

# Samtidskunst i den videregående skolen

En kvalitativ undersøkelse av tre læreres undervisningspraksis i  
Kunst, design og arkitektur



Elisabeth Haugland Lindberg

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag

Fakultetet for teknologi, kunst og design

OsloMet – Storbyuniversitetet

2020

Samtidskunst i den videregående skolen  
En kvalitativ undersøkelse av tre læreres undervisningspraksis i Kunst, design og arkitektur

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design  
Institutt for estetiske fag  
Fakultetet for teknologi, kunst og design  
OsloMet – Storbyuniversitetet

Emnekode: MEST5900

Kandidatnummer: 24

<https://oda.hioa.no/nb/>

Forsidebilde: Elisabeth Haugland Lindberg, 2020

## Forord

Vi har hatt videregående elever som anmelder samtidskunstutstillinger, og da sier de «skjønner ingenting. Får ikke noe ut av det», og det skjønner jeg veldig godt. – L2

## *En stor takk til ...*

Mine lærere ved masterstudiet i Fagdidaktikk: kunst og design ved OsloMet. En spesiell takk til Liv Merete Nielsen og Janne Beate Reitan for to lærerrike år med gode samtaler, støtte og smittende engasjement.

Mine veiledere Ingvill Gjerdrum Maus og Ida Linett Olsen for støtte, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord.

Mine medstudenter for faglige diskusjoner, oppmuntring, motivasjon og mange morsomme stunder! En spesiell takk til Vanja Dahl Mostue for gode sosiale og faglige samtaler til alle døgnets tider.

Mine informanter for at de ønsket å bidra med kunnskap, erfaringer og gode innspill.

Mine venner og familie som har stilt opp, hjulpet til og heiet på meg gjennom begge årene på masterstudiet! Spesielt takk til Margrethe Kirby Hopstock Havgar for korrekturlesning og konstruktive innspill.

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne avhandlingen er en påstand fra førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge Åsta Rimstad, om at det dominerer en håndverkstradisjon i de praktisk-estetiske fagene og at samtidskunsten fortsatt er fraværende fra dagens undervisning. Dette ble grunnlaget for undersøkelse av undervisningspraksis knyttet til samtidskunst på utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur (KDA) i den videregående skolen. Vektlegging av samtidskunst i den videregående skolen, samt mulige årsaksforklaringer til hvorfor det eventuelt undervises lite i samtidskunst, blir også undersøkt. Dette blir utforsket for å kunne finne muligheter for aktualisering, gjennom kartlegging av mangler og utfordringer som dukker opp i møtet med samtidskunstundervisning.

Med kritisk realisme som vitenskapelig ståsted forsøker avhandlingen å besvare denne problemstillingen:

*Hva kan undervisning i samtidskunst være og hvordan kan samtidskunstens egenskaper tilgjengeliggjøres for undervisning?*

For å besvare problemstillingen har empirien blitt innhentet ved hjelp av kvalitativ metode bestående av tre halvstrukturerte forskningsintervju og en praktisk-estetisk undersøkelse gjennom *research through art* og *reflection-on-action*. Innhentet empiri fra forskningsintervjuene blir sett i sammenheng med og drøftes opp mot tidligere forskning på feltet, læreplaner i KDA og relevant teori om samtidskunst.

Resultatene fra undersøkelsen avdekker en undervisningspraksis hos KDA-lærere, som allerede inneholder flere av samtidskunstens egenskaper. Ved å konkretisere formidlingen av samtidskunst gjennom tydeligere språk og begrepsbruk kan samtidskunstens egenskaper aktualiseres ytterligere i eksisterende undervisningspraksis. Det finnes rom for samtidskunsten i læreplaner for KDA, men det er fortsatt en stor grad av metodefrihet som fører til at hver enkelt lærer selv må prioritere samtidskunstundervisning.

Avhandlingens praktisk-estetiske arbeid tar utgangspunkt i utvalgt teoretisk forankring, samt refleksjoner rundt innsamlet empiri i form av halvstrukturert intervju, og utforsker mulighetsrom for anvendelse av samtidskunstens egenskaper i elevers praktisk-estetiske arbeid. Resultatene fra undersøkelsen argumenterer for at samtidskunstens egenskaper kan tilgjengeliggjøres for undervisning gjennom anvendelse i praktisk-estetisk arbeid. Dette kan føre til økt kunnskap og forståelse for det teoretiske grunnlaget til samtidskunstens egenskaper.

## Abstract

The basis for this dissertation is the claim made by Åsta Rimstad, Associate Professor at the University of South-Eastern Norway that there is a dominating crafts tradition in the practical-esthetical subjects and that contemporary art is still absent from today's teaching. This became the basis for a study of teaching practices related to contemporary art in the Education programme for Art, Design and Architecture (ADA) in upper secondary school.

The emphasis on contemporary art in upper secondary school, as well as potential causal explanations as to why there is limited teaching of contemporary art, is also being studied. This is researched in order to find possibilities for actualisation through mapping of deficiencies and challenges found in the teaching of contemporary art.

Using critical realism as a scientific viewpoint, this dissertation attempts to answer the following research question:

*What can teaching of contemporary art be and how can the properties of contemporary art be made available for teaching?*

In order to answer the research question, empirical data has been collected with the help of a qualitative method consisting of 3 semi-structured research interviews and a practical-esthetical survey through *research through art* and *reflection-on-action*. The collected empirical data from the research interviews is placed in context and discussed in comparison to previous research in the field, curriculae in Art, design and architecture and relevant theory on contemporary art.

The results from the survey show that teaching practices of teachers in Art, Design and Architecture already incorporate several properties of contemporary art. By concretizing the presentation of contemporary art through a more concise language and terminology, the properties of contemporary art can be further actualized in existing teaching practices. There is room for contemporary art in the curriculae for ADA, but there is still a large degree of freedom of methodology which leads to each individual teacher having to prioritize the teaching of contemporary art themselves.

The practical-esthetical work of the dissertation is based on selected theoretical anchoring, as well as reflections on collected empirical data in the form of semi-structured interviews and explores possibilities for application of the properties of contemporary art in students' practical-esthetical work. The results of the survey argue that the properties of contemporary art can be made available for teaching through application in practical-esthetical work. This may lead to increased knowledge and understanding of the theoretical basis of the properties of contemporary art.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>EN STOR TAKK TIL</b> .....	<b>IV</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING .....	2
UNDERSØKELSENS OMFANG OG AVGRENSNINGER.....	2
FAGDIDAKTISK POSISJON.....	3
MÅLGRUPPE .....	3
AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	4
<b>TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>5</b>
DEFINISJONER AV SAMTIDSKUNST.....	5
SAMTIDSKUNSTENS EGENSKAPER.....	6
<i>Post-medium-tilstanden</i> .....	7
<i>Det kontekstsensitive</i> .....	7
<i>Appropriering</i> .....	8
<i>Dokumentar og arkiv</i> .....	9
<i>Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale</i> .....	10
<i>Globalisering og geopolittikk</i> .....	11
<i>Sanselighetens område</i> .....	11
<i>Kroppen</i> .....	12
<i>Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk</i> .....	13
UNDERVISNING I SAMTIDSKUNST .....	14
<i>Kunnskap om undervisning i samtidskunst</i> .....	14
<i>Læringsressurser knyttet til samtidskunst</i> .....	17
LÆREPLANER I KUNST, DESIGN OG ARKITEKTUR.....	21
<i>Kunst og visuelle virkemidler</i> .....	21
<i>Kjerneelementer og tverrfaglige temaer</i> .....	23
<b>VITENSKAPELIG STÅSTED OG FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>24</b>
KRITISK REALISME .....	24
<i>Aktør og struktur</i> .....	25
<i>Kritikk av kritisk realisme</i> .....	25
FORSKNINGSMETODE.....	26
<i>Kvalitative halvstrukturerte forskningsintervju</i> .....	26
<i>Utvalg av informanter</i> .....	28
<i>Gjennomføring</i> .....	31

