformer. Ved å bringe lydkunstnere inn i klasserommet som evner, med verktøy, å åpne opp for nye tankerekker for de unge om hva ny teknologi og digitale verktøy kan være, blir da kunstelementet og lydelementet deler av en større helhet. Hensikten med denne oppgaven har vært å anspore et prosjekt der kunstneriske henstillinger svarer til begge disse sporene; lydets potensiale som sanselige aspekter og lydets verktøy som sosialt- og pedagogisk verktøy. Kan den polariserte tankegangen mellom anvendt og autonom kunst kanskje møtes i lyden?

Jeg mener nemlig å ha gjenkjent at det, de siste årene, har kommet flere større undersøkelser og forskningsprosjekter som handler om lyd. Men da handler det ofte om hørsel, miljø og lyd som forurensing. Ikke så ofte om hvordan lyd er sanseopplevelser gjennom øret som påvirker mennesket i sosial betydning. Det at lyd er en sosial faktor. I *Hvem er du?* søker kunstnerne å legge lyd-kunstneriske arbeidsmetoder til grunn for læringen. Med dette presenterer prosjektet alternative måter til at minoritetsspråklige elevene kan presentere seg selv på, i ett nytt land og på ett nytt språk. Ved å bruke lydopptak og lytting. Men også gjennom stemmeøvelser og utforskning av stemmens muligheter. Med dette samstemmer prosjektets interesser med samfunnets interesser, om at alle stemmer skal høres i en inkluderende opplæring som møter ulike evner og kulturelle forskjeller. Et mangfold av stemmer trenger et mangfold av læringsstrategier. Det vil, i avsnittet om 'læringsforutsetninger', lengre ned i oppgaven pekes på at prosjektets mangfoldige arbeidsmetoder også svarer godt til det mye omtalte utdanningspolitiske begrepet 'tilpasset opplæring'. Videre, her, pekes det først på estetiske aspekter ved 'stemmen'.

Innenfor kunstfeltet finnes det et spekter av konseptuelle tilnærminger til stemmen og språket - tradisjoner som en også kan gjenfinne i *Hvem er du?*. Eksperimenteringer med stemmens muligheter (oppvarmingsøvelser) og semantisk versus lydlig mening peker for eksempel tilbake til den italienske futurismen. Gruppens leder F.T Marinettis onomatopoetiske praksiser og «parole in libertál» – frie ord – sprengte etablerte syntakser i sin utforskning av både muntlig språk og typografi. I artikkelen «Sound Poetry: I. History of Electro-Acoustic Approaches» (1985) skriver den amerikanske lydkunstneren Larry Wendt om futuristene og dadaistenes lydpoesi som ble «gjenoppdaget» av kunstnere og poeter som arbeidet innenfor en lignende praksis på 1950- og 1960-tallet (Wendt, 1985, s11 - 23). Fokuset på stemme og språk har også siden den første telefonsamtalen i 1876 mellom Alexander Graham Bell og Thomas Watson stått sentralt i radiomediet. I radioen har vokalspråket alltid vært en sentral faktor fra begynnelsen av, i motsetning til de visuelle mediene: «Mr. Watson – Come here – I want to see you!» skrek Bell til Watson i telefonrøret og hele verden rystet (Sterne, 2003, s 1).

Førøy/Jørgensens kunstneriske metoder finner resonans i dette terrenget. Der Førøy/Jørgensens tidligere praksis, blant annet med Ballongmagasinet (1997-2007), har utforsket stemmens muligheter, sjangre og formater i en rekke ulike produksjoner. Deriblant med hørespill, radiodokumentarer, tekstlige lydkomposisjoner og lydinstallasjoner. Deres rike historie kommer blant annet frem i boken BallongMagasinet LYDBOK som ble utgitt på Torpedo Press i forbindelse med deres tiårs-jubileum i 2007. Stemmen som et presentasjonsverktøy og kommunikasjonsform jobbes med i *Hvem er du?*. I løpet av workshopen skal ungdommene øve på å bruke stemmen på ulike måter, både gjennom å presentere en skriftlig tekst (selvportrettet sitt) i mikrofon, å utforske stemmens ulike muligheter og karakterer i øvelser «på gulvet» og spille inn selvportrettet sitt i studio. Med prosjektets fokus på stemmebruk og stemmens uttrykk svarer også disse øvelsene til en ambisjon om å få elevene til å «åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine.». Her pekes det igjen på utdanningens samfunnsanliggende. Der det, i en inkluderende opplæring skal gjøres rom for at alle stemmer kan høres. Norskforståelsen og norskkunnskapene styrkes også her, om enn indirekte, ved å få elevene tryggere på sin egen stemme. Stemmeøvelsene diskuteres videre i oppgaven, i avsnittene 3.4.6 «Å åpne seg», 3.4.7 «Kaste seg frempå» og i

3.4.8 «Bruke stemmene sine». Høsten 2016, nærmere bestemt 10.11.2016, kom jeg over en podcast: *Talk at the Table // Trustees Without Borders*, der den kunstneriske lederen ved Roadside Theater, Dudley Cocke, blir intervjuet av professor Max Stepherson (Virginia Tech) om teaterets arbeid med historiefortelling, teater og sosial kulturell utvikling for de stemmeløse i Appalachia, Virginia. Roadside Theater er en lokal amerikansk teatergruppe som undersøker teaterets rolle i sosialt arbeid. Cocke snakker her, først og fremst om viktigheten av å gi ulike marginale grupper eller minoriteter i samfunnet en stemme. Han drar her paralleller til brobygging:

That is not a quick process - to form authentic relationships through the arts. The chief problem when you are trying to bridge difference is that, often people on each side of the bridge, each culture for example, really don't feel like their voice is being heard. So, it is hard for those people, whose voice hasn't been heard, to think of making a bridge. One of the images we make is if you think of a span of a bridge. The span depends on how strong the anchor is, on each side. Each side of the divide of the bridge has to be confident in their voice.

Cocke diskuterer videre at det ofte tar tid å forme autentiske relasjoner mellom ulikheter og folkegrupper. Men han oppfordrer kunstnere til å tilrettelegge for ytringsrommet til marginale grupper og minoriteter:

Often, when we are working in communities, we begin with making sure we are helping each of the partners in the bridge, finding their own voice. They then figure out when they are ready to make the bridge. That really depends on having the confidence and knowledge of one's own voice before you can even think of making a span.

Ideene til Dudley Cocke finner resonans i ambisjonene som Færøy/Jørgensen hadde med *Hvem er du?*, der de søkte å finne metoder for at minoritetslevene kunne presentere seg:

Ja, vi hadde jo en ide. At de kanskje skulle få presentere seg selv i et lydformat. Vi har, tidligere i vår kunstneriske praksis, intervjuet mange mennesker som har hatt spesielle historier, eller bakgrunner fra deler av verden som vi ikke kjenner så godt til. Folk vi ikke kjenner til fra før. Og som bor i samme by som oss, eller er i felles sfære som oss, i Oslo. Mennesker vi har hatt lyst til å bli kjent med. Og da har vi stilt oss spørsmålet om hvordan man blir kjent med folk? Intervjuet er en veldig bra måte å

snakke med folk, men det å presentere seg selv – det er omvendt, på en måte. Det er en ganske sterk ting å gjøre. Når du presenterer deg selv har du alltid noe du kan si. Om det bare er navnet ditt og hvor gammel det er, så forteller det noe om deg som person. Men også dersom du ønsker å si noe annet, noe om din historie og bakgrunn, er en presentasjon en måte å åpne opp for at disse elevene får et rom for å uttrykke seg.”

(Yngvild Færøy, Tenthau Toolkit, 02.11.2016)

Så, vi begynte ganske enkelt, med at vi stod i ring og alle fikk si navnet sitt, etterfulgt av at vi andre responderer med å si ”Hei, og så navnet til den eleven”, som et svar. Og så stå i ring, og snakke, og holde hender. Og så, etter hvert, i mikrofon. Vi brukte lang tid på å bli kjent med dem. Og de brukte også disse fem gangene på å finne måter å presentere seg selv på (ibid.)

Debattene rundt integrering er omfattende og det vil alltid forekomme forskjellige politiske synspunkter. Den norske politiske debatten om innvandring og det økende multikulturelle kan se å ende opp med temaet ’integrering’. For å bedre integreringen blir vi også servert flere ulike tiltak som kan virke integreringsfremmede; norskkunnskaper, kroppsspråk, hodeplagg etc. Men her peker Cocke og Færøy på noe annet. At veien til integrering og broen mellom kulturelle ulikheter begynner med menneskers selvbestemmelsesrett og minoritetenes rett til å bruke stemmen sin. I det neste kapitlet ses det på hvordan det videre legges til rette for «å få frem stemmen» i *Hvem er du?*

3.1.7 Oppsummering kunst og estetisk erfaring

Dette kapitlet om kunst og estetisk erfaring har belyst noen av kunstens produktive kvaliteter i en læreprosess. I Friedrich Schillers betraktninger fra opplysningstiden pekes det på at det eneste stedet vi kan oppleve frihet, er i det frie spillet mellom fornuft og sanselighet. Denne humanistiske betraktningen fører diskusjonen videre til en modernisering av dannelsesbegrepet, gjennom Susan Sontag, som mener i *Against Interpretation* (1966) at vi burde avstå fra fortolkninger av et verks innhold og i stedet «oppløse betraktninger over innholdet i betraktninger over formen. «Slik kan kunsten, i neste instans, gjøre oss til mer deltagende mennesker i verden». Gjennom Rancières «fordelingen av det sanselige» ble det pekt på at det ligger et potensiale til å endre etablerte maktforhold, gjennom rekonfigurasjoner av det som konstituerer vår virkelighet.

Lydaspektet ved prosjektet *Hvem er du?* ble deretter gjort rede for og førte oppgaven inn i en videre diskusjon om lydens formål og betydning i *Hvem er du?*. Her ble de lydkunstneriske metodene i prosjektet og aspekter ved stemmen redegjort nærmere for. Å få frem stemmen ble her pekt på som produktive faktorer i en utvidelse av læringsbegrepet. Sanseligheten ved lyden står også sentralt, og det viser seg at lyden kommuniserer godt med de unge. Lydens verktøy kan også være produktive læringsstrategier i et utvidet samspill med samfunnets teknologiske utvikling. Til slutt, den polariserte tankegangen mellom anvendt og autonome kunstneriske holdninger kan potensielt møtes i lydens estetiske kvaliteter.

Videre, i kapittelet om 3.2 *Kvaliteter i prosjekter som befinner seg mellom samtidskunst og didaktikk* vil først kvalitetene som Christensen-Scheel peker på som produktive i en 'samtidig kunstdidaktikk' redegjøres for. Videre, handler det her om konstituerende praksis i *Hvem er du?* og hvordan møtet mellom fornuft og sanselighet eventuelt kan spores i workshopen. Først og fremst studeres det her om prosjektet, med dets prosessorienterte karakter, leder til en opplæring som «toner ned» forhåndsdefinerte «riktige» svar og fremmer innovative løsninger (Rogoff). De fire kvalitetene som Christensen-Scheel viser til tas med inn i en videre diskusjon om kunstprosjektets arbeidsmetoder og videre, om de "friere tøylen" svarer til en prosessorientert didaktikk, med prosessuelle metoder. Første avsnittet vil se på hvordan elevenes evner og kompetanser møtes i en inkluderende opplæring, med varierte arbeidsmetoder. Andre avsnitt ser på prosjektets mål og ambisjoner. Med utgangspunkt i den didaktiske komponenten 'mål' settes det til slutt fokus på ambisjonen med å få elevene til å «åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». I drøftingene i disse avsnittene legges situasjoner fra workshopen til grunn for diskusjonen.

3.2 Kvaliteter i prosjekter som befinner seg mellom samtidskunst og didaktikk

Den norske kunstteoretikeren Boel Christensen Scheel skriver i artikkelen «Application and Autonomy – the Reach and Span of Contemporary Art Didactics» (2013) at de to tilsynelatende motstridende praksisene, det autonome skapende og det anvendte, kan la seg

kombinere gjennom prosjektets evne til refleksjon og dets kunstneriske og kulturelle kunnskaper – en såkalt samtidig kunstdidaktikk (Christensen-Scheel, 2013, s. 116)⁵. Christensen-Scheel foreslår deretter fire kvaliteter som kan legge til rette for en konstituerende praksis mellom samtidskunst og kunstdidaktikk. Med disse kvalitetene, påpeker Christensen-Scheel, at det lettere kan fremtre muligheter og kvaliteter som kunst (på grunnlag av et større uavhengighetsforhold fra forhåndsplanlagte strukturer). Her henter hun mye inspirasjon fra Irit Rogoffs «criticality» og forslag til kunstens rolle i utdanningen (2006) (se side: 34-35). De neste avsnittene vil redegjøre for disse fire kvalitetene. Deretter drøftes de kort i lys av *Hvem er du?*. Her er målsetningen å spore de eventuelle prosessorienterte kvalitetene som kan «tone ned» eventuelle forhåndsdefinerte svar og løsninger (som Boel Christensen-Scheel gjør rede for) i *Hvem er du?*.