<i>Transkribering</i> .....	33
<i>Analyse</i> .....	34
<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	35
UNDERSØKELSESMETODER I EGET PRAKTISK-ESTETISK ARBEID .....	36
<i>Research through art</i> .....	37
<i>Reflection-on-action</i> .....	37
<b>DRØFTING AV INTERVJU MED KDA-LÆRERE .....</b>	<b>38</b>
KDA-LÆRERNES DEFINISJON AV SAMTIDSKUNST.....	38
UNDERSVING I SAMTIDSKUNSTENS EGENSKAPER.....	39
<i>Post-medium-tilstanden</i> .....	39
<i>Det kontekstsensitive</i> .....	41
<i>Appropriering</i> .....	42
<i>Dokumentar og arkiv</i> .....	43
<i>Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale</i> .....	44
<i>Globalisering og geopolittikk</i> .....	45
<i>Sanselighetens område</i> .....	46
<i>Kroppen</i> .....	47
<i>Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk</i> .....	48
VEKTLGGING AV SAMTIDSKUNST I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN .....	51
<i>Potensielle årsaksforklaringer til vektlegging av samtidskunst på KDA</i> .....	52
AKTUALISERING AV SAMTIDSKUNST I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN .....	53
<i>Hva kan være utfordrende med undervisning i samtidskunst?</i> .....	55
<i>Læringsressurser</i> .....	57
SAMTIDSKUNSTENS Plass I LÆREPLANER PÅ KDA .....	59
<b>PRAKTISK-ESTETISK UNDERSØKELSE .....</b>	<b>62</b>
POST-MEDIUM-TILSTANDEN .....	63
DET KONTEKSTSENSITIVE.....	64
APPROPRIERING.....	65
DOKUMENTAR OG ARKIV .....	66
DELTAKELSE, RELASJONELL ESTETIKK OG DET SOSIALE .....	67
GLOBALISERING OG GEOPOLITIKK.....	69
SANSELIGHETENS OMRÅDE.....	70
KROPPEN .....	71
SAMTIDIG ELLER SAMFUNNSAKTUELL TEMATIKK .....	72
VEIEN VIDERE I DEN PRAKTISK-ESTETISKE UNDERSØKELSEN .....	73
<b>OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>75</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>81</b>
<b>FIGUR- OG BILDELISTE.....</b>	<b>88</b>



<b>VEDLEGG 1: MELDESKJEMA TIL NSD.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD .....</b>	<b>94</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>100</b>
<b>VEDLEGG 5: LÆRINGSRESSURSER.....</b>	<b>103</b>

## Innledning

Vi lever i et samfunn hvor kunsten som omgir oss i dagliglivet, både i det offentlige rom, og på institusjoner som skoler og kunstmuseer, ofte kan oppfattes som utilgjengelig. I møtet med kunsten som omgir oss og speiler dagens samfunn kan det oppstå endel utfordringer. Samtidskunsten er i kontinuerlig forandring og den kan være vanskelig å forstå (Skregelid, 2019, s. 14).

I undervisning har samtidskunsten ofte blitt nedprioritert, og det finnes fortsatt en mangel på tiltak, ressurser og kunnskap som kan øke aktualisering av samtidskunsten i den norske skolen.

Førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge Åsta Rimstad beskriver at det er en håndverks-tradisjon som fortsatt dominerer i de praktisk-estetiske fagene, og at samtidskunsten fortsatt er fraværende fra dagens undervisning (Rimstad, 2014, s. 98-99; UiT Norges arktiske universitet, 2015). Spørsmålet er i hvor stor grad samtidskunstundervisning er tilstede i det norske skolevesenet i dag? Dette har blitt undersøkt i en rekke forskningsprosjekter (se bl.a. Rimstad, 2014; Skregelid, 2005, 2019), men disse har hatt hovedfokus på samtidskunstoppplæring i grunnskolen. Mitt utgangspunkt for denne avhandlingen er derfor å undersøke læreres opplevelser av samtidskunstundervisning, samt deres opplevelse av vektleggingen av samtidskunst, i den videregående skolen.

Det kan kreve mer av læreren å undervise i samtidskunst, da læreren behøver oppdatert kunnskap for å kunne veilede elevene og komme med forslag til kunstretninger, ulike kilder, samtidskunstnere og materialer, for å hjelpe eleven videre i sitt praktisk-estetiske arbeid (Rimstad, 2014, s. 98-99; UiT Norges arktiske universitet, 2015). Lærere kan oppleve usikkerhet rundt det å skulle forholde seg til og innlemme et så omfattende og teoritungt tema i egen undervisning. Påstanden om at samtidskunstundervisning krever mer av læreren tas også opp av førsteamanuensis Lisbet Skregelid i hennes hovedfagsoppgave «*Det var ganske gøy faktisk*»: *en undersøkelse om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomsskoleelever* (2005). Skregelid beskriver at hun selv som lærer syntes det var greit å undervise i de praktiske delene av estetiske fag, men at hun opplevde en usikkerhet rundt det å skulle innlemme samtidskunsten i egen undervisning. Det å skulle ta med elevene på samtidskunstutstilling opplevdes som noe skummelt, da det var vanskelig å skape engasjement blant elevene. I tillegg beskriver Skregelid at hun slet med hvordan hun selv skulle forholde seg til samtidskunsten (Skregelid, 2005, s. 6).

Da både gjeldende og nye læreplaner innenfor utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur legger opp til en viss grad av metodefrihet hos læreren, ligger ansvaret for prioritering og innlemming av samtidskunst i egen undervisning opp til hver enkelt lærer (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, u.å.-b). Jeg vil derfor gjennom min avhandling forsøke å finne potensielle årsaksforklaringer til hvorfor det undervises lite i samtidskunst i dag, samt belyse muligheter for aktualisering av samtidskunstundervisning i den videregående skolen.

## **Problemområde og problemstilling**

Målet for avhandlingen er å undersøke eksisterende undervisningspraksis knyttet til undervisning i samtidskunst i den videregående skolen, gjennom eksisterende forskning på feltet og intervju av lærere. Intensjonen er å kunne bidra til å aktualisere undervisning i samtidskunst, både gjennom teori og praksis, og ved å kunne finne løsninger på hvordan det kan undervises i samtidskunst i praktisk-estetisk arbeid. I tillegg håper jeg at denne avhandlingen kan bidra til videre forskning knyttet til undervisning av samtidskunst i fagdidaktisk sammenheng. Problemstillingen er undersøkt i en todelt studie, med halvstrukturerte intervjuer av lærere og en egen praktisk-estetisk undersøkelse.

Problemstillingen er som følger:

*Hva kan undervisning i samtidskunst være og hvordan kan samtidskunstens egenskaper tilgjengeliggjøres for undervisning?*

Problemstillingens første del: *hva kan undervisning i samtidskunst være*, knyttes til innhentet teori og empiri i form av halvstrukturerte intervju av lærere ved utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur i den videregående skolen.