3.2.1 De institusjonelle overbygningene

Den første kvaliteten mellom samtidskunst og didaktikk er prosjektets evne til å manøvrere i en gitt situasjon (Christensen-Scheel, 2013, s 117). I kunstneriske prosjekter, finnes ofte en overbygning eller en struktur i bakhånd som kan legge premisser for prosjektene som skal utføres. Dette kan være en kurator, prosjektleder, en institusjon eller politiske styringsdokumenter. I utdanningssammenheng kan dette for eksempel være Opplæringsloven eller nasjonale læreplaner. På den annen side finnes det også, teoretisk sett, alltid en mulighet for å bevege seg bort fra eller motvirke slike forhåndsbestemte strukturer. En mulighet til å reagere og agere på situasjoner og hendelser, i stedet for å måtte følge et forhåndsdefinert opplegg eller en plan. Dette er den første kvaliteten som Christensen-Scheel viser til i en samtidig kunstdidaktikk; prosjektets mulighet til å manøvrere i gitte situasjoner og dets evne til å bevege seg bort fra, eller befinne seg i et uavhengighetsforhold fra forhåndsbestemte planer eller rammer (ibid). *Hvem er du?* står i forhold til to institusjonelle overbygninger: kunstfeltet og skolen. Kunstfeltet representeres av Tenthaus Oslo, kunstinitiativet som har inngått partnerskaps-avtale med Hersleb videregående skole. Skolen er representert av Hersleb videregående skole og Oslo kommune, som eier og driver skolen. Videre vil det også

⁵ Den opprinnelige artikkelen er skrevet på engelsk og der benyttes begrepet 'contemporary art didactics'. Oppgaven har oversatt begrepet til norsk, og vil benytte *samtidig kunstdidaktikk* videre.

fremkomme at denne klassen har «løser» læreplaner enn mange av de andre programmene på skolen. På hvilken måte disse faktorene legger føringer i prosjektet vil diskuteres videre i avsnittene om læreforutsetninger og mål.

Under vil det redegjøres kort for hva som kjennetegner de to overbygningene, og videre hvordan disse to strukturene potensielt kan legge føringer i prosjektet. Deretter vil det redegjøres for de tre andre kvalitetene i Christensen-Scheels samtidige kunstdidaktikk: prosjektets føringsfrie karakter, dets prosessorienterte metoder og til slutt, dets produktive eller genererende kvaliteter.

3.2.1.2 Tenthau Oslo

Tenthau Oslo er oppdragsgiveren til Færøy/Jørgensen i dette prosjektet. Og det er de som er initiativtageren til «utforskningsprosjektene» med kunstnere som finner sted på Hersleb videregående skole. Prosjektene er finansiert av prosjektmidler og arrangørstøtte fra Kulturrådet og Kunstløftet (Kulturrådet, 2015). Claire Bishop hevder i en kritikk at de deltagerorienterte og sosialt engasjerte kunstneriske virksomhetene som mottar støtte fort kan bli instrumentalisert gjennom offentlig finansiering – fra kommuner, utsmykkingsmyndigheter, kulturråd, EU-ordninger – hvis bevisste eller ubevisste støttemotiv ofte er «sosial integrering» og «lokal harmoni» (Reilstad, 2015). Videre, at disse problemstillingene, har ført til, på mange måter, at den deltagermedvirkende kunsten ikke har blitt anerkjent på samme måte i kunstkritikken (ibid.) Følger man Bishops kritikk her så vil det kun være prosjekter, kunstnerdrevne, uten en «oppdragsgiver» som er gode. Denne kritikken fremstår noe forenklet i lys av *Hvem er du?* I Norge i dag er et samlet kunstfelt avhengige av de statlige støtteordninger. Der støtteordningene, blant annet fra Norsk Kulturråd, har som formål å styrke produksjon og formidling av samtidskunst. Videre, legger disse til rette for større frihet og kunstneriske mulighetsrom i kunstfeltet.

I personlig korrespondanse med Ebba Moi 17.02.2017 fremkommer det at det i finansieringen av prosjektene heller ikke stilles særskilte krav fra Kulturrådet: «Nei, Kulturrådet har ikke noen krav på læring i disse prosjektene, det eneste kravet de har er vel at vi skal lage et prosjekt som tilsvarer det vi søkt penger om og at vi betaler honorar til kunstnerne.» At

Tenthaus Oslo og kunstnerne ikke har førende mål fra Kulturrådet vil være av betydning i den videre diskusjonen om utviklingen av læringsbegrepet, i et møte mellom samtidskunst og didaktikk. Førskolelærer og kunstformidler Pål Brekke Indregard påpeker i artikkelen «Hvorfor er kunst viktig?» (2016) at prosjekter av denne typen – prosjekter som finansieres av prosjektmidler og ikke er forankret i nasjonale retningslinjer for læring (med Kunnskapsdepartementet) kun, enn så lenge, vil «utgjøre dråper i det store skolepolitiske havet» (Indregard, 2016, p. 111). Her viser han til at prosjekter som *Hvem er du?*, som ikke er en del av en større nasjonal plan for kunst i opplæringen, kun blir et tilbud for utvalgte elever og ikke som del av en større nasjonal satsing på kunstnere i skolen. Det påpekes her at Tenthaus, med denne opparbeide strukturen, likevel demonstrerer at det er mulig å finne nye samarbeidsformer i krysnings-feltet mellom kunst- og skole. Ved å invitere inn profesjonelle kunstnere til å gjøre åpne, prosessuelle prosjekter viser disse prosjektene muligheter for de kunstneriske fagfeltene. Slik sett kan prosjektene, i en videre debatt, bli viktige representanter i spørsmål om kunstfagenes plass i skolen. Den videre samarbeidsformen med skolen vil redegjøres mer for i avsnittet under, om Hersleb videregående skole.

3.2.1.3 Hersleb videregående skole

Hersleb videregående skole er eid og drevet av Oslo Kommune, underlagt Utdanningsetaten. Tenthaus Oslo inngikk partnerskapsavtale med Hersleb videregående skole i 2004. Siden den gang har de hatt en tett dialog med skolen og arbeider nå med en fast gruppe elever og deres lærere på skolen. I en artikkel på nettstedet Periskop 08.11.2017, skrevet av kurator og tidligere redaktør i Periskop.no Gerd Elise Mørland, tydeliggjøres det for Tenthaus sine mål nærmere:

Arbeidet vårt tar opp forskningsfunnene til Anne Bamford, som peker på at elevene får økt akademisk utbytte dersom de eksponeres for kunstprosjekter av høy kvalitet over lang tid. Arbeidet har bestått i å etablere god og langsiktig kontakt med skolegrupper, og dette er samtidig vårt kunstneriske prosjekt. (Mørland, 2016)

Strukturen bak «den gode og langsiktige kontakten med skolegrupper» baserer seg på at Tenthaus inviterer ulike profesjonelle kunstnere til å gjøre kunstprosjekter med skolegrupper. De inviterte kunstnerne mottar videre honorar for sine prosjekter. Etter at invitasjonen er på plass møtes skolen, representert av lærerne til den aktuelle klassen, representanter fra

Tenthaus og kunstnerne til et forberedende møte. I dette møtet bestemmes det i fellesskap blant annet hvor lang tid prosjektene skal ta og hvilken klasse de skal jobbe sammen med. Det fremkommer her, i en mailkorrespondanse med Færøy 17.02.2017 at elevene som går på grunnskoleopplæring for minoritetsspråklige elever har friere læreplaner enn de andre klassene. Videre, har kunstnerne også fått "friere tøyler" i utarbeidelse av målene for opplæringen til de unge voksne:

Her sto vi helt fritt (red anm: fritt, i utarbeidelse av mål) - det er det unike rommet som Tenthaus har bygget opp. Men i følge dem så er det også slik at disse klassene har en mye friere tøyler i forhold til undervisningsopplegg enn andre. Så, det er et supert utgangspunkt. Men lærerne uttrykte begeistring også for at det favnet så mange ting som de trengte i å jobbe med!

Videre i oppgaven ses det på om disse "friere tøylerne" gjør at prosjektet lettere kan introdusere prosessorienterte metoder. Det vil også diskuteres hvordan prosjektets 'mål' og 'formål' defineres under disse «friere tøylerne». Her vil situasjoner fra workshopen til legges til grunn for drøftingen.

3.2.2 Prosjektets føringsfrie karakter ⁶

Nå har den første kvaliteten i den samtidige kunstdidaktikken blitt redegjort for, og de institusjonelle overbygningene til *Hvem er du?* har blitt kort presentert. Den andre kvaliteten Christensen-Scheel trekker frem som kvaliteter i en 'samtidig kunstdidaktikk' er prosjektets føringsfrie karakter, eller prosjektets evne til å ikke la seg måtte betale for. Denne kvaliteten, skriver Christensen-Scheel, kan virke triviell, men nettopp dette premisset er av stor betydning og kan gi rom og tid til å utvikle de sentrale elementene i et prosjekt som er viktige å ta hensyn til, for å kunne velge prosesser eller metoder som kan være seg utypiske, innovative eller etisk-moralske (Christensen-Scheel, 2013, s 117). I denne konteksten, der

⁶ Christensen-Scheel bruker selv begrepet "non-profit" i beskrivelsen av denne kvaliteten. Oppgaven har ikke lyktes å finne et tilsvarende på norsk. Derimot gjenkjennes lignende kvaliteter i begrepene "ideell" eller "ikke-kommersiell". Men i denne oppgaven, og i denne sammenhengen, handler det om flere sammensatte kvaliteter, både at prosjektet er ikke-kommersielt. Men også at det er, i stor grad er føringsfritt fra bakenforliggende strukturer, utdanningsinstitusjonen og kunstinstitusjonen. Kvaliteten handler også om hvorvidt det evner å ikke måtte la seg måtte betale for. I oppgaven har jeg valgt å bruke både begrepet *føringsfritt*, som jeg har funnet mest fruktbart i beskrivelsen av *Hvem er du?*.

kunstnere forholder seg til skolen, kan det for det første handle om hvorvidt prosjektet er fristilt fra eventuelle ledende mål-kriterier fra utdanningsinstitusjonen og kunstinstitusjonen. Det ble pekt på, i forrige avsnitt, at kunstnerne i dette prosjektet på mange måter er «fristilt» fra utarbeidelse av mål.

Videre skriver Christensen-Scheel at lønnsomhet burde, generelt sett, ikke ligge som et sentralt produksjonsprinsipp når kunstnere blir invitert til å gjøre prosjekter i skolen. (ibid.) Da friheten fra å måtte la seg betale for handler om grunnprinsippet til den autonome kunsten, å ikke måtte la seg lede av ytre samfunnsstrukturer. Denne fristillelsen er noe av det som potensielt kan lage rom for andre kvalitative valg, deriblant med kunst. Fra henholdsvis et politisk perspektiv peker både Jacques Rancière, Susan Sontag og Friedrich Schiller til at den estetiske erfaringen handler om en indre aktivitet som både er frigjørende og kritisk. Således er den emosjonelle erfaringen i kunstmøtet en motvekt til den instrumentelle fornuft. Med et blikk på demokrati og solidaritet vil jeg påstå at estetiske erfaringer og opplevelser er noe allmennmenneskelig som alle trenger, og dermed bør anses som vitale i all opplæring for unge. Disse ideene følger Christensen-Scheels etterlysning av autonome kunstneriske holdninger i møtet med didaktikk, i en samtidig kunstdidaktikk. Estetiske erfaringer er derimot vanskelige å måle, så i målene for Tenthaus sine prosjekter blir spørreordet *hvorfor* spesielt viktig.

Her har lydens sanselige aspekter som vitale kvaliteter i en læreprosess. Det har blitt pekt på at det, i de utforskende prosjektene som Tenthaus gjør med skoleklasser på Hersleb skole, ikke ligger noen direkte føringer på utarbeidelse av mål for læringen. Og videre, at dette tilrettelegger det mer for estetiske prosesser. Derimot er ikke dette prosjektet uten mål. Første dagen i prosjektet ble de minoritetsspråklige elevene forklart av Færøy/Jørgensen at de skulle lage et selvportrett med lyd, et lydportrett (s 40). Her presenteres elevene et mål om å lage et produkt. Oppgaven har tidligere diskutert verdien av det prosessorienterte og ikke-objektorienterte fokuset i den sosialt engasjerte kunsten, gjennom blant annet Rogoff og Wesseling. Spørsmålet da, blir på hvilken måte dette målet la føringer på utviklingen av prosjektet. Oppgaven vil ta et blikk på dette eventuelle ankepunktet, i avsnittene som omhandler mål. Men først, om de to siste kvalitetene i en 'samtidig kunstdidaktikk'.

3.2.3 Produksjonen av noe (hittil) ukjent.

Den tredje kvaliteten i den samtidige kunstdidaktikken handler om kunstens innovative og ikke-strukturelle kvaliteter: produksjonen av noe ukjent (eller, hittil) ukjent (Christensen-Scheel, 2013, s. 117). Dette aspektet handler mye om tid og prosess og om å gjenkjenne eller fremvise den kritiske posisjonen kunsten har ved å være utforskende, innovativ og prosessorientert. Dette følger kunstens utvikling, der flere og flere av samtidens kunstnere inntar performative og prosessorienterte holdninger. Blant annet så kan vi, i dagens diskurs, anspore, i stor grad også hvordan kunstnere igangsetter selvinitierte, kollektive og uavhengige initiativer (FRANK, NoPlace, Louise Dany, PRAKSIS). Tenthau Oslo med Ebba Moi, Helen Eriksen, Stefan Schröder har også, med sine prosjekter med kunstnere på Hersleb skole tydeliggjort en prosessorientert holdning i sin virksomhet (TenthauOslo [TO], u.å.).

Både Theodor Adornos kritiske ‘dobbeltkarakter’ og Irit Rogoffs forslag til begreper i «Academy as Potentiality» (2006) refererer til kvalitetene ved produksjonen av noe (hittil) ukjent – det prosessorienterte (Rogoff, 2006, s 6). Da det handler om å befinne seg i en intellektuell skapende og utforskende prosess, der en ikke vet undervegs hva prosessen vil føre til - men å tillate seg å være litt «ute på tynn is» undervegs i prosessen. Rogoff løfter frem den prosessorienterte kvaliteten som potensielt kan lede til uventet læring. Og Adornos understreker verdien av forholdet kunsten har til samfunnet, og fremhever verdien av kunsten som muligheter eller kvaliteter som kunst. I en personlig korrespondanse med initiativtager Ebba Moi 17.02.2017 kommer Tenthau sin prosessorienterte holdning frem:

Tenthau har lenge hatt et ønske om å invitere kunstnere til å lage lengre utforskningsprosjekter med en skoleklasse. Så en kan si at vårt mål med dette var å starte opp dette for å se hvordan det fungerer. Vi har arbeidet med workshops lenge, men ikke over lengre tid og hvor prosessen er i fokus som i dette prosjektet.

Her henviser Moi til de utforskende prosjektene til Tenthau. Videre ses det på hvorvidt prosjektet *Hvem er du?* svarer til det prosessorienterte. Prosjektet hadde en klar tidsbegrensning, det var avklart på forhånd at prosjektet skulle gå over 5 skoledager. Prosjektet hadde også et relativt klart forløp planlagt på forhånd om hva elevene skulle gjøre.

Jørgensen presenterer ambisjonen deres nærmere, på Tenthaus Toolkit 2. november 2016:

Det var fem hele skoledager. På fire timer. Og da skulle de både skrive et selvportrett som skulle fungere som en muntlig tekst. Og de skulle få frem stemmen. (det var flere som satt bakerst i klasserommet og hadde veldig lav stemme.) Videre skulle de lære teknikker, om hvordan en kan få frem en god stemme, som også er fin på opptak. Og jobbe med å bruke mikrofon. Også, tilslutt skulle de ta opp stemmen, eller stemmen deres ble tatt opp. Og de selv gjorde miljølyd-opptak sånn at de lærte å bruke opptaksmaskiner. Og til slutt redigere og få det ferdig, alt det på fem ganger da. Ja, så det var en ganske stor ambisjon

Spørsmålet videre er da, med denne ambisjonen og en konkret tidsbegrensning på 5 dager, om prosjektet evnet å beholde et prosessorientert og utforskende fokus. Det vil diskuteres nærmere lengre ned i oppgaven, i avsnittene om 'mål'.

3.2.4 Prosjektets produktive kvaliteter – veien videre

Den fjerde og siste kvaliteten i en 'samtidig kunstdidaktikk' handler om prosjektets produktive kvaliteter, på hvilken måte arbeidet kan ha satt i gang prosesser som kan bygges videre på. Denne kvaliteten følger mye i fotsporene til den prosess-orienterte kvaliteten, men har en videre funksjon utover det kjente. Kvaliteten har her likheter til den italienske filosofen Giorgio Agambens 'potensiale' (s 35). I de utforskende prosjektene som Tenthaus Oslo gjør i samarbeid med elevgrupper på Hersleb er det her prosessene som igangsettes som kan guide prosjektet inn i eventuelle videre strukturer eller deltagelse i andre kulturelle former. I korrespondanse med Yngvild Færøy 30.01.2017 fremgår det at for kunstnerne er ikke punktum nødvendigvis satt ennå, i dette prosjektet. For de, så er det fortsatt mange aspekter ved dette prosjektet som er interessante å fortsette arbeidet med. De produktive kvalitetene omhandler også hvorvidt prosjektet har igangsette noe hos elevene. Aspekter, prosesser eller ideer som de i fremtiden kan bygge videre på, produktive aspekter.

De franske filosofene Guattari & Deleuze har også vært sentrale i den kunsthistoriske diskursen omkring aspekter ved *prosess* og *tid*. De var banebrytende med sine ideer om den post-strukturelle teorien i deres bok *A Thousand Plateaus* (1980). Her fremmer de verdien av at alle strukturer utvikles og beveger seg i deres sentrale begrep *rhizome*, og at perspektivene

endrer seg fra person-til-person, land-til-land, sted-til-sted, tid-til-tid, etc. Videre, påpeker de at utforskende prosjekter, eller situasjonene i seg selv, konstituerer en spesifikk konstellasjon i tid og sted. Konstellasjoner som indikerer situasjonen eller karakteristikker til nettopp disse aktuelle situasjonene (Deleuze & Guattari, 2004). I de post-strukturelle teoriene som Guattari & Deleuze viser til verdsettes tvil, uforutsigbare situasjoner og usikkerhet som vilkår for å handle etisk og ansvarlig i forbindelse med ulike situasjoner og prosesser. Denne etiske prosessorienterte faktoren søkes etter i den videre diskusjonen om *Hvem er du?*.

Oppgaven vil fortsette diskusjonen om hvorvidt kvalitetene i en 'samtidig kunstdidaktikk' finner rom i *Hvem er du?*. Tidsrammen og mål for læringen vil belyses. Men først og fremst vil det sees på om prosjektet, med dets prosessorienterte karakter leder til en opplæring som toner ned på forhånd "riktige svar" og fremmer innovative løsninger i en pragmatisk estetisk virkelighet. Første avsnittet om 'læreforutsetninger' ser på hvordan elevenes evner og kompetanser møtes i en inkluderende opplæring, med varierte arbeidsmetoder. Her er det prosjektets samfunnsetiske- og didaktiske perspektiver som belyses. Andre avsnitt ser nærmere på prosjektets 'mål' og 'formål'. Det siste avsnittet vil diskutere ambisjonen om å få elevene til «å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». I de videre avsnittene vil det fortsatt dras veksler mellom estetiske og didaktiske perspektiver. Men her gjør didaktikken seg mer gjeldende.

3.3 Læreforutsetninger

Hittil har avsnittene i *'Kvaliteter i prosjekter som befinner seg mellom samtidskunst og didaktikk'* pekt på de fire kvalitetene som Boel Christensen-Scheel presenterer i en samtidig kunstdidaktikk. Her har det fremkommet at strukturen som Tenthaus har lagt til rette for, med partnerskapsavtale, gir kunstnerne «friere tøylere» i forhold til styrende mål eller institusjonelle føringer. Disse «friere tøylene» vil også diskuteres nærmere lengre ned i oppgaven. Blant annet, ses det på i avsnittene 3.4 – 3.5.5, om friheten fra eventuelle forhåndsdefinerte mål gir kunstnerne rom til å fokusere på ambisjonen om å få elevene til «å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». Men først, en diskusjon om det didaktiske forholdet 'læreforutsetninger' og hvorvidt prosjektet evner å inkludere elevene i en 'tilpasset

undervisning'. Her legges en situasjon fra første dagen i workshopen til grunn for den videre diskusjonen:

02. September 2016. Det er første dagen i workshopen. Skoledagen begynner kl. 10:00. Færøy/Jørgensen står klare foran kateteret. Læreren låser opp døren og elevene strømmer inn. Noen av elevene dytter hverandre, noen ler høyt. Det tar litt tid før elevene kommer til ro, men læreren stiller seg opp foran i klasserommet, demonstrativt, med litt bred beinstilling. Hun venter til klassen roer seg. Etterhvert kommer klassen til ro og læreren kan hilse elevene «god morgen». Elevene setter seg ned. Timen kan begynne. Først presenterer Tenthaus seg og forteller om hva de skal gjøre på Hersleb. Deretter tar Færøy/Jørgensen ordet og presenterer seg selv. Færøy/Jørgensen forteller elevene at de, i de kommende 5 ukene, over 5 dager, skal være sammen med de. Og at de sammen skal jobbe med et kunstprosjekt. Sammen skal de alle få lage seg et selvportrett. Et selvportrett i lydform. Portrettet de skal lage skal de kanskje få spilt på radio, dersom de vil. Kunstnerne stiller videre elevene spørsmålet om de vet hva et selvportrett er. Færøy/Jørgensen har fått vite på forhånd at elevene i klasserommet har ulik norskforståelse. De har med noen eksempler på selvportrett. De viser frem bilder. De viser først frem et bilde av *Mona Lisa*, deretter *Piken med perleøredobb*. Noen av elevene på fremste rad nikker anerkjennende. Og, hva er et selvportrett? «Å tegne seg selv. Foran et speil, for eksempel.» «Eller å ta en «selfie».

Flere av elevene våkner til og svarer. De vet tydeligvis godt hva et portrett er. De svarer godt, på norsk. Men de fleste av elevene i klasserommet, noen av de lengre bak, de sitter avventende i stillhet. Ett par bakerst sitter og vipper på stolen. De virker uinteresserte. Litt unnvikende i begynnelsen kanskje? Det ville ikke være så rart, det er flere nye fremmede i klasserommet denne morgenen. I tillegg til kunstnerne og læreren er det med to personer fra galleriet Tenthaus Oslo. I tillegg deltar jeg som masterstudent. Det ville ikke være så unaturlig å være litt beskjeden. I alle fall i begynnelsen. Mange av disse elevene har også sterke historier med seg inn i klasserommet. De er minoritetsspråklige elever og flere av de har nettopp fått innvilget opphold i Norge. De har ikke vært i Norge lenge, noen har ikke vært her lengre enn ett par år. Kan det være grunn til å tro at elevene ikke svarer Færøy/Jørgensen på grunn av motstand mot opplæringen de tilbys? Eller kan det være at de ikke forstår så godt norsk ennå? Det kan være ulike årsaker. Uansett så venter Færøy/ Jørgensen med å involvere

så mange denne morgenen. De lar de som rekker opp hånden og ønsker ordet, få snakke. Og venter med de andre. De får komme til etter hvert.

Søssa Jørgensen forklarer i en samtale på seminaret *Tenthous Toolkit* (02.11.2016) at kunstnerne syntes det var en utfordring at de ikke visste hvor stor norskforståelse elevene hadde. Og videre, at de på den måten lurte på hvordan de skulle få forklart det de jobbet med (Søssa Jørgensen, Toolkit seminar, Tenthous 2. Nov 2016). Hvorvidt elevene viser motstand mot opplæringen, viser en form for forsvarsatferd, om de er sjenerte, trøtte, eller om de ikke forstår språket det undervises i ennå er på dette tidspunktet uklart. Denne innledende situasjonen benyttes i en videre drøfting om læringsbegrepet og læreforutsetningene. Først klargjør oppgaven kort på hvilken måte 'læreforutsetninger' kan forstås og møtes. Deretter ses det på hvorvidt situasjonen kan si noe om begrepet 'tilpasset opplæring'.