Problemstillingens andre del: *hvordan kan samtidskunstens egenskaper tilgjengeliggjøres for undervisning*, knyttes konkret til egen praktisk-estetisk undersøkelse, samt refleksjoner rundt funn fra intervjuprosessen og innhentet teori.

I tillegg til problemstillingen har det vært sentralt for min avhandling å undersøke vektleggingen av samtidskunst på utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur. Undersøkelse av potensielle årsaksforklaringer til hvorfor det eventuelt undervises lite i samtidskunst har også vært et fokus i denne avhandlingen. Dette blir undersøkt for å kunne finne muligheter for aktualisering, gjennom kartlegging av mangler og utfordringer som dukker opp i møtet med samtidskunstundervisning.

## **Undersøkelsens omfang og avgrensninger**

For å avgrense omfanget av avhandlingen har jeg valgt å fokusere min undersøkelse til utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur (KDA) i videregående skoler. Jeg har valgt å intervju lærere som underviser ved første, andre og tredje trinn ved KDA. Avgrensningene ble tatt på grunnlag av min innfallsvinkel til samtidskunsten og dens teoretiske grunnlag, hvor jeg ser at elever ved den videregående skolen vil kunne få større utbytte av undervisningen i samtidskunst. Samtidskunsten kan tilpasses lavere alderstrinn enn i den videregående skolen, men for å få størst læringsutbytte av samtidsteorien som presenteres i avhandlingen vil det kreve en forståelse og et kunnskapsgrunnlag hos både elevene og lærerne, som kanskje ikke er tilstede i barne- og ungdomsskolen. En annen betraktning som ble avgjørende for valget på den videregående skole er at lærere som underviser på videregående vil muligens ha utdanning og erfaring som egner seg bedre for innsamling av empiri.

Det ville også vært relevant for min avhandling å utføre intervjuer av ansatte ved kunstmuseer og gallerier, men da fokuset i denne avhandlingen ligger på skolevesenet fremfor kunstfeltet ble dette valgt bort. I tillegg måtte avhandlingens omfang og organisering av intervju tas i betraktning. Det finnes allerede flere master- og doktorgradsavhandlinger som omhandler samarbeid mellom kunstmuseer og skoler, derfor har jeg valgt å heller ta utgangspunkt i deres resultater, enn å utføre egne intervjuer. Skoler kan lære mye av formidlingsstrategier som kunstmuseer benytter i arbeid med samtidskunst, derfor vil noen av kildene som fokuserer på kunstfeltet likevel presenteres i teorikapittelet. Relevante avhandlinger vil bli nevnt i kapittelet *Undervisning i samtidskunst*.

### **Fagdidaktisk posisjon**

Utgangspunktet for denne avhandlingen er Sigmund Ongstads (2004) definisjon av fagdidaktikk. Den tradisjonelle definisjonen av fagdidaktikk har vært forholdet mellom et fags hva, hvorfor og hvordan, men denne definisjonen har vist seg å være for snever (Ongstad, 2004, s. 15). Ongstad (2004, s. 24-25) definerer fagdidaktikk som refleksjoner over hva et fag *er*, samt hva det *kan* eller *burde* være. Denne definisjonen knyttes ikke kun til skole eller utdanning, men også til fagets mer allmenne samfunnsfunksjon. I tillegg bør fagdidaktikken være kritisk, kanskje også selvkritisk. Det er også tydelig bevissthet om dynamikken mellom fagets nåværende *er* og fagets fremtidige *bør*. Fagdidaktikken søker forbedringer og legger vekt på refleksjon. Ongstad (2004, s. 25-26) nevner også viktigheten av tverrfaglighet, og tror at fag har fordel av å bli sett og satt i sammenheng. Denne definisjonen av fagdidaktikk har vært utgangspunkt for denne avhandlingens undersøkelse av samtidskunst i den videregående skole. Hva samtidskunstens rolle i KDA-fagene er og kan være har stått sentralt i undersøkelsen.

### **Målgruppe**

Målet for avhandlingen er å kunne aktualisere samtidskunst for lærere, lærerstudenter og eventuelt lærerutdannere ved høyere utdanning, som har interesse for og ønsker å utvide sin kompetanse innenfor undervisning i samtidskunst. Avhandlingen søker å bidra med innspill til både teoretisk; muntlig og skriftlig, samt praktisk-estetisk undervisning i samtidskunst.

## **Avhandlingens oppbygging**

Kapittel 1: *Innledning*. Avhandlingen innledes med en presentasjon av prosjektets bakgrunn, samt problemstilling og problemområde, avhandlingens omfang og avgrensinger, og målgruppe.

Kapittel 2: *Teoretisk forankring*. Her presenteres den teoretiske forankringen for både det skriftlige og praktisk-estetiske arbeidet. Kapitlet er delt opp i underkapitlene *Definisjoner av samtidskunst*, *Samtidskunstens egenskaper* og *Undervisning i samtidskunst*. Det siste underkapitlet tar for seg relevant teori knyttet til undervisning av samtidskunst, læreplaner i KDA og læringsressurser.

Kapittel 3: *Vitenskapelig ståsted og forskningsmetode*. Her presenteres mitt vitenskapelige ståsted: kritisk realisme. Videre gjøres det greie for valg av forskningsmetoder, utvalg av informanter, gjennomføring, transkribering, analyse, og validitet og reliabilitet.

Kapittel 4: *Drøfting av intervju med KDA-lærerne*. I dette kapitlet blir empiri i form av intervjudata drøftet opp mot den teoretiske forankringen, samt egne refleksjoner. Årsaksforklaringer blir også trukket frem og drøftet her.

Kapittel 5: *Praktisk-estetisk undersøkelse*. Dette kapitlet består av egen praktisk-estetisk undersøkelse av anvendelse av samtidskunstens egenskaper i maleri. Eget praktisk-estetisk arbeid, teoretisk forankring og empiri fra intervjudataene blir reflektert rundt og drøftet.

Kapittel 6: *Oppsummerende refleksjoner*. I dette kapitlet samles trådene i avhandlingen gjennom en oppsummering, og problemstillingen svares på.

## **Teoretisk forankring**

I dette kapittelet vil den teoretiske forankringen som blir benyttet i analyse og drøfting, samt egen praktisk-estetisk undersøkelse presenteres. Den teoretiske forankringen har også blitt benyttet som teoretisk grunnlag for innhenting av empiri i form av halvstrukturert intervju. Innledningsvis vil ulike definisjoner av samtidskunst legges frem. Videre vil samtidskunstens egenskaper beskrives, med samtidskunstverk som eksemplifiserer disse.

Avslutningsvis i delkapittelet *Undervisning i samtidskunst* vil relevant kunnskapsstatus knyttet til samtidskunstundervisning, læreplaner i KDA og potensielle læringsressurser knyttet til samtidskunst, trekkes frem.

## **Definisjoner av samtidskunst**

Det finnes en rekke definisjoner av samtidskunst. En måte å definere samtidskunsten på er ved å tenke på det som all kunst laget i dag, mens på en annen måte kan man fokusere på det temporale aspektet i en kunsthistorisk kontekst. Samtidig kan også samtidskunsten i dag defineres ut fra at den skiller seg fra tidligere tiders samtidskunst gjennom en rekke egenskaper eller tendenser. Dette er noe jeg vil gå ytterligere inn på videre i teksten. Jeg velger å støtte meg på en kombinasjon av undernevnte definisjoner av samtidskunst, men låser meg likevel ikke til en temporal avgrensning, da dette ikke har vært hensiktsmessig med tanke på innsamling av empiri, samt i analyse- og drøftingsprosessen. Jeg har heller valgt hovedsakelig å støtte meg på Venke Aure og Kristin Bergausts (2015), samt Gunnar Danbolts (2014), beskrivelser av samtidskunstens egenskaper, for å kunne forsøke å konkretisere bedre hva samtidskunsten kan være, og for å konkretisere for lærere innholdet i samtidskunsten slik at det lettere kan tilgjengeliggjøres for undervisning i den videregående skolen.

Ifølge Ingvild Digranes (2006, s. 40) er den største utfordringen å avgrense samtidskunsten i tid. Skal samtidskunsten regnes fra de siste 50 årene? Eller kanskje de siste 20, 10, 5 eller 2 årene? Har det et fiksert tidspunkt i historien, eller endres dette kontinuerlig?

Det finnes endel teorier om når samtidskunsten kan regnes fra, med tanke på temporal avgrensning i kunsthistorisk kontekst.

Den amerikanske kunstkritikeren Arthur C. Danto mente at «kunsten» tok slutt på 1960-tallet, gjennom modernismens død. For å kunne definere samtidskunst har jeg valgt å nevne Dantos definisjon av samtidskunst, som også innebærer en temporal avgrensning. Ifølge Danto (1997) defineres «samtidskunsten» som kunst laget etter modernismens avslutning, og mener at samtidskunsten er en periode som defineres nettopp ved mangelen på stilistisk enhet.

We could capitalize the word "contemporary" to cover whatever the disjunction of postmodernisms was intended to cover, but then again we would be left with the sense that we have no identifiable style, that there is nothing that does not fit. But that in fact *is* the mark of the visual arts since the end of modernism, that as a period it is defined by the lack of a stylistic unity [...] (Danto, 1997, s. 12)

Danto skriver også videre at modernismens avslutning ble markert gjennom en filosofering av kunsten som oppstod på 1960-tallet. Det ble stilt filosofiske spørsmål rundt kunsten, og det var først når tanken om at alt kunne være kunst oppstod, at man kunne tenke filosofisk om kunsten. Danto (1997, s. 15) mener at gjennom filosoferingen av kunsten fikk kunstnerne frihet til å lage kunst i den formen de ønsket, med det formålet de ønsket, eller uten noe formål i det hele tatt. Han mener også at til forskjell fra modernismen finnes det ikke noen «contemporary style».

På en annen side argumenterer Nicholas Bourriaud for at «kunstens avslutning» ikke finnes, og mener at det heller er et pågående spill som blir tatt opp igjen i kraft av konteksten. Det vil si, i kraft av de spillerne og systemet som de konstruerer og kritiserer. Bourriaud referer til Hubert Damish, som «fant en uheldig forveksling mellom «spillets slutt» (*game*) og «omgangens slutt» (*play*), i teoriene om «kunstens avslutning»: Det er en ny omgang som begynner når den sosiale konteksten endres radikalt, uten at spillets betydning problematiseres» (Bourriaud, 2007, s. 24). Det kan sies at man med samtidskunsten har begynt en ny omgang med store utskiftninger i spillere, samt endringer i taktikk, oppsett og fokus, uten at man problematiserer hva de eksisterende rammene får av betydning for spillet (Rimstad, 2014, s. 47).

En annen definisjon av samtidskunsten, ut fra en temporal avgrensning, er at den kan regnes fra år 1990 og fremover. I et læremiddel utviklet av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Kunst i skolen, *Samtaler om samtidskunst*, defineres samtidskunst som kunstuttrykk fra de siste 20-30 årene. Her settes det et skille ved 1990, da forrige århundres hovedretninger innen kunsthistorien, som modernismen og postmodernismen, er over (Flatby, Samuelsen & Tveter, 2015, s. 4). Det er flere teoretikere som baserer seg på den samme forståelsen om at samtidskunsten kan regnes fra 1990-årene, som for eksempel Gunnar Danbolt (2014).

### **Samtidskunstens egenskaper**

I tillegg til overnevnte definisjoner av samtidskunst i en temporal avgrensning, kan samtidskunsten som nevnt tidligere defineres ut fra en rekke såkalte egenskaper eller tendenser. Gunnar Danbolt (2014) skriver at vi ikke lenger har -ismer som under modernismen. -ismene man opererte med for hundre år siden var stilretninger med noenlunde markerte og distinktive egenskaper, mens samtidskunsten ikke kan ses på som en -isme eller stilretning (Danbolt, 2014, s. 16).

Aure og Bergaust (2015, s. 11-17) har definert noen av grunnene til at samtidskunsten ikke kan ses på som -isme eller stilretning, og kaller disse for egenskaper ved samtidskunsten. Disse egenskapene er; *post-medium-tilstanden, det kontekstsensitive, appropriering, dokumentar og arkiv, deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale, globalisering og geopolitikk og sanselighetens område*. De skriver at egenskapene finnes i samtidskunsten, både i visuelle kunstfelt og i scenekunst.

Egenskapene som nevnes her vil redegjøres for videre i teksten, i tillegg til to tendenser eller egenskaper; *kroppen og samtidig tematikk eller samfunnsaktuell tematikk*, som Danbolt (2014, kap.

4, 7-8) beskriver som sentrale innen samtidskunsten. De ni egenskapene som beskrives vil anvendes i analysen, drøfting av innhentet empiri i form av halvstrukturert intervju og eget praktisk-estetisk arbeid.

### ***Post-medium-tilstanden***

Begrepet *post-medium-tilstanden* stammer fra Rosalind Krauss' essay *A Voyage on the North Sea. Post-Medium Condition*, hvor hun diskuterer mediets posisjon i kunsten. Hos Krauss innebærer begrepet at mediet har betydning, men det kan ikke være en enerådende premiss for kunst eller være entydig meningsbærende i seg selv (Krauss, 1999; Aure & Bergaust, 2015, s. 11).

*Post-medium* viser til mediets posisjon slik det var utformet i modernismens kunstbegrep på 1950- og 60-tallet, hvor det mediespesifikke var kjernen i det som gjorde kunst til autonom kunst. På denne tiden var det en interesse for den ledende diskursen om det mediespesifikke og kunstneriske undersøkelser av hva det mediespesifikke innebar (Aure & Bergaust, 2014, s. 12). Denne diskursen forbindes særlig med kunstkritikeren Clement Greenberg. Greenberg tar frem det modernistiske maleriet som eksempel. Egenskaper som var karakteristisk for maleriet, det mediespesifikke, ville være maleriets flathet, dets rektangulære form og andre formale kvaliteter som kunne forsterke maleriets kvaliteter og tydeliggjøre maleriets egenskaper som kunst (Greenberg, 2004, s. 145).

Mens et karakteristisk trekk ved modernismen var å rendyrke hvert medium, som for eksempel maleriet som la vekt på de maleriske kvalitetene, er karakteristikk på dagens kunst at man blander medier. Man kan selvfølgelig bruke hvert medium for seg eller blande kun et par, men man må bruke andre stilbegrep enn for hundre år siden (Danbolt, 2014, s. 16). Altså, kan ikke valg av medium i seg selv være tilstrekkelig som begrunnelse eller utgangspunkt for kunst i dagens kunstverden. Dette er noe som skiller dagens samtidskunst fra tidligere stilretninger, kunstperioder eller -ismer.