3.3.1 «En stor utfordring var at vi ikke visste hvor stor norskforståelse de hadde»

Norskforståelsen handler om det som det i den didaktiske relasjonsmodellen, i pedagogikken, kalles for 'læreforutsetninger'. Det som, grovt formulert, handler om hva eleven kan fra før, hvilke kunnskaper eller evner eleven besitter i det som skal undervises i. Begrepet er hentet fra didaktiske relasjonsmodellen til pedagogene Hilde Hiim & Else Hippe i *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (1989/2009) (Hiim, 2009, s 32). Elevene på grunnskoleopplæringen for minoritets elever på Hersleb skole er fra språklige minoriteter. De har et annet morsmål enn norsk og de representerer et mangfold av språk og kulturer. De har også ulike språklige ferdigheter på norsk og morsmålet sitt. Spørsmålet er om norskforståelsen til elevene og hvilket nivå språket deres ligger på, kan legge forutsetninger for kunstprosjektet som Færøy/Jørgensen skal gjennomføre. I situasjonen beskrevet ovenfor, der elevene ikke deltar umiddelbart i undervisningen, kan det tenkes at noen av elevene ikke svarer av den grunn at ikke forstår godt norsk ennå. At de rett og slett ikke skjønner så godt hva Færøy/Jørgensen sier. En annen grunn til stillheten kan også være, som tidligere nevnt, at de venter litt med å åpne seg. At de faktisk forstår det som blir sagt, men at de er tilbakeholdne i situasjonen.

Færøy/Jørgensen bruker ikke mye tid i denne situasjonen - de går videre i planen sin. Ser vi denne situasjonen i lys av konteksten de befinner seg i, skolen, kan det her tenkes at

kunstnerne først søker å åpne for dialog med elevene, men at de videre, før de agerer, avventer litt og vurderer på hvilken måte de best kan handle i situasjonen. De lytter til situasjonen, lytter til hvordan elevene responderer og avgjør deretter hvordan de skal handle videre. Den uttalte ambisjonen i prosjektet er å få elevene til å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine og her vurderer Færøy/Jørgensen at kommende øvelser lettere kan få elevene til å åpne seg. Færøy bekrefter dette i dialog med lærerne, i et forberedende møte med skolen (Færøy, epost, 02.02.2017):

Først og fremst, så handler dette prosjektet om å få disse elevene i tale. Og det vi har da, er en mikrofon, rett og slett. Vi (red anm: Færøy/Jørgensen) har snakket litt om å jobbe en stund med det. Og å få løsna opp – jobbe med noen øvelser som er bra for de. Kanskje uten mikrofon, først, og så får de mikrofonen plutselig, mens de er varme. En sånn oppvarming. Eller en sånn løsriving. Riste løs litt.

I boken *Gentle Action – bringing Creative Change to a Turbulent World (2008)* beskriver den britiske fysikeren David Peat konseptet «creative suspence», som kreative handlinger og aksjoner som utspiller seg når man er sensitiv til dynamikker som omgir en, i samfunnet eller med andre mennesker. En subtil øvelse, som bygger sin hensikt på at den minste intervensjon eller endring, gjort på en intellektuell og bærekraftig måte, kan potensielt bidra til en betydelig forandring eller transformasjon (Peat, 2008, s. 41). David Peats teorier var sentrale for kuratorene under den prosessuelle økologiske utstillingen *Gentle Actions* på Kunstnernes Hus i 2010. Teoriene hans her, som tar i seg prosess-orienterte etiske aspekter, går også igjen i Christensen-Scheels kvaliteter, med ‘evne til å manøvrere i en gitt situasjon’ og det prosessuelle i ‘produksjonen av noe (hittil) ukjent’. Guattari & Deleuze og Rogoffs ideer samstemmer også med et slikt fokus, der en følsomhet for de omkringliggende miljøene legger til rette for å møte situasjoner på en reflektert måte.

I situasjonen der Færøy/Jørgensen avventer og åpner opp for resonans fra elevene før de handler svarer de til en slik «creative suspence». Arbeidsformene som nevnes her; med å bruke mikrofon og «riste løs» vil også diskuteres nærmere lengre ned i oppgaven i avsnittene som dreier seg om å få elevene i tale. Videre, står de sentralt i diskusjonen omkring mål for læringen. Men først, denne situasjonen med «stille elever i klasserommet» som fører oppgaven videre inn i en diskusjon om begrepet ‘tilpasset opplæring’.

3.3.2 «Arbeidsformene i undervisningen har mye å si når minoritetsspråklige elever får opplæring i vanlige klasser»

I norsk skole har det de siste 50 årene vært snakket om mye om tilpasset opplæring og hvorvidt det er viktig å kjenne elevenes læreforutsetninger. Tidligere i oppgaven har det blitt påpekt at det er Opplæringsloven, innebefattet formålsparagrafen, som er det retningsgivende rammeverket for skolens virksomhet. Mens læreplanene i skolen inneholder en mer eller mindre tydelig plan for hvordan Opplæringsloven skal omsettes i praksis. Læreplanen er slik sett et bindeledd mellom politikk og skole. I Opplæringsloven § 1-3, referert til i artikkelen «Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever» (2015), påpekes det at «opplæringen skal tilpasses alle elever, enten det er snakk om tilpasning ut fra et språklæringsbehov eller mer generelt for å skape et inkluderende felleskap der alle elevers erfaringer og kompetanse blir trukket inn» (Udir, 2015). Her handler om at opplæringen skal være inkluderende.

Med tanke på at opplæringsloven er et retningsgivende lovverk for skolen innebærer det at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk (ibid.) Men på hvilken måte tilpasningene skal operasjonaliseres, i praksis, skriver loven ikke noe om. I en stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet; *Kvalitet i Skolen* fra 2007-2008 (Meld. St. .31 (2007-2008) (2016) s.____) understrekes viktigheten av mangfold i undervisningen til minoritetsspråklige elever:

Det er fortsatt behov for å vektlegge det flerkulturelle perspektivet i læremidler med tanke på identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse hos majoritets- og minoritets elever. Språklig tilpasning kan også ha positiv effekt for styrking av språkforståelse og bedre faglig utbytte for minoritetsspråklige elever.

Her vektlegges behovet for en opplæring som inkluderer minoritetene. Førstelektor i norsk i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus Kristin Palm følger opp denne anmodningen og understreker viktigheten av mangfold i artikkelen «Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever» (2015), publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider (08.09.2015) Palm vektlegger at «[...]det vil være en sentral verdi innenfor ‘tilpasset opplæring’ i skolen at elevenes erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk i klasserommet for å gjøre læringen relevant for elevene. Videre, at det trolig ligger et ofte uutnyttet potensial i mange læringssituasjoner i flerspråklige klasserom» (Palm, 2015). Hun

påpeker viktigheten videre, i et eksempel:

Å tilpasse opplæringen til elever som Abdi, handler blant annet om å ha det som kalles et andrespråksperspektiv på undervisningen, det vil si å være bevisst på hva slags arbeidsformer som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte. For mye individuell oppgaveløsning eller individuelle arbeidsplaner der læreren er mer tilbaketrukket, er ikke så gunstig. Det er viktig å utvikle faglige læringsfellesskap der alle elevene kan være språklig aktive, slik at de minoritetsspråklige elevene inkluderes og får større læringsutbytte (ibid.)

Verdien i 'tilpasset opplæring' handler her om at evnene til elevene skal møtes i en opplæring som fremhever og ivaretar de mange evnene og kompetansene som eleven innehar. Frank Olsen skriver på Utdanningsnytt.no at 'tilpasset opplæring' i det hele er et vanskelig begrep å operasjonalisere. Forklaringen er at undervisning er en kompleks praksis. Mange hensyn skal tas, og det finnes ikke enkle og evigvarende løsninger. Elevene er forskjellige, lærerne er forskjellige, skolene er forskjellige osv. Dessuten er situasjonene forskjellige i skolehverdagen og kontekstuelle forhold kommer ofte inn som en stor og lite forutsigbar faktor (Olsen, 2016). 'Tilpasset opplæring' er dermed på ingen måte et statisk begrep, men et begrep som gis ulike meninger og forståelser i ulike diskurser/sammenhenger. Med den ivrige bruken av begrepet i dag kan det, og med bakgrunn i det Olsen diskuterer her kan det slik sett hende dette begrepet nå, først og fremst, er blitt et politisk begrep:

Sjelden har en så liten føring fått en så stor betydning for skoleverket som denne lille passusen (red anm: tilpasset opplæring). Tilpasset opplæring er blitt et universalmiddel i forhold til å møte alle elever med vansker og omfavnes av så å si alle. Og dette skjer samtidig som spesialundervisning kommer mer og mer i miskreditt (ibid.)

I *Hvem er du?* benyttes en lang rekke ulike arbeidsformer i møte med minoritetselevne. Her møter prosjektets arbeidsformer anmodningen med «mangfold i undervisningen», fra Kunnskapsdepartementet og førstelektor Palm. Under vedlegges opplegget fra første dagen av *Hvem er du?* Her vises det til et bredt mangfoldet i arbeidsformene. I tillegg til tidligere diskusjoner om lydens estetiske kvaliteter som kommuniserer med de unge, vises det her til et opplegg der elevene får presentere seg selv og sine interesser:

HVEM ER DU? OPPLEGG FOR HERSLEB SKOLE høsten 2016
Søssa Jørgensen & Yngvild Færøy

	DAT O tid	HVEM	HVA	MANUS (stikk) OPPGAVER	VARIGHET
1	02.09 10:00	Tenthau s	Presentasjon	hvem / hva er Tenthau?	5 min
	10:05	S + Y	Innledning/ presentasjon	S+ Y Bakgrunn: Kunst + Radio ENKELT SPRÅK i Intervjuer hverandre: HVEM ER DU ? 5 spmsl. liker/ hater/ redd for?	5 «min.
			Introdusere tema: hele kurset (kort)	HVA skal vi gjøre sammen med dere: <ul style="list-style-type: none"> • fem ganger - til november • Tema for kurset: "HVEM ER DU?" (portrett) LYD - noe man kan høre... av oss selv og hverandre.Kjent med dere, og hverandre.... RADIO - Hva er det? Å spre/dele hørbar informasjon, opplevelser (podcast) * Hvordan: tekst, fremføring, opptak, redigering - Øve mye, leke. 	5 min.
		PLENUM : S+ Y spør: S+Y på tavla	Dagens tema Lytte til avspilling: Yayar, Mangset, Molla, Tage Carina	Først skal vi lytte litt... Hva hørte dere nå?" Hvem tror du de er? Hvor gammel? Hvordan ser ut? (skriver punkter på tavla A:,B:,C:) Snakker etter hver avspilling	15 min.
		Elevene:	OPPGAVE 1A SKRIVE: en og en	I DAG: TEKST Beskriv deg selv med ord 5 minutter Utseende - egenskaper - dating - jobbintervju - Ærlig (dagbok) Velg fra alle - lag en blanding	30 min.

		Elevene:	1B LESE HØYT to og to	Lese opp for sidemannen Forstår den andre hva man sier? Øve på god flyt. TA VARE PÅ TXT!!!	15 min. Buffer 15 min
1130 - LUNSJ - 1215					
	12.15	Elevene: Grupper 3 i hver gruppe	Oppgave 2 Intervju	1.spør, 2. svarer, 3. skriver notater. Går på omgang. Alle blir intervjuet og intervjuer en gang. ca 5 min. x 3	20 min
		Plenum i ring	Lek Presentasjon	Y:Brevet S:Stemmeøvelser: Banke på brystet-m-m- R-r-r-r-r (alle på en gang!), Ja, ja, ja + tygge på Nei, Nei, Nei Y: Sier navnet sitt - SMIL Alle leser notatene sine høyt i ring!	10 min 25 min
	slutt 1345	Plenum	Oppsummering/Refleksjon: LEKSE	Hva har vi gjort - hvordan løste vi det? Hva er et Portrett, selvportrett kontra portrett av andre Vinkling - hva skal vektlegges, tidsavgrensing, å gjøre seg forstått Hva er lydportrett? Når man ikke kan se - Intervjuteknikk. Hvordan få fram gode svar? . LEKSE: <ul style="list-style-type: none"> • Tekst 1 minutt: legge til eller ta bort • FLYT Les høyt for deg selv i speilet NESTE GANG: FRAMFØRING, OPPTAK	25 min rest (buffer) 10 min.

(Yngvild Færøy, epost 17.02.2017)

3.3.3 En sammensatt elevgruppe krever sammensatte opplæringsstrategier

Diskusjonen om læreforutsetninger og prosjektets arbeidsformer oppsummeres her. På grunnlag av opplysninger om den sammensatte elevgruppen på Hersleb hevdes det med dette at opplæringen i denne klassen krever sammensatte opplæringsstrategier som involverer de unge voksne ut i fra deres læringsbehov. I kapittelet om 'læreforutsetninger' ble det bragt nærmere klarhet omkring begrepet 'tilpasset opplæring', der det kom frem at prosjektets ulike arbeidsformer legger til rette for et mangfolds-perspektiv på opplæringen – en tydelig etterlysning fra Utdanningsdepartementet og førstelektor ved HiOA Kristin Palm. Det ble også gjort rede for at begrepet 'tilpasset opplæring' på mange måter er et politisk begrep, og må nyanseres i en kompleks virkelighet der ulike evner, kompetanser og kulturer skal møtes. Kapittelet har også sett nærmere på hvordan et kunstprosjekt i skolen kan legge til rette for «fristillelse» fra forhåndsdefinerte strukturer, som kan gi prosjektet rom til å utvikle kunstneriske prosesser. Her har lydens sanselige aspekt blitt pekt på som frigjørende potensiale for de unge voksne elevene (Schiller, Sontag, Rancière).