Rimstad (2014) er enig i Danbolts (2014) beskrivelser av at kombinasjon av medier er noe som er karakteristisk for dagens samtidskunst. Flere samtidskunstnere arbeider ikke bare innenfor ett medium eller en uttrykksform som de utforsker og spesialiserer seg innenfor. De skaper kunstverk på tvers av flere digitale og analoge medier. Mediet blir valgt med grunnlag i innholdet eller temaet som ønskes å aktualisere, og det blir ofte valgt fra kunstverk til kunstverk. Uttrykksformen og mediet underordner seg dermed innholdet. Denne omkalfatringen handler om at en modernistisk forståelse av form og innhold har skiftet plass, og dette skiftet av form og innhold er sentralt å synliggjøre i en undervisningssituasjon med samtidskunstuttrykk. Konseptet eller idéen for kunstverket blir avgjørende for utseende til verket, og hvilke materialer, teknikk, farger eller sjanger som blir benyttet (Rimstad, 2014, s. 6).

### ***Det kontekstsensitive***

Marcel Duchamp oppfant kategorien «readymade» i 1917 ved å stille ut et urinal som kunstverk på en kunstutstilling, og viste dermed hvordan konteksten ikke bare er med på å skape kunsten, men også hvordan sammenhengen et verk står i har betydning for hvordan verket oppfattes. Den sammenhengen et kunstverk inngår i når det presenteres, i tillegg til situasjonen det skaper eller



bruker som utgangspunkt, inngår i kunstens produksjon av mening (Aure & Bergaust, 2015, s. 12-13).

Kunstneren Brian O'Doherty kritiserte på 1970-tallet museer og gallerier i artikkelserien sin *Inside the White Cube*, noe som ble opphavet til uttrykket «The White Cube». Han kritiserte idealet om et nøytralt, avideologisert visningsrom som var skjermet fra hverdagslivet og alt som kunne være forstyrrende. I dag gjenkjenner vi likevel «den hvite kuben» som visningssted for kunst. På en annen side kan vi se stedsspesifikk kunst på andre arenaer enn den hvite kuben, både i naturen og byrommet, som utvidet kunstens fysiske og idémessige potensial (Aure & Bergaust, 2015, s. 13; O'Doherty, 1986, s. 7).

Det kontekstsensitive kan også spores tilbake til institusjonskritikken på 1960-tallet, hvor det ble utviklet kunstneriske strategier som styrket en oppmerksomhet for sammenhengen kunsten står i, både sosialt og politisk. Institusjonskritiske arbeider ble gjennom konseptuelle grep skapt av kunstnere som ville utfordre kunstinstitusjonens status og nøytralitet. Den tyske kunstneren Hans Haackes kunstprosjekt *Manet-PROJECT 74* kan trekkes frem som eksempel på dette. Et stillebenmaleri av Édouard Manet var stilt ut på Wallraf-Richartz-Museum i Köln. Haacke undersøkte historien til dette maleriet grundig, ved å undersøke hvordan bildet ble solgt og kjøpt under ulike økonomiske forutsetninger og hvilke miljøer de tidligere eierne av bildet tilhørte. Informasjonen ble stilt ut på ti planser med bildets daværende pris som overskrift på hver plansje. Museet ville ikke stille ut Haackes arbeid da det kom frem at maleriets eierhistorie kunne knyttes til det tyske naziregimet. Museet mente at denne informasjonen ville forstyrre den rene estetiske opplevelsen av Manets maleri (Tang, 2012, s. 172-175; Aure & Bergaust, 2015, s. 13). Haacke klarte å fremstille en kritisk kontekst for kunsten som ikke ligger i selve verket, men i omstendighetene rundt, som skapes av kunstinstitusjonen og tilhørende markeder for kunsten. Kunstens meningsinnhold blir også påvirket, og konteksten til et verk kan bli et redskap kunstnere kan benytte seg av (Aure & Bergaust, 2015, s. 13).

Danbolt (2014) nevner også at kontekst har betydning i ulike kulturer. Han tar opp hvordan Rafaels *Den Sixtinske Madonna* hadde en dypere betydning for munkene i Italia på 1700-tallet, da munkene hadde en forståelse for teologien bak motivet. Hvis det samme bildet hadde havnet i et stammesamfunn i Afrika eller en liten landsby i India hadde nok ikke maleriet hatt noen særlig verdi. Ingen her ville hatt kunnskapene og referansene som gjør det mulig å si hva bildet egentlig handler om (Danbolt, 2014, s. 302).

### **Appropriering**

Appropriering vil si å ta i bruk materiale som allerede finnes, både i og utenfor kunstfeltet, for så å bruke dette i nye verk. Duchamps «readymade» kan igjen trekkes frem som eksempel, men i dag har strategien fått et annet omfang og en annen betydning (Aure & Bergaust, 2015, s. 13).

Danto (1997, s. 15) trekker også frem at gjennom appropriering av kunstverk med etablert mening og identitet, kan kunstverkene få en ny mening og identitet. Siden alle motiver kan bli appropriert, vil

det heller ikke være en stilistisk enhet blant appropriasjonskunst.

Amerikanske kunsthistorikere Jean Robertson og Craig McDaniel (2010, s. 18) beskriver appropriasjonskunst i dagens samfunn slik: «Appropriation artists comb both art history and vernacular culture for found objects, styles, images, subjects, and compositions and recombine details here and there into eclectic visual pastiches». Dette sitatet viser noe av mangfoldet begrepet holder, men det gir ikke noen grunn til hvorfor vi ser denne tendensen i kunsten. En årsak kan være at vi i dagens samfunn er omgitt av digitale og sosiale medier som bombarderer oss med kulturelle produkter, som påvirker oss i dagliglivet (Aure & Bergaust, 2015, s. 14).

Bourriaud nevner også at det ikke kun er snakk om gjenbruk av materiale, men også appropriering av kulturelle og sosiale former, som settes i nye sammenhenger (Bourriaud, 2002, s. 18; Aure & Bergaust, 2015, s. 14). Bourriaud forklarer om appropriering av sosiale former:

What we usually call reality is a montage. But is the one we live in the only possible one? From the same material (the everyday), we can produce different versions of reality. Contemporary art thus presents itself as an alternative editing table that shakes up social forms, re-organizes them, and inserts them into original scenarios. The artist deprograms in order to reprogram, suggesting that there are other possible uses for the techniques and tools at our disposal (Bourriaud, 2002, s. 72).

Et eksempel på det Bourriaud beskriver som appropriering av kulturelle former er den britiske kunstneren Jeremy Deller. Han gjenskapte i 2001 en konflikt som oppstod mellom gruvearbeidere og politiet under en streik på 1980-tallet, som fant sted i Orgreave i Storbritannia. To hundre av gruvearbeiderne som var med i den opprinnelige streiken var med i Dellers såkalte historiske *reenactment*, *The Battle of Orgreave*, sammen med åtte hundre historiske *re-enactors* (Deller, u.å.).

### ***Dokumentar og arkiv***

Det dokumentariske kan knyttes til appropriasjon av kulturelle former, og ulike former av dokumentariske innslag er noe som er sterkt til stede i samtidskunsten. Siden slutten av 1990-tallet har «reality» vokst frem som en genre i underholdning, men det dokumentariske kan også finnes i installasjon, film, fotografi og video. Her kan det enten gjelde større tematikk som samfunnsproblemer og konflikter, eller en mer personlig tematikk som personlige beretninger (Aure & Bergaust, 2015, s. 14).

Et annet eksempel på dokumentar som har fått økende popularitet de siste årene er *mockumentary* eller «mokumentar». Begrepet brukes om video og film som gir inntrykk av å være en ekte dokumentar, men hvor innholdet er fiktivt. Et eksempel på dette kan være regissør Kristoffer Borgli som laget kortfilmen *Whateverest* (2012) om Marius Solem Johansen, som har internettaliaset *Inspector Norse*. Inspector Norse er en fiktiv Youtube-figur som eier et solstudio, lager musikk, og lager et egenprodusert rusmiddel som han selv inntar. Kortfilmen er filmet på en slik måte at det virker som en dokumentar som nærmer seg det journalistiske, og man ville ikke visst at dette er fiktivt ved første øyekast (Skogly, 2013).

Kunstneren David Goldblatt tok fotografier av mennesker under apartheid i Sør-Afrika, og fotografiene hans er et godt eksempel på hvordan dokumentariske fotografier kan nærme seg det journalistiske (Aure & Bergaust, 2015, s. 14-15). Goldblatts fotografier viser hverdagslige situasjoner som oppstod mellom mennesker under apartheid, og presenteres som serier i utstillinger, ofte med tekst, eller som bøker. Andre kunstnere bruker dokumentaren som form i sine verk og skaper fiktive narrativer. Disse fiktive narrativene forholder seg likevel til et spesifikt historisk innhold. Walid Raads *Atlas Group* gir oss fiktive narrativer knyttet til Beirut under borgerkrigen i Libanon på 1980-tallet, gjennom å presentere en rekke dokumenter som knyttes til personer, tidspunkt og steder. Raad velger å bruke arkiv som presentasjonsform av disse dokumentene. Arkivet inneholder fiktive opplysninger om dokumentene og deres opprinnelser, noe som skaper flere lag av betydning i fiksjonen (Aure & Bergaust, 2015, s. 14-15).

### ***Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale***

Nicolas Bourriaud fremmet begrepet *relasjonell estetikk* i sin essaysamling *Esthétique relationnelle* fra 1998. Nicholas Bourriaud nevner begrepet *relasjonell kunst* til å beskrive samtidskunsten. Han skriver, "man kan ikke lenger betrakte samtidskunsten som et område å beskue .... Samtidens kunstverk gir seg i stedet som en varighet å gjennomleve, som en åpning mot grenseløs meningsutveksling" (Bourriaud, 2007, s. 18). Med utgangspunkt i ulike formmessige tilnærminger sees kunstverkene nå mer ut fra de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller (Bourriaud, 2007, s. 18). Den relasjonelle kunsten var særlig opptatt av de møtene som kunsten kunne tilrettelegge for, i tillegg til de samtalene og dialogene rundt de kunstneriske aktivitetene som disse møtene kunne gi opphav til (Danbolt, 2014, s. 53).

Bourriaud aktualiserte det deltakende og sosiale i kunsten, og trakk frem kunstnere som behersket det sosiale mellomrommet som unngår konsumet i kapitalismen (Bourriaud, 2007; Aure & Bergaust, 2015, s. 15). En av disse kunstnerne var den thailandske kunstneren Rirkrit Tiravanija, som er kjent for å lage og servere mat i gallerier og museer, hvor tilskuerne ble invitert til å delta ved å spise i fellesskap (Stokes, 2012). Som en motpart til Bourriaud introduserte den britiske kunsthistorikeren Claire Bishop begrepet *relational antagonism*. Hun kritiserte Bourriaud for å bygge på en harmonisk modell for det sosiale, og trekke frem kunstnere som inntar en «feel-good» posisjon (Bishop, 2004, s. 79). I forbindelse med begrepet *relational antagonism* nevner Bishop heller kunstnere som Santiago Sierra og Thomas Hirschorn som utfordrer og kompliserer deltakerrollen og det sosiale, og disse ble fremhevet og diskutert (Bishop, 2004, s. 79; Aure & Bergaust, 2015, s. 15).

Innenfor denne egenskapen vil jeg også nevne Felix Gonzalez-Torres som relevant eksempel på relasjonell estetikk, deltakelse og det sosiale. Gonzalez-Torres har en serie med kunstverk som går ut på å dandere individuelt innpakkede drops i gallerier og museer (Museum of Modern Art, u.å.). Betrakteren er fri til å plukke med seg drops, men spørsmålet er om de faktisk gjør det. Hvem tar drops og hvem tar ikke? Hvem tar når en annen betrakter allerede har tatt et drops? Slik Inga Longvastøl Flem nevner i sin masteravhandling blir dette «en sosial lek med maktforhold;

Kunstinstitusjoners autoritet og mellommenneskelige forhold, sett i lys av spørsmålet om å plukke med seg noen drops eller ikke» (Flem, 2012, s. 66).

### ***Globalisering og geopolittikk***

Kunstbiennaler er store kunstutstillinger som blir arrangert hvert annet år. Internasjonale kunstbiennaler som Veneziabiennalen har økt i omfang, antall og geografisk spredning de siste årene. Biennialene har fått stor betydning for samtidskunstfeltet ved å danne et bilde av hvordan kunst fungerer både som globalisert marked, men også som kunnskapsproduksjon på tvers av økonomiske, kulturelle og politiske barrierer. Byer rundt omkring i hele verden har opprettet biennaler, noe som har vært viktig for utviklingen av det internasjonale kunstfeltet. Kunstnere, verk og institusjoner som presenteres på disse biennialene representerer ofte ulike kulturelle kontekster, og har ofte sin bakgrunn i andre tradisjoner enn det vestlige kunstbegrepet. Under biennialene er det ofte konferanser og seminarer som tar opp og utforsker problematikk som dette (Aure & Bergaust, 2015, s. 16). Aure og Bergaust forklarer:

Det er debatt rundt biennialene og om de faktisk representerer et reelt mangfold der ulike holdninger til kunst og kunstens sosiale funksjon i samfunnet bidrar til global, kunstnerisk utveksling i felt som er åpne for ulikheter og kulturelle forskjeller. Eller om det fortsatt dreier seg om en utvidelse av Vestens modell for kunst inn i nye markeder og dens fortsatte dominans og definisjonsmakt på kunstfeltet (Aure & Bergaust, 2015, s. 16).

Det er ikke kun i kunstbiennialene kunst utenfor den vestlige tradisjonen kan bli presentert. Astrup Fearnley Museet har foreløpig utstillingen *Alpha Crucis* (31. januar 2020 – 6. september 2020), som viser samtidskunstverk fra diverse kunstnere som kommer fra ulike land i Afrika (Astrup Fearnley Museet, u.å). Dette er ett eksempel på at globalisering av kunsten har begynt å åpne seg på flere arenaer de siste årene.

### ***Sanselighetens område***

Med utgangspunkt i den tyske filosofen Alexander Baumgartens estetikk som teori om sanselig erkjennelse, finner vi en utvidet definisjon av estetikkbegrepet som omfatter mer enn kun det kunstfilosofiske hos den tyske filosofen Gernot Böhme.

Estetikken i vår tid bør inkludere et utvidet felt av estetisk arbeid enn kun kunsten. Områder som arkitektur, design, byutvikling, reklame og massekommunikasjon bør også inkluderes. I tillegg til en vares bruksverdi og bytteverdi, nevner Böhme (2008) det han kaller for *iscenesettelsesverdi*.

Iscenesettelsesverdien oppstår gjennom menneskelige behov som øker gjennom å tilfredsstilles, for eksempel behovet for makt stiger gjennom tilfredsstillelsen, og behov for berømmelse og synlighet vil føre til en flom av bilder i vår tid. Det er ikke kun ønsket om å se, men ønsket om å bli sett, som ligger til grunn for billedflommen. Her kan også varer eller gjenstander som blir kjøpt, men som senere ikke blir brukt nevnes. Varene får en ny bruksverdi i den forstand at de blir slags statussymboler og bruksverdien ligger i at de bidrar til iscenesettelse av en viss livsstil (Böhme,

2008, s. 527; Aure & Bergaust, 2015, s. 16-17).