Videre, i en diskusjon som problematiserer læringsbegrepet, er det relevant å undersøke nærmere målene for opplæringen. Her handler det om hva som forventes elevene skal lære. Det vil i de kommende avsnittene fremkomme at prosjektet svarer til 'en prosessorientert' didaktikk. Her setter oppgaven fokus på hvordan kunstnerne måtte "gi slipp" på forventningene de hadde i prosjektet og heller fokusere på kvaliteter i stemmen – i stedet for resultatene til slutt. Med den 'føringsfrie' kvaliteten til Christensen-Scheels i mente, vil til slutt, målene i prosjektet problematiseres i lys av prosjektets ambisjoner om «Å få elevene til å åpne seg, kaste seg frempå», i avsnittene 3.5 – 3.5.6

3.4 Mål for læringen i *Hvem er du?*

I en didaktiske relasjonstenkningen brukes begrepet 'mål' om den komponenten som handler om «mål for læringen». Målfaktoren har med hva som forventes at elevene skal lære (Hiim, 2009, s 33). Samtidig blir spørreordet «hvorfor» viktig når det skal settes mål i dette prosjektet. Her handler det om formål for opplæringen og prosjektets samfunnsetiske aspekter. Tidligere ble det sanselige aspektet ved prosjektet presentert som et sentralt formål i

dette prosjektet hvor læringen består av en synergi-lik integrering mellom fornuft og sanselighet. I denne neste delen vil prosjektets fokus på å få elevene i tale, og å få de til «å åpne seg og kaste seg frempå» belyses som et potensielt videre formål. Her vil det settes fokus på å få frem stemmen, som refererer til det kunstnerisk leder ved Roadside Theater presenterte som sentrale aspekter for å bygge bro mellom ulikheter.

Selv om prosjektet har ideelle mål vil det likevel, ofte, ligge forventninger fra de institusjonelle overbygningene om hva elevene skal lære. Dette kan være forventninger som manifesteres i læringsmål, men også nasjonale styringsdokumenter og politiske føringer. Dette kapitlet søker å avklare nærmere eventuelle forventninger til opplæringen i *Hvem er du?*. Først i denne delen vil oppgaven ta et blikk på 'mål'-faktoren og prosjektets forventninger om læring. Til slutt, i dette kapitlet, vil ambisjonen om å få elevene i tale, diskuteres nærmere.

3.4.1 Stor handlefrihet i utarbeidelse av «mål»

I norsk skole er målene for opplæringen styrt av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) kommer det frem at den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen (Meld. St. 28 (2015-2016) (2016)). I partnerskapsavtalen mellom Hersleb videregående skole og Tenthau Oslo ligger det derimot ingen konkrete, eller førende mål for læringen og kunstnerne har «friere tøylere» til å definere målene på egenhånd. Det har oppgaven allerede pekt på. I en personlig korrespondanse med Tenthauer Ebba Moi 17.02.2017 fremkommer det prosessorienterte fokuset til Tenthau:

Skolen har ikke lagt noen føringer på hvorvidt vi skal legge læringsmål til grunn i arbeidet, vi har utformet innholdet i prosjektene selv. Lærerne har derimot gitt tilbakemelding i blant om at det vi gjøre fungerer godt for språkopplæringen f eks. Men dette er for oss ikke noe mål i seg selv.

Stramme, rigide fagplaner og vurderingsvedtekter kan sette klare begrensninger for kvalitative valg som kan påvirke hva som skal læres, påpeker Christensen-Scheel (2013), og slik sett er elevgruppen som Tenthau jobber med på Hersleb Videregående skole ideelle for en prosessorientert opplæring i en 'samtidig kunstdidaktikk', ettersom de ikke har like «definerte» læreplaner som en del andre. Videre, i sitatet Ebba Moi spores det prosessorienterte fokuset som Tenthau har i disse prosjektene, der målene ikke er definerte på forhånd. Videre, er det av relevans hvordan det prosessorienterte fokuset til Tenthau møter målene og formålene i *Hvem er du?*. Disse vil klargjøres nærmere for nå, og videre, hvordan kunstnerne måtte senke ambisjonene sine i prosjektet og «gi slipp».

Selv om undersøkelsen hittil har pekt på at *Hvem er du?* svarer til en undervisningsform basert på kunstneriske prosesser og prosessorienterte metoder fremkommer det at prosjektet likevel har et mål. Første dagen av workshopen ble det introdusert et mål for prosjektet; at alle elevene skulle få lage seg et ferdig lydportrett. Et mål som elevene og kunstnerne hadde foran seg underveis i gjennomføringen av prosjektet. Mål og vurdering i skolen er i det store og det hele mye debattert og hvorvidt forhåndsdefinerte mål skaper en resultatorientert kultur eller om det er motiverende for elevene er ofte den sentrale problemstillingen i debatten. Hvordan dette målet ble behandlet i gjennomføringen av prosjektet vil oppgaven gå kort inn på.

3.4.2 «Å gi slipp»

Gjennom prosessorienterte metoder forsøker Tenthau å gi elevene eierskap til en prosessorientert undervisningen der de får tilgang på et større sanselig aspekt i opplæringen. Dette er hensikten til Tenthau sine prosjekter på Hersleb skole. Det pekes likevel på her at *Hvem er du?* har hatt et konkret mål, om at prosessen skal lede til at alle elevene får lagd seg ferdige lydportretter. Spørsmålet er da, om dette målet, kan videre lede prosessen mot et større fokus på «ferdige resultater». Videre, at oppmerksomheten rettes mot de ferdige resultatene. Tidligere i oppgaven har kvaliteten ved å styre unna mål-orienterte aspekter ved opplæringen blitt fremmet, både i en *prossessorientert didaktikk*, hos Rogoff og Guattari & Deleuze. En opplæring som kan styre unna en atmosfære der "fasit" og konkurranse mellom elevene kan oppstå. Kunstnerne selv peker på denne målsetningen og hvordan den ble

behandlet undervegs, under *Tenthaus Toolkit* 02.11.2016:

Ja, det var en ganske stor ambisjon. Og alt ble ganske «fort og gæli». Men det kan også være en ganske bra ting. Fordi når man nettopp snakker om å presentere seg så må man bare gjøre det, man må kaste seg uti det

Færøy peker her på det formålstjenlige aspektet med å la prosjektet «leve litt». Der kunstnerne selv er i en prosess der de ikke kjenner til det videre utfallet, men lar elevene prøve og feile litt. Nylig forskning peker også på, at det i et godt læringsmiljø er rom for å prøve og feile. Og at vurdering og målstyrt opplæring kan begrense kunnskapssynet. Men, her debatteres det nok fortsatt mye. I de siste par tiårene har den norske skolen opplevd en stadig økende globalisering av utdanningssektoren, som særlig har kommet uttrykk i innføringen av internasjonale tester av OECD (PISA-resultatene og nasjonale prøver). Blant annet så pekes det på, av flere, at denne testkulturen gjennomtrenger alle deler av skolens liv og skaper en atmosfære av konkurranse mellom elever, skoler og til og med land. Dette påpeker professor i pedagogikk Svein Østerud i artikkelen «Hva kan Norsk skole lære av PISA-vinneren Finland?», publisert på Nordisk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk i 2015 (Østerud, 2015).

Utdanningsdirektoratet peker, på sine nettsider, på at undervisning der elevene er kjent med målene og hensikten, skaper motivasjon og hjelper dem med å utvikle evnene sine (Udir, 2016). Men, på den andre siden, viser også nylig forskning at vurdering også kan være begrensende. Tony Burner, nylig utnevnt doktor ved NTNU, med forskning på engelsk språkopplæring for norske grunnskoleelever, ble nylig omtalt i en artikkel på utdanningsforskning.no. I omtalen «Doktorgrad på vurdering i engelskfaget» (2016) fremvises resultatene i Burners forskning. Resultatene sier i forskningen hans at lærere må lære seg bedre å slippe kontrollen litt, gå mer inn i veilederrollen og på den måten bidra til en mer selvregulerende læring (Utdanningsforskning, 2016) I samtaler med Færøy/Jørgensen vises det også til at kunstnerne måtte "gi litt slipp" undervegs i *Hvem er du?*. Her pekes det på at kunstnerne måtte endre på sine egne ambisjoner med prosjektet. Med dette møter de etterlysningen fra Utdanningsdirektoratet og Burner, om å slippe kontrollen og la elevene

prøve og feile. Det har tidligere blitt pekt på at prosessen i *Hvem er du?* handler, på mange måter om å få elevene til å tørre å vise seg frem og å presentere seg selv. Ved å bruke tid på dette undervegs ble oppmerksomhetene rettet bort fra det «endelige målet» og kunstnerne åpnet opp for et åpnere læringsrom der uforutsigbare situasjoner kunne drive prosessene framover. Jørgensen understreker det uforutsigbare aspektet på Tenthaus Toolkit, 02.11.2016:

Ja, når er prosjektet bra? Nå ble det tiden som gjorde at prosjektet ble ferdig. Men alle rakk å lage et ferdig portrett. Men våre kriterier for hva som er bra måtte vi bare legge til side. Og det var litt, sånn ok.. Og, så er man jo veldig ”midt opp i det”, så etterpå hørte vi hvor fint det var likevel. Selv om vi kunne jobbet mer med det. Men likevel så fikk elevene sagt det de ville si. Og selv om de ikke kunne det tekniske så godt, så ble de ikke hemmet av det. Her fikk vi også mye hjelp av flere Tenthausere og Siri (red anm: Siri Austeen) og Hanne (red anm: Hanne Ulla), så vi fikk hjulpet de til å lage et ferdig portrett. Så da står det der, som et portrett.

I noen tilfeller i en undervisningsprosess må en tilpasse både mål og innhold etter forutsetningene til de ulike elevene. Her, i samtale med Færøy/Jørgensen, fremkommer det at kunstnerne måtte gi litt slipp og legge sine egne kriterier til side. Med dette åpnet de opp for prosessen som utspilte seg. Videre vil jeg diskutere forholdene omkring 'mål' i ambisjonen kunstnerne hadde med å få elevene til «å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». Den uttalte ambisjonen er hentet ut fra prosjektbeskrivelsen til prosjektet på Tenthaus sine nettside. Her pekes det på at 'mål' er byttet ut med begrepet 'ambisjon'. 'Ambisjon' brukes ofte i samme formål som 'mål'. Derimot er begrepet 'mål' et mer forpliktende begrep i sammenhenger der det skal gjøres opp «regnskap» og resultater omkring målsetninger eller om målene er nådd. Det vil fremkomme her at ambisjonen om å få elevene til «å åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine» ble en sentral del av prosjektet, og at kunstnerne brukte tid på disse aspektene. Den kommende delen vil studere nærmere på hvilken måte ambisjonen om å få elevene i tale blir møtt. Hvorfor nettopp denne ambisjonen står sentralt i prosjektet vil også belyses. Her er det prosjektets formål og samfunnsetiske perspektiver som fremmes. Til slutt vil diskusjonen omkring denne ambisjonen lede til en avsluttende diskusjon om likhetsprinsippet, der alle stemmer skal høres. Her blir den franske filosofen Jacques Rancière sentral i diskusjonen. I denne diskusjonen legges situasjoner fra den andre og tredje workshopen til grunn.