Behovene Böhme nevner i forbindelse med iscenesettelsesverdi kaller han for begjær eller begjærlighet, og det representerer noe av det estetikken som læren av sanselig erkjennelse bør kunne behandle (Böhme, 2008, s. 528; Aure & Bergaust, 2015, s. 17). Det han kaller «estetiseringen av det reelle» (Böhme, 2008, s. 526) må diskuteres og begrepssettes for å kunne utvikle estetikken videre. Böhme utvider estetikkbegrepet ytterligere ved å påpeke et behov for en estetikk relatert til menneskets forhold til naturen, ikke bare gjennom naturvitenskapen, men gjennom kroppslig, sanselig erfaring (Böhme, 2008, s. 530; Aure & Bergaust, 2015, s. 17).

Videre nevner han også at kunsten har en estetikk som ikke er dekkende for dagens kunstretninger. Böhme snakker generelt om modernistiske, abstraherte kunstverk, og nevner blant annet Josef Albers' verk som eksempel. Han mener det kan skyldes at estetikken ble utviklet overfor den klassiske kunsten, og dermed er estetikken knyttet til den nyere kunsten mangelfull (Böhme, 2008, s. 530).

I denne utvidede betegnelsen av estetikk kan også kunstprosjekter som knytter sammen kunst og liv, og dermed inkluderer det sanselige i hverdagen, innlemmes. Dette kan være kunstprosjekter som Olafur Eliassons installasjon *Riverbed* (2014). Dette var en sanselig naturinstallasjon hvor Eliasson lagde et innvendig landskap i museumsrom, ved å bruke lavastein fra Island og vann (Aure & Bergaust, 2015, s. 17).

I tillegg til Aure og Bergausts (2015) syv egenskaper, kan spesielt to andre egenskaper i samtidskunsten nevnes. Danbolt (2014) nevner kroppen og samtidig eller samfunnsaktuell tematikk som sentrale tendenser som kan ses i samtidskunsten, men bruker begrepet *tendenser*, fremfor *egenskaper*, til å beskrive disse. Videre i avhandlingen vil Aure og Bergausts (2015) begrep *egenskaper* benyttes om disse. Selv om kroppen og samtidig eller samfunnsaktuell tematikk kan ses i eldre kunstretninger, har disse utviklet seg til å omhandle en litt annen tematikk enn tidligere.

### ***Kroppen***

Kroppen har lenge vært portrettert i kunsten, men kroppen i en samtidskunstkontekst innebærer andre rammer enn det vi kan se i den klassiske kunsten (Danbolt, 2014).

Kroppen ble et viktig tema i 1990-årene, noe vi blant annet kan se i Henie Onstads utstilling *Kroppen i kunsten* som ble vist våren 1997 (Henie Onstad Kunstsenter, u.å.). På denne utstillingen kunne man se de mer tradisjonelle mediene som maleri, skulptur, tegning, fotografi og grafikk, men også nyere medier som installasjoner, performance og videoer av nordiske kunstnere. Alle verkene konsentrerte seg om kroppen. Det finnes enkeltverk om kroppen fra 1980-årene, men det var først i 1990-årene vi kan si at dette ble en egenskap i samtidskunsten (Danbolt, 2014, s. 56).

Kroppen og individualitet har lenge vært forbundet med religion, nasjon og politiske oppfatninger, som uttrykk for menneskets identitet. Men i dagens samfunn hvor de store fortellingene om religion og politikk går i oppløsning er ikke dette lenger definerende for menneskets identitet. Kroppen blir

det eneste som står igjen, og som sjeldent er god nok i seg selv. Vi blir bombardert av inntrykk med hvordan kroppen trenger oppussing (make-up industrien), bearbeiding (plastikk-kirurgi) eller tildekking (klesindustrien). Kroppen er på en måte det eneste vi har igjen av det som tidligere gav menneskelivet betydning og mening, og har blitt en slags nøkkel til vår egen identitet. Den har blitt som en membran som registrerer både det som skjer inne i oss, men også det som skjer utenfor (Danbolt, 2014, s. 60).

Den norske billedkunstneren Marit Victoria Wulff Andreassen jobber ofte med tematikk rundt kroppen ut fra et kvinneperspektiv. Det estetiske uttrykket er det første man legger merke til, da hennes tegninger legger vekt på formal-estetiske virkemidler som gir et vakkert utseende. I hennes verk *Tante Rød* (2004) ser vi en ung jente som opplever menstruasjon. Det er utført på en diskret måte, slik at man ikke oppdager at det er menstruasjon som er avbildet ved første øyekast (Danbolt, 2014, s. 63).

Den norske keramikkunstneren, og førsteamanuensis Gunhild Vatn, utforsker tematikk knyttet til kroppen uten at vi ser tilstedeværelsen av selve menneskekroppen. Hennes verk *Cutting the Rose* (1997) viser en fløyelstrukket eske med kirurgiske instrumenter laget av hvit porselen.

Vatn skriver:

Som ung jente ble jeg tatt med på en reise i Afrika. Solen var brennende het, og jorden var dyp rød. Dette var en skjellsettende opplevelse: lydene, luktene, smakene. Sanselige erfaringer og minner som er lagret i kroppen. Det som i ettertid ble sittende igjen som det underligste minnet fra denne reisen, var beretninger om skikken med rituell omskjæring av unge jenter. Kontrasten var stor til mitt eget liv og mine forventninger til voksenlivet som vestlig kvinne. Selv sto jeg som 14-åring konfirmant for å markere overgangen fra barn til voksen. Jeg fikk gullsmykker lagt på fløyel i små delikate esker (Vatn, 2015, s. 278).

### ***Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk***

Vi kan se at ulike egenskaper glir over i hverandre, ut fra hvor fokuset blir lagt. Innenfor denne egenskapen kan vi nevne politikk, identitet, kjønn, rasisme, religion, teknologi og klima som eksempler på hva som kan gå innunder samtidig eller samfunnsaktuell tematikk.

I motsetning til kunsten på 1960- og 1970-tallet er den samfunnskritiske kunsten i dag mer subtil. Dette er ikke fordi kunstnere i dag er mindre engasjert i samfunnsproblematikk, men at de vil gi betrakteren mulighet til refleksjon rundt verket. Verkene kan virke ganske uskyldige og noe intetsigende, men samtidig kan det være noe som ikke helt stemmer, og dette gir betrakteren mulighet til videre refleksjon (Danbolt, 2014, s. 114-118). Noen mener at den samfunnskritiske kunsten ofte er for utydelig og at kunstverkene heller bør ha et tydelig budskap som er lett å forstå. Danbolt mener at disse kunstverkene vil bli glemt like fort som en løst gåte. Det som gjør at kunstverket blir med betrakteren videre er nettopp at betrakteren må arbeide seg frem til en eller annen form for løsning, hvor denne løsningen vil kontinuerlig være åpen for revurderinger og omtolkninger (Danbolt, 2014, s. 124).