3.4.3 «Åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine»

20. september: Vi er tilbake i klasserommet, etter en uke høstferie. Det er andre dag i workshopen. Denne dagen skal elevene øve på å bruke stemmene sine - å få frem stemmen! I drøftingen vil det fremkomme at kunstneriske metoder benyttes for å nå denne ambisjonen. Elevene finner plassene sine og vi hilser på hverandre. Færøy/Jørgensen takker elevene for sist, og begynner timen med å snakke om «hva vi gjorde sist.» De spør elevene om de husker hva selvportrett var og spør om de husker at «vi jobbet med sjangeren selvportrett og at vi jobbet med stikkord til selvportrettet?». Elevene hjelper til med stikkord: «selvportrett kan inneholde: «Hva jeg heter, hvor gammel jeg er. Hvor jeg kommer fra. Hva jeg liker å gjøre». Det er flere som deltar i samtalen nå. Videre påminner Færøy at de forrige gang også hadde lyttet til en rekke ulike portretter, og snakket om at lyd også kan fortelle lytteren om oss og hvem vi er. «Stemmebruk, stemning og dybde og sånn, husker dere det?» Ja, de husker det. Yngvild utdyper:

Vi hørte på stemmene deres, hvordan de brukte stemmen. Det var ikke så viktig hva de sa, vi forsto litt hvem de var likevel. Hvordan de snakket, om de snakket tydelig, utydelig, lavt, høyt, glad, sint, indignert etc. Ulike formkvaliteter og innhold. Hvem er det som har tydelige stemmer, karikerte stemmer, teatraliske stemmer etc. Og hva kan vi kjenne igjen, hvilke lyder kjenner vi igjen?

I sitatet over uttrykker Færøy seg i litt mer avansert ordelag når hun redegjør for lydmessige formkvaliteter i stemmen. Færøy tilpasser språket og nivåene på språket sitt her, etter hvordan elevene responderer. Samtidig viser hun til aspekter og kvaliteter, i lydens form, som gir elevene tilgang på kunnskaper om lyd og kommunikasjon. Her introduseres elevene for fagbegreper om lyd, og de får tilgang på kunnskaper om kunst. I tillegg så blir elevene bedre kjent med Færøy. I en epost-korrespondanse fra 02.02.2017 fremgår det at de konsekvent ville bruke begreper og utvikle språket undervegs:

Det ble kanskje litt enkelt språk i sluttresultatet - men det kunne vi sikkert ha jobbet med hvis vi hadde hatt bedre tid. Men det er klart de ville uttrykt seg bedre på deres eget språk. Men for oss som lytter er det jo så mye mer en ordene som teller - energien

i stemmen, nøling som ikke bare kommer av mangelfullt språk osv.

Stemmebruk, språk og lydens materielle form står helt sentralt i *Hvem er du? og Færøy/Jørgensen* har i mange ulike prosjekter jobbet med lyd og vokalspråket. Både i radioproduksjoner og i mer eksperimentelle formater, installasjoner og lydkunst. I samtale forteller Færøy at de begge begynte begge å jobbe med lyd når de møttes på Kunstakademiet i Trondheim. «Vi var begge interessert i lyd som form, og hvilke muligheter som lå i de formmessige kvalitetene som lyden har.» (Færøy, personlig korrespondanse, 09.09.2016). Lyd som materiale har stått sentralt i deres produksjoner, der de har vært bevisst lyden som en kvalitet – som et virkemiddel, og som en kommunikasjonsform. For eksempel en varm og trygg stemme kontra en hard eller skarp stemme.

Etter å ha snakket om lydets kvaliteter, spør hun om alle har gjort hjemmeleksen, som var å skrive en tekst om seg selv som de skulle se om de kunne lage en fremførelse av, som var rundt ett minutt langt. Og om de har øvd på å fremføre hjemme? Det er noen som svarer ja. Noen svarer nei, etterfulgt med en unnskyldning. «Jeg glemte det hjemme» eller «å, det fikk jeg ikke med meg.» «Jeg har lest foran vennene mine.» sier en gutt på fremste rad. Nå snakker flere i munnen på hverandre. «Jeg har også øvd, sier jenta som sitter bak han.» Klassen viser tydeligere åpenhet for Færøy/Jørgensen denne gangen, de har blitt litt varmere i trøya. Mange fremviser også gode språklige evner - de snakker godt norsk. Men de virker også rastløse etter å komme i gang. Flere av elevene er urolige og snakker i munnen på hverandre.

Færøy/Jørgensen avslutter den innledende samtalen her. De får heller med hele klassen ut på gulvet. Å avslutte aktiviteten og å aktivere elevene på dette tidspunktet viser seg å være et godt valg. Det neste som skjer er at Færøy sier at vi skal gjøre noen oppvarmingsøvelser.

3.4.4 «Å åpne seg»

Færøy/Jørgensen ber alle elevene stille seg i en sirkel midt i klasserommet. Jørgensen oppfordrer først alle om å strekke seg, opp på tærne, og løfte hendene over hodet og strekke seg, som om de plukker epler som henger høyt i et tre. Vi strekker oss. Og ler litt. De fleste er med, men ikke alle. Blant annet så er det et par stille gutter i gruppa som holder seg rolig. Det kan virke som de ikke har så lyst til å være med. Dette er de samme som har vært stille

innledningsvis. Da ber Jørgensen alle om å gni morgentrottheten ut av øynene, «morgengruffen.» Og hvilke lyder og grimaser har den? «Mjaaa, uuuuh.» Vi lager lyder og gjesper og lager grimaser. Nå smiler «de stille guttene» mens de ser på de andre klassekameratene gjør grimaser og lager lyder.

Yngvild ber oss ta hverandre i hendene. Jeg stiller meg ved siden av en gutt og en jente. De er begge litt tilbakeholdne og de venter med å ta hånden min. Jeg avventer litt men tar etter hvert hendene deres. Det går fint. Færøy forklarer at vi nå, i begynnelsen skal varme opp litt og leke en lek som heter *Sende brev*. *Sende brev* går ut på at alle står i ring og holder hverandre i hendene, for deretter å sende «et knip» i hånden til «naboen». Når «naboen» så kjenner knipet, skal knipet videreføres til nestemann, ved at "naboen" kniper hånden til den neste i ringen. Slik går hele øvelsen, rundt i klassen, til førstemann får knipet i hånden tilbakesendt fra naboen på andre siden. Deretter, en oppvarmingslek til. Denne går ut på at alle sammen, etter tur, sier navnet sitt høyt «Jeg heter Yngvild», for deretter at hele klassen svarer: «Du heter Yngvild». Sånn skal leken gå rundt hele ringen, til alle har sagt navnet sitt. Vi prøver. På første og andre forsøk går det ikke så bra, noen av elevene har ikke helt fått med seg hva som skal skje, og sier ikke noe når turen kommer til dem. Men Færøy/Jørgensen er tålmodige og fortsetter til alle er med.

Tredje gangen går det bra, og alle roper høyt og tydelig ut. Det føles godt å kunne bruke stemmen sin i kor og rope ut de ulike navnene sammen med elevene. Etter denne leken fortsetter Færøy / Jørgensen med flere stemme-øvelser og utfordrer elevene på å uttrykke ulike følelser gjennom lyder, former og toner på stemmen og volum. Det blir en del knising. Men det løser opp stemningen i klasserommet. Alle får bevegde seg litt i rommet, vi får sett hverandre i øynene. Og ikke minst, vi ler sammen. Den siste «riste løs»-øvelsen er å «sende brev» med lyder. Her må vi lytte til hverandre, ha respekt for den andre når den andre snakker, og konsentrere deg om det før det er din tur. Søssa begynner med å si «mjau», så en annen lyd. Den neste i ringen sier «mjaaau», så «yyyyeee», neste, «mjaaau», «yyyyeee», så «koki – koki». Elevene ler og smiler. I disse «riste-løs»-øvelsene skjer det noe. En løsriving. Eller, vi får ristet løs litt. Øvelsene er enkle. For elevene, ungdommene, er det kanskje litt flaut. Derimot, med litt tålmodighet og litt ufarlig improvisasjon fås alle med. Alle får brukt

stemmene sine, alene og sammen. Færøy/Jørgensen bruker tid i øvelsene de gjør med elevene. De forhaster seg ikke i situasjonen. Færøy presiserer (korrespondanse 20.04.2017) :

Vår praksis handler ofte om å bli kjent med/komme tett på individer som vanligvis betraktes som en samfunnsgruppe og skjæres over en kam.. Og ja – vi bruker ofte god tid og er ute etter individets stemme. Sånn sett kan du kanskje si vi jobber med prosess – og ikke er ute etter resultater - prøver å være åpne for det som skjer underveis, unngå enkle svar - lete etter flere typer informasjon/kommunikasjon utover det som sies.

De gangene elevene ikke er med eller viser tegn til å ikke forstå hva som skal skje, fortsetter de, prøver igjen eller på nytt. I prosjektet hadde kunstnerne selv en ambisjon om å få elevene til å «åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine». Det som vil fremmekomme undervegs er at de bruker tid i øvelsene for å svare til ambisjonen de hadde. Her vises det til at kunstnerne «gir slipp» på målet om ferdige lydportretter, og heller fokuserer på kvalitetene undervegs. Kunstnerne bruker den tiden de trenger på øvelsene, for å gjøre de kvalitative valgene de mener er riktige for prosjektet. Det har skolen og Tenthaus lagd rom for, med fokus på det utforskende og prosessorienterte. Nå bruker de tiden på «å riste løs».

3.4.5 «Kaste seg frempå»

Etter oppvarmingsøvelsene deler Færøy/Jørgensen de 16 elevene i 4 grupper, 4 elever på hver. Nå skal de øve på å fremføre selvportrettet for hverandre og gi hverandre tilbakemelding på «hvordan» de presenterer, med tanke på stemmebruk, tempo, rytme, kroppsspråk etc. Etter lunsj vil de gjennomgå i felleskap hva de lærte av øvelsen. I denne delen av undervisningen, etter «å riste løs» kommer lydkunstnernes arbeidsmetoder også tydelig til uttrykk. Færøy/Jørgensen går rundt og gir tilbakemelding på stemmebrukens formmessige kvaliteter, blant annet med fokus på pust, holdning, blick, uttrykk etc. Jørgensen er inne hos en gruppe på fire gutter, de er ivrige og prater i munnen på hverandre. Etter at den ene gutten har presentert for de to andre, med litt knising og uro, får Jørgensen han til å lese på nytt:

- Jaa, det var bra. Men jeg synes du skal (Jørgensen kommenterer, til G1, etter at han har lest en gang for de andre). Nå synes jeg du skal lese en gang til, og så du skal sette deg liksom sånn rett opp (Jørgensen tar tak i G4 og retter han opp i ryggen”) sånn, rette deg opp sånn . Ok?
- Ok, sier G1.
- Også skal du lese til DEM (peker på de to andre guttene som sitter i gruppen), Se på dem, samtidig som du puster med magen og presenterer selvportrettet, ikke for sakte og ikke for fort.

Hun nevner også flere sentrale kvaliteter - om å smile og å se de andre i øynene. Etter lunsj oppsummerer Færøy sammen med elevene, i plenum, hva de lærte av å fremføre for hverandre. Lærte de noe nytt, spør hun?

- J1: - Snakke tydelig
 Færøy: - Snakke tydelig, nå skal jeg skrive det opp her (Færøy begynner å skrive opp på tavlen.
 G2: - Og, man må stå stille, og lese.
 Færøy: - Stå stille? Må man det?
 G2: - Ja, min lærer sa at man må stå stille.
 Færøy: - Åja? Ok (hun skriver opp på tavlen)
 G3 - Vær stille!

Elevene summer, snakker i munnen på hverandre.

- Færøy: - Hvordan er det du mener, å stå stille, sier du?
 G2: G2 reiser seg opp og viser, ”Du står sånn, og så leser du”. Står litt sånn! Han lener seg litt på den ene foten og holder hånden i livet. ”Du må ikke stå sånn, bang eller rett opp sånn, du må stå ordentlig å lese!”
 Færøy: - Ja, stå ordentlig kanskje?
 G2 - Ja, stå ordentlig, og hodet litt opp, kanskje
 Færøy: - Skal vi si det da? Stå ordentlig?!

Elevene snakker i munnen på hverandre ...

- Færøy: - Vent litt, vent litt. Vi tar det litt med ro. Skriver videre på tavlen. Stå ordentlig. Og stå rolig, ikke sant? At man ikke spretter rundt. For da blir lyden veldig rar og.
 Jørgensen: - Ja.
 G3 - Ikke forstyrre når man leser.
 Færøy: - Ikke forstyrre de som leser. (hun skriver på tavlen) Ikke – forstyrre.

Det summer litt i klassen, elevene snakker seg i mellom og ler...

Elevene fortsetter å komme med innspill og tips til hvordan man best presenterer seg. Blant annet nevner de at de ikke må forstyrre den som leser (som kanskje handler mer om å lytte), presentere i et naturlig tempo, ikke for fort og ikke for sakte, snakke tydelig og ta naturlige pauser. Færøy oppsummerer med å skrive opp aspektene på tavlen. Jørgensen bistår med å avklare og forklare nærmere de ulike kvalitetene ved å presentere. Øvelsen avsluttes etter at alle har fått kommet med innspill. Noen av de mer tilbakeholdne elevene har også hjulpet til. De går de videre i planen, de har flere øvelser de skal gjennom før dagen er over.

Den neste øvelsen er at alle skal få presentere sitt selvportrett. I mikrofon. Øve på å snakke i mikrofonen. Her ønsker Færøy/Jørgensen at alle i klassen skal prøve. Videre, så skal de og klassekameratene få gi tilbakemelding på stemmebruk og uttrykk i stemmen. Det transkriberte materialet vil heller ikke siteres i sitt fulle her. Oppgaven presenterer derimot et resyme av øvelsen slik det kommer frem fra transkripsjonen. Dette er gjort for å presentere øvelsen, så godt det lar seg gjøre, i helhet.

3.4.6 «Å bruke stemmene sine»

Etter at elevene har fått sagt sitt i plenum om «gode tips for fremføring» går Færøy/Jørgensen videre og spør elevene om de er klare for å presentere portrettene sine i mikrofonen? Ett par stykker svarer ja. De fleste sitter stille og venter. Færøy/Jørgensen sier at det ikke er noe skummelt, og at alle skal prøve. «Hvem vil være først?». Den første eleven kommer frem, en av de «flinke guttene» på første rad. Han presenterer seg selv med tydelig og klar stemme. Han snakker litt fort, men det er ikke noe problem å følge med på det han sier.

- Hei, jeg heter Mohaid (navnet er anonymisert). Jeg er et menneske som har, nei, som respekterer andre. Og jeg har en god erfaring med alt som er alltid veldig morsomt. Og snill. Og hjelper andre mennesker. Jeg liker å spille fotball, basketball. Jeg elsker engelsk-fag. Jeg elsker venn.. .. vennen min. Takk for meg.

Klassen applauderer.

Jørgensen: - Ja, hva skal vi si til Mohaid?

Noen i klassen rekker opp hånden og får ordet. Mohaid får tilbakemelding fra medelevene på at han snakker tydelig, og høyt. Men at han ser litt for mye på arket, han kan prøve å se mer på publikum neste gang. En klassekamerat sier at han står rolig og snakker bra inn i mikrofonen, uten å gjøre for mye bevegelser som kan være forstyrrende eller gjøre at lyden blir ujevn. Jørgensen tilbakemelding, til slutt, det at portrettet var litt kort. Gutten smiler beskjedent, og sier takk. Han går og setter seg. Klassen applauderer igjen. Nestemann. En ny gutt kommer frem. Han snakker også høyt og tydelig, og får god tilbakemelding på det. Men han kremter og ler litt inn i mellom, og er mer urolig. Han får lignende tilbakemeldinger fra elevene. At han snakker høyt og «er flink til å snakke». Jørgensen gir eleven tilbakemeldinger på stemmebruk og kroppsspråk. Hun, spesielt, tar seg god tid og gir alle grundige tilbakemeldinger. Med han gir hun han tilbakemelding på at han var flink til å snakke «inn i mikrofonen» og å stå rolig. Videre gir hun elevene tilbakemelding på mikrofonbruk, holdning, kroppsspråk og stemmebruk. Færøy og Ebba Moi er også med og gir tilbakemelding. Etter hvert er det færre og færre som frivillig går frem og fremfører teksten sin. Noen er usikre. Noen bare venter. Og det kan hende at noen av de ikke har skrevet portrettet sitt ennå. Færøy/Jørgensen får alle i klassen til å komme frem, til slutt. Det var ikke alle som hadde så lyst, men etter hvert som en etter en kommer frem, gjøres situasjonen mer ufarlig. En av guttene sier bare:

- Hei, jeg heter Annhan (navnet er anonymisert) og ... jeg er jeg

Det holder, for ham. Klassen applauderer. Til slutt går Færøy/Jørgensen frem og presenterer seg i mikrofonen. Det samme gjør Ebba Moi. Og til slutt ber de også om at prosjektets observerende masterstudent kommer frem og presenterer seg. Prosjektet fortsetter med en rekke ulike arbeidsmetoder, som til slutt leder frem til ferdige lydportretter. Elevene tar lydopptak, med lydopptakere, ute i nærområdene ved Hersleb videregående skole, de spiller inn portrettene sine i lydstudio og redigerer opptakene sine i lydredigeringsprogram. Alle øvelsene har unike og har ulike kvaliteter ved seg, og i en større oppgave om didaktikk skulle oppgaven tillatt at flere analyser av undervisningsopplegget. Derimot ligger fokuset i denne oppgaven på de estetiske tilnærmingene og diskusjonen om undervisningsopplegget og de prosessuelle metodene oppsummeres her. Med applausen fra klassen når den stille gutten

bakerst i klassen presenterer seg selv i mikrofon, oppsummeres denne delen her. Her er det fristende å komme med en påstand om at elevene fikk bedre selvtillit og tydeligere stemmer av å ha presentert, men det er en stor påstand. Men det er dekning for å si at de fikk hjelp til å finne energien og kraften i stemmen sin (utnytte potensialet), og at selvtilliten når det gjelder stemmebruk nok ble litt bedre for flere av de stille elevene – iallfall i denne konteksten. Ambisjonen om å få elevene til å «åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine» på mange måter ble nådd.

I denne oppgaven som har problematisert møtet mellom kunst og skole, med utgangspunkt i hypotesen som sier at læring er både sanselighet og fornuft, er det av betydning hvorvidt prosjektet evner å favne produktive kvaliteter, kvaliteter som kan lede til fremtidige bærekraftige egenskaper. Oppgaven avsluttes med diskusjonen av denne kvaliteten. Her blir slagordet 'alle intelligenser er like' fra Rancière sentralt.

4. «Alle intelligenser er like»

Hittil, i problematiseringen av «mål for læringen» er det pekt på at spørsmålene om utdanningens formål vil stå sentralt. Hva er det vi ønsker å lære elevene i skolen? Til nå har oppgaven her pekt på sentrale betydninger ved sanselige aspekter og prosessuelle metoder, som begge knyttes til kunsten. Videre, har friheten fra bakenforliggende strukturer gitt kunstnerne rom til å fokusere på å få elevene til å bruke stemmene sine. Hittil peker alt på at strukturen som Tenthaus har bygget opp med langsiktige samarbeid med ulike elevgrupper på Hersleb videregående skole leder til en pragmatisk løsning i en samtidig kunstdidaktikk.

Til slutt i oppgaven, vil jeg med temaet 'kunstnere i skolen' presentere en progressiv og radikal didaktisk ide, som med slagordet «alle intelligenser er like», fra Jacques Rancière. En ide som peker på en mulighet. Først presenteres bakgrunnen for ideen, kort. Videre, vil jeg se på «slagordet» «alle intelligenser er like», der likhet er forutsetningen for enhver organisering av sosiale felt, der elever kan lære på grunnlag av likhetsprinsippet, uten en 'eksplikativ' eller forklarende ordenen (Rancière, 1991). Idéen fra Rancière ses til slutt på som en hypotetisk mulighet for likhet i lys av *Hvem er du?*.

4.1 Til angrep på et pedagogisk system som baserer seg på ulikhet

Jacques Rancières «slagord» «alle intelligenser er like» har sin bakgrunn fra strømninger i det utdanningspolitiske klimaet i Frankrike etter studentopprøret i 1968. Boken kom første gang ut i 1987, i et tiår der Frankrike gikk igjennom en rekke høyreorienterte utdanningsreformer. Boken kan leses på flere nivåer. Først og fremst viser den til historien om den franske læremesteren Joseph Jacotot, som evnet å fremvise en utradisjonell undervisningsmetode, som spredte panikk i et lærd Europa. Det Rancière skriver om i *The Ignorant Schoolmaster* (1991) er en universell problemstilling som er relevant i en problematisering av læringsbegrepet, og peker på en mulighet for hvordan læringen kan utvikles i et møte mellom kunstnere og skolen. Men, også, som Kristin Ross argumenterer i sin innledning (i den engelskoversatte utgaven utgitt på Sternberg), så har boken hatt dyptgripende konsekvenser for den pågående debatten om utdanning og klasse i Frankrike.

I innledningen viser Ross til en mulighet (om enn indirekte) ved å angripe innflytelsesrike pedagogiske og sosiologiske teorier av Pierre Bourdieu (og andre) som Rancière anser opprettholder en forutsetning om ulikhet mellom mennesker. En forutsetning hele hans arbeid som filosof har villet til verks (Rancière, 1991, s 8). Ideene til Rancière i *The Ignorant Schoolmaster (1991)* peker oss mot en hypotetisk retning, for likhet, i kampen mot moderne utdanningspolitikk, med nasjonale prøver og resultatorientert skolekultur. Hans filosofisk-teoretiske perspektiv kan her presentere forskjellen på en estetisk tilnærming og et didaktisk tilnærming. Selv om utfyllende perspektiver trengs i en undervisningssammenheng så presenteres teoriene til Rancière ideer til utdanning her, som i en større sammenheng er relevante i en utvidet diskusjon om kunst i skolen.

I *The Ignorant Schoolmaster (1991)* presenterer Rancière en kulturradikal og progressiv ide innenfor didaktisk tenking og med «slagordet» «alle intelligenser er like» åpner han opp for en større debatt omkring hva som kan være muligheter innenfor utdanning. Det må her presiseres at Rancière selv innrømmer at disse ideene, for han, dreier seg om en hypotese. Han presenterer en mulighet. For at denne hypotesen skal kunne verifiseres, må likheten være et prinsipp som kontinuerlig behandles. I diskusjonen er det relevant å se på hvorvidt Færøy/Jørgensens prosjekt, med dets arbeidsmetoder, kan bidra til å skape likhet. Her vil det være muligheten i prosjektet som fremvises, ikke effekten eller resultatet. Hvorvidt likheten behandles som prinsipp i Tenthaus andre prosjekter vil heller ikke oppgaven gå nærmere inn på. Oppgaven redegjør først for Rancières begrep «likhet». Deretter vil det, gjennom ulike henvisninger til Rancières «slagord» diskuteres hvorvidt *Hvem er du?* kan se ut til å svare til at «alle intelligenser er like».

4.2 Alle kan lære seg selv, uten forklaringer

Rancière er likhetens filosof og likheten er utgangspunktet for Rancière. I *The Ignorant Schoolmaster (1991)* argumenterer han videre mot holdbarheten i denne forutsetningen, som er ulikhet mellom mennesker, og mot hvordan skolen ser som sin oppgave å utligne denne forskjellen. Den offentlige oppdragelse er ifølge Rancière et middel for å gradvis gjøre

ulikheten lik, som til syvende og sist vil gjøre likheten ulik (Rancière, 2012, s. 149). Opp mot samfunnets «pedagogisering», som han kaller ufornuft og fordummelse ved at den bygger på å knytte kunnskaper til hverandre gjennom sammenligning og forklaring – eksplikasjon (ibid. s. 95). Modellen Rancière diskuterer i *The Ignorant Schoolmaster (1991)* er at den ulærde kan lære uten «det forklarende prinsipp», eller det som, for Rancière er «fordummelsens prinsipp» (Rancière, 1991, s13). Rancières utgangspunkt i denne diskusjonen er at intelligens er noe alle besitter, i like stor grad, og at alle har mulighet til å gripe an enhver situasjon ut fra egne forutsetninger. I boken, kort oppsummert, så bygger ideene til Rancière seg på erfaringer gjort i 1818 av Joseph Jacotot. Jacotot var en fransk lærermester som oppdaget hvordan hans hollandske elever lyktes i å beherske skriftlig fransk like godt som franske elever, til tross for at Jacotot ikke kunne hollandsk. Tilfellet var at han heller ikke forklarte noe for sine elever. Elevene ble kun presentert for ett viktig verk i fransk litteraturhistorie, boken *Telemakhos*, som Jacotot gav til sine hollandske elever i tospråklig utgave (hollandsk og fransk).⁷ Jacotot gav ut den tospråklige boken til sine elever og ba de finne elementer i boken de kjenner igjen, franske ord, og sammenligne de med de hollandske. Så på den måten knytte noe kjent til noe ukjent og derigjennom gjøre det kjent, og stadig utvide sirkelen for de som de kjenner. Eksperimentet overgikk Jacotots forventninger. «Hvordan kunne disse unge menneskene, uten forklaringer, ha forstått og løst vanskelighetene i et språk som var helt nytt for dem?» (Rancière, 1991, s 8). Jacotots erfaringer her sådde Rancières ideer om likhetsprinsippet og emansipasjon/frigjøring gjennom «å åpenbare en intelligens for en selv»: «The consciosness of emancipation is above all the inventory of the ignorant one's intellectual capabilities» (ibid. s. 36). Tankegodset i denne boka representerer motforestillinger mot selve grunnlaget for hvordan skolen fungerer, også den norske enhetsskolen. Med denne boka presenterer Rancière en kulturradikal og progressiv idé innenfor didaktikken, at ved å basere pedagogikken på slagordet om «alle intelligenser er like» så kan alle være i stand til å lære uten en forklarende ordenen.

⁷ Telemakhos er nevnet på en gresk sagnfigur, sønn av Odyssevs og Penelopen. I sagnet Odyseen blir han fremstilt idet han går fra å være gutt til mann.

Den «ignorante» læreren Jacotot ignorerer ulikheten, og han erkjenner at eleven, gjennom ham, er i stand til å lærer noe han selv ikke vet, skriver Rancière. Pedagogiske situasjoner består av tre elementer, ifølge Rancière: to intelligenser (lærerens og elevens), pluss et kunnskapsobjekt. Lærerens antakelse om hva kunnskap er og hvem som har den, avgjør hvordan kunnskapsobjektet presenteres og hvordan den pedagogiske situasjonen organiseres. Det er naturlig å anta at kunnskapsobjektet, det kan være en bok eller en vitenskapelig demonstrasjon, som settes mellom læreren og eleven i en pedagogisk situasjon har en todelt eksistens: det er et empirisk faktum, slik det fremstår for en hvilken som helst empirisk, registrerende intelligens, og så er det lærerens oppgave å relatere dette empiriske faktumet til den dypere virkeligheten eller sannheten det også er en del av og et symptom på, og denne sannheten eller virkeligheten er ikke tilgjengelig for en empirisk, registrerende intelligens alene. Dette er hva Rancière kaller den eksplikative orden. Rancière hevder blant annet, at en inngang kan være at den som lærer best, er den som lærer uten en forklarende lærer og før en forklarende lærer kommer på banen:

Essentially, what an emancipated person can do is be an emancipator: to give, not the key to knowledge, but the consciousness of what an intelligence can do when it consider itself equal to any other and consider any other equal to itself (Rancière, 1991, s 39).

Her handler det, for Rancière om et likhetsprinsipp og om hvordan makt utøves. En maktutøvelse basert på ulikhet. Makt utøves, eller fremvises, fortsetter han, av de som søker å utøve makt. Og hovedsakelig utøves makt ved å ekskludere andre mennesker fra posisjonen som tenkende, hevder Rancière. I den pedagogiske situasjonen i klasserommet må Færøy/Jørgensen ta et standpunkt i forhold til de uvitende, de som hittil ikke vet. I den innledende situasjonen der noen av elevene var ivrige etter å svare mens de fleste avventet i stillhet valgte Færøy/Jørgensen å ikke ta noen avgjørelser på vegne av eleven. De presset ikke frem noe. Heller unnlot de å forklare sin egen forståelse for hva et selvportrett er. De lot elevene stå for sin egen beslutning, og introduserte selvportrettet på ulike måter senere. Maktbegrepet til Rancière her, slik jeg leser det inn i denne situasjonen (på samme måte som "creative suspense") består i å lytte til menneskene og situasjonen du befinner deg i. Heller ikke prøve å ilegge din egen «lærde kunnskap» på noen som ikke ønsker den, for dermed å

ikke fremprovosere en ulikhet. Det handler ikke om en fasit eller et mål, men å stille spørsmålene.

Med begrepet om «alle intelligenser er like» kan disse store spørsmålene virke noe kontraintuitive. Derimot skiller Rancière mellom det å *besitte* likeverdige mentale evner og å *utøve* disse evnene likt. Og han mener at det er mulig å fastholde at alles evner er likeverdige, men innrømmer at det kun dreier seg om en hypotese. Han presenterer en mulighet. For at hypotesen om at «alle intelligenser» skal kunne verifiseres, må likhet være et prinsipp som kontinuerlig behandles (se side 54). På samme måte som med estetikken, som det heller ikke kan måles effekten av sånn uten videre. Med henvisning til Rancières «alle intelligenser er like», åpnes det her opp for en mulighet i prosjektet til at elevene kan lære selv uten forklaringer, en mulighet basert på likhet. Det har også blitt fastslått at det estetiske er politisk, med henvisning til det sanselige (les: s. 43).

5. Oppsummering

Etter at oppgaven nå har gått gjennom bakgrunnen for den sosiale vendingen i kunsten, knyttet problemstillingen til estetisk teori, samfunnsendringer og problematisert læringsbegrepet ved å undersøke gjennomføringen ved workshopen ved Hersleb videregående skole nærmere, skal det være mulig å besvare noen av de spørsmålene som innledningsvis ble stilt oppgaven. I en problematisering av læringsbegrepet har det fremkommet at funksjonelle forbindelser mellom det kunstneriske og skole kan etableres i et møte mellom samtidskunst og didaktikk. Først og fremst fremkommer de estetisk-pragmatiske løsningene gjennom prosjektets «friere tøyler» fra forhåndsdefinerte strukturer og med et fokus på 'estetiske' og 'proessorienterte' metoder. Videre åpner dette møtet for en opplæring der sanselige aspekter og kvaliteter i læringssituasjonen gjør seg betydelige. I *Hvem er du?* vil elevene først og fremst bli tilbydd 'sanselige erfaringer' gjennom lyd.

Videre, kan det i en samtidig kunstdidaktikk spores en praksis der autonome kunstneriske holdninger møter det *samfunnsnyttige*, i deltagende kunstnere som aktivt involverer seg i en pedagogisk kontekst. Videre, at dette møtepunktet gjøres relevant som kunst med Adornos kritiske "dobbeltkarakter" og Irit Rogoffs dymaniske kunnskapsbegrep. I debatten omkring den *sosiale vendingen* i kunsten er det også pekt på at det i omtalen av disse prosjektene er nødvendig med en kritikk som undersøker nærmere de forholdene som kunsten er en del av (Bishop, Reilstad). I dette prosjektet har det vært hensiktsmessig med en utvidet undersøkelse som ser nærmere på kunstprosjektets *hva* og *hvordan* – workshopens innhold. Dette svarer også til Adornos etterlysning av en «relevans» som ikke omsettes til nyttig instrumentalisme. Her ble didaktiske forhold lagt til grunn for en utvidet undersøkelse av forholdene 'læreforusetninger' og 'mål'. Disse forholdene ble problematisert nærmere i det tredje kapitlet. Her fremkom at mangfoldige 'kunstneriske arbeidsformene' i prosjektet både svarer til en inkluderende opplæring og et dynamisk kunnskapssyn (Rogoff, Christensen-Scgheel). Videre, at det med fokus på ambisjonen om å få elevene til å «åpne seg, kaste seg frempå og bruke stemmene sine» fikk elevene brukt stemmene sine i et vidt spekter lydkunstneriske arbeidsformer (riste løs, øve på å bruke stemmen, stemmens ulike uttrykk, ta opp lyd og lydredigere).

Til slutt ble det sporet en mulighet i prosjektet. Med Rancières slagord "alle intelligenser er like" ble muligheten for likhet lagt til grunn som en forutsetning i all undervisning. En undervisning der alle stemmer er like mye verdt og «alle intelligenser er like».

6. Litteratur

- Adorno, T. (1970/2004). *Aesthetic theory*. London: Continuum.
- Adorno, T. (1972/2001). *The culture industry: selected essays on mass culture*. London: Routledge
- Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. I *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press (1971). Hentet 03.04.2017 fra: <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Archer, M. (1997). *Art since 1960* (World of art). London: Thames and Hudson.
- Artaud, A. (1977). *The theatre and its double: essays*. London: Calder.
- Bale, K. og Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne, Ungdoms & Familiedirektoratet. (2016). Metode- og forskningsordliste. Hentet 02.02.2016 fra <https://www.bufo.no/Bibliotek/Ordlister/>
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. I *October* (110).
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso.
- Bishop, C. (2012) Participation and the Spectacle, Where Are We Now?. I Thompson, N. (2012). *Living as form: socially engaged art from 1991-2011*. New York: Creative Time Books.
- Christensen-Scheel, B. (2013). Application and autonomy – the reach and span of contemporary art didactics. I *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2 (2),
- De Maria, W. (1960). Meaningless work. I K. Stiles, P. Selz & (1996) (Red.), *Theories and documents of contemporary art – A sourcebook of artists' writings*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Eriksen, H. (2016, 05.10) Systematisk omsorgssvikt. *Periskop.no* Hentet 03.02.2017 fra: <http://www.periskop.no/systematisk-omsorgssvikt/>
- Gabrielsen, S. (2015, 03.03). De indignerte. *Kunstkritikk.no* Hentet 21.01.2017 fra <http://www.kunstkritikk.com/kritikk/de-indignerte/>
- Guston, P. & Coolidge, C. (2011). *Philip Guston: Collected Writings, Lectures, and Conversations*:

- University of California Press.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jørgensen, S. & Færøy, Y. (2007). *BallongMagasinets LYDBOK*. Oslo: Torpedo Press.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of Imagination An Aesthetic Approach to Education* (Doktorgrad). Åbo. Hentet 17.12.2016 fra <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/46828/KaihovirtaHannah.pdf?sequence=2>
- Kester, G. H. (2013). *Conversation pieces: community and communication in modern art*. Berkeley: University of California Press.
- Krohg, M. (2002). *Poetikk og informasjon* (HiO-notat (trykt utg.), Bind 2002 nr 13). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. utg., 2. oppl. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mørland, G. E. (2016). Tenthaus til forsvar for den visuelle kunsten i skolen. Hentet 12.12.2016 fra <http://www.periskop.no/tenthaus-forsvar-visuelle-skolekunsten/>
- Natvik, K. (2010, 25.01.2010). Kunstneren og Alvoret. *Kunstkritikk.no*. Hentet 18.11.2016 fra: <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/kunstneren-og-alvoret/?d=no>
- Olsen, F. (2016). Tilpasset opplæring er svaret, men på hva? *Utdanningsnytt.no* Hentet 06.03.2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/desember/tilpasset-opplaring-er-svaret-men-pa-hva/>
- Palm, K. (2015). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Publisert på Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur : innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossaskåret, E.; Fuglestad, O.T.; Aase, T.H (Red.) *Metodisk feltarbeid; produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl., cop. 1997.
- Peat, D. (2008). *Gentle Action: Bringing creative change to a turbulent world*. Pari: Pari Publishing
- Petersen, B. (2005). Kollektiv kunst i utvidet kunstfelt. *Billedkunst*, 4. (2005).
- Paasche, M. (28.08.2008). Relasjonelt selvbedrag. *Kunstkritikk.no*. Hentet 19.03.2017 fra <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/relasjonelt-selvbedrag/?d=no>
- Rancièrè, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation* (Le Maître ignorant). Stanford, California: Stanford University Press.
- Rancièrè, J. (2012). *Sanselighetens Politikk* (La partage du sensible, A. B. Maurseth, Overs., Bind nr.

- 6). Oslo: Cappelen Damm.
- Reilstad, J. I. (2015, 03.03). Om kunstens sosiale vending, nytte og taksonomi. Hentet 24.01.2017 fra <http://www.reilstad.com/2015/11/18/kunstens-sosiale-vending-og-evolusjonen-av-bildekunstens-sakprosa/>
- Rogoff, I. (2006). *Academy as Potentiality*. I A. Nollert & I. Rogoff (Red.), *A.C.A.D.E.M.Y.* Berlin Revolver.
- Schiller, F. (2008). *Fra Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev (1795)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silver, M. (2015). *Figures in Air: Essays Toward a Philosophy of Audio*. London: Inventory Press.
- Sontag, S. (2001). *Against interpretation: and other essays*. New York: Picador.
- Sterne, J. (2003). *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction*. Durham & London: Duke University Press
- Indregard, P.B (2016). Hvorfor er kunst viktig? I *TENTHAUS - Toolkit Publication*. Oslo:Tenthaus
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet 15.11.2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Skap et læringsmiljø for å prøve og feile. *Udir.no* Hentet 14.03.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/laringsmiljo>
- Utdanningsforskning.no (2016). Doktorgrad på vurdering av engelsk. *Utdanningsnett.no*. Hentet 13.03.2017 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/doktorgrad-pa-vurdering-i-engelskfaget/>
- Meld. St. 28 (2015–2016) .(2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec2>
- Wendt, L. (1985). Sound Poetry: I. History of Electro-Acoustic Approaches II. Connections to Advanced Electronic Technologies. I *Leonardo*, 18(1).
- Wesseling, J. (2011). *See it again, say it again: the artist as researcher*. Amsterdam: Valiz.
- Wold, B. (2004). Innlegg om Kunst og politikk. *Kunstkritikk.no*. Hentet 11.12.2016 fra <http://www.kunstkritikk.com/nyheter/innlegg-om-kunst-og-politikk/>
- Østerud, Svein (2015) Hva kan Norge lære av PISA-vinneren Finland? I *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og kritikk Vol. 2. No. 2 (2016)*