Et eksempel på samfunnskritisk samtidskunst som har et mer direkte budskap, men som samtidig er åpent for refleksjon, er Lene Bergs *Norske Produkter* (2011). I en glassklokke ser vi en pappfigur av Vidkun Quisling som står på en halvspist brunost. Danbolt skriver at Berg har koblet nasjonalsosialisten Quisling både til brunfargen – da fascisme og nazisme er brune ideologier, men også til brunosten som er et nasjonalsymbol. Berg åpner for spørsmål rundt nasjonalisme og hva det vil si å være nordmann. Quisling mente kulturell likhet i alle plan var forutsetningen for nasjonal helhet, og det er mange i dag som mener det samme selv om de tar avstand fra Quisling og hans gjerninger. Berg tar derfor opp et viktig tema, som vi kanskje ikke egentlig vil snakke om (Danbolt, 2014, s. 125-126).

I dagens samfunn spiller massemedia en avgjørende rolle, da det er gjennom media at vi blir presentert for den samfunnsmessige virkeligheten som omgir oss. Bildene media fremstiller av verden rundt oss, enten det gjelder politikk, økonomi, sosiale forhold, miljøspørsmål, kultur eller lignende, fester seg lett som sannheter da vi ofte ikke har tilgang på uavhengige kilder. Media er et av de største samfunnsmessige problemene vi har i dag, da media kan få stor makt og påvirkning over våre vurderinger, avgjørelser og politikken vi velger å støtte (Danbolt, 2014, s. 137-138).

### **Undervisning i samtidskunst**

Dette kapitlet omhandler undervisning i samtidskunst, og kunnskapsstatus på hvordan dette praktiseres i undervisning. Det er mange ulike innfallsvinkler til samtidskunst som tema, og det er flere aspekter som kan være relevante å nevne. Likevel har aspekter som kvalitet ikke blitt gått i dybden på da avhandlingens omfang måtte avgrenses, samt at kvalitet går hånd-i-hånd med vurdering, som heller ikke har vært et hovedfokus i denne avhandlingen. Teori om den institusjonelle kunstteorien og hva som kan regnes som kunst har også blitt valgt bort, da dette ikke er avgjørende for undersøkelsen. Avslutningsvis vil ulike læringsressurser knyttet til samtidskunst fremlegges for å kunne gi målgruppen for denne oppgaven en kartlegging over potensielle læringsressurser som kan benyttes i arbeid med samtidskunst.

### ***Kunnskap om undervisning i samtidskunst***

Da samtidskunsten kan befinne seg innenfor og på tvers av mange ulike fagområder, finnes det mye forskning om samtidskunst med en rekke ulike innfallsvinkler og fokusområder (Flem, 2012; Moland, 2014; Repstad-Omland, 2019; Rottem, 2014; Solhjell, 2015; Ueland, 2019; Ulla, 2017). I dette underkapitlet vil jeg presentere et utvalg av forskning på feltet knyttet til undervisning i samtidskunst for å danne et overblikk over tidligere forskning, samt fremlegge utfordringer og potensial knyttet til undervisning av samtidskunst i skolen, belyst gjennom utvalgt teori. Master- og doktorgradsavhandlinger, samt andre kilder, som er relevante for min avhandling vil bli presentert nedenfor. Noen av kildene som blir presentert her er mer vinklet mot kunstfeltet og kunstmuseene, enn skolevesenet og klasserommet som arena for samtidskunstundervisning, men jeg vil argumentere for at lærere kan dra nytte av formidlingspraksisen på museer i egen undervisning. Derfor vil disse uansett nevnes som relevante.

Lisbet Skregelid har skrevet en bok basert på hennes doktorgradsavhandling, *Tribuner for dissens: om ungdoms møter med samtidskunst* (2019). Hun (2019, s. 13) beskriver at den uforståelige samtidskunsten ofte blir koblet til holdninger om at den er meningsløs, men ut fra en elevs ytringer om at samtidskunsten er interessant nettopp fordi den er uforståelig, kan det forstås at samtidskunsten er meningsfull selv om den er eller oppleves som uforståelig. Ifølge Skregelid (2019, s. 14) er det vanskelig å forsøke å danne seg en oversikt over samtidskunsten, da samtidskunstfeltet kontinuerlig er i forandring. Gjennom den konseptuelle kunsten som ble introdusert på begynnelsen på 1900-tallet har idéen om kunstverket og konseptet ofte blitt vektlagt mer enn teknisk utførelse og form, noe som har ført til at samtidskunsten kan oppleves som problematisk for mange å forholde seg til.

Åsta Rimstad skriver i sin doktorgradsavhandling *Teikn- og meiningsskapning i studentars arbeid med installasjonar* at forskning viser til at få lærere har tilstrekkelig kunnskap om samtidskunst og undervisning av det, og samtidskunst blir jobbet lite med i skolen. Rimstad (2014, s. 1, 50) mener at undervisningspraksis i faget er sterkt forankret i en håndverkspreget tradisjon, og at dette kan føre til at samtidskunstuttrykk faller utenfor.

Forstudien i Rimstads avhandling omhandler tre læreres erfaringer knyttet til undervisning i samtidskunst, hvor resultatene peker til flere utfordringer og behov for en mer samtidskunstnerisk forståelse. To lærere hadde undervisningserfaring fra ungdomsskole, mens den siste hadde undervisningserfaring fra videregående skole. Fordommer til samtidskunst blant kolleger, manglende forståelse, vurderingskriterier, metodiske innfallsvinkler og undervisningsmaterieell er noen aspekter som lærerne påpekte som utfordrende i arbeid med samtidskunst i skolen (Rimstad, 2014, s. 98-99).

Rimstad (2014, s. 95) fremhever også i sin avhandling at lærerne i hennes undersøkelse beskrev at de måtte argumentere mye for at samtidskunsten skulle bli akseptert i undervisningssammenheng.

Lærerne opplevde negative holdninger fra kolleger, og at noen kolleger mente samtidskunsten bare var tull, og noe elevene absolutt ikke trengte å lære om.

Lærerne i denne undersøkelsen måtte også arbeide med å åpne elevenes holdninger til hva kunst kan være, hvor undervisning av kunstteori og kunsthistorie ble avgjørende for at elevene skulle forstå hva som ligger bak utviklingen av kunsten. Informantene poengterte i tillegg utfordringer knyttet til vurdering og utforming av vurderingskriterier, da dette gjøres av læreren på egenhånd. Det er oftest sluttprodukt som blir vurdert i tradisjonell undervisning basert i håndverkstradisjonen, mens samtidskunsten ofte er prosessorientert. Mange elever ble misfornøyde med karakteren de fikk, da de hadde jobbet hardt og lenge med et verk men likevel fikk en dårlig karakter, mens andre som hadde brukt minimalt med tid på selve verket fikk en god karakter. Informantene beskriver at det var vanskelig for elevene å omstille seg til å forstå at det var idéen, effekten og kommunikasjon til betrakteren som var i fokus, fremfor den tekniske utførelsen i håndverket. Her var det interessant å se at elever som var sterke i de teoretiske fagene på skolen gjorde det bra, mens de elevene som var svakere i teoretiske fag gjorde det dårlig (Rimstad, 2014, s. 98-99; UiT Norges arktiske universitet, 2015).



Som nevnt innledningsvis finnes det i forskningen på feltet mange ulike innfallsvinkler til samtidskunsten. En innfallsvinkel jeg ser som relevant er samtidskunsten i forbindelse med samfunnet vi lever i, og samfunnsaktuell tematikk.

Kunsthistoriker og tidligere kunstneriske leder for Fotogalleriet Stephanie Von Spreter (2012) trekker frem viktigheten av at samtidskunsten formidles fra tidlig i livet, og at samtidskunsten kan brukes for å reflektere rundt samfunnet vi lever i. Hun mener at for å få en endring i ned-prioriteringen av samtidskunst i dagens samfunn, er undervisning i og formidling av samtidskunst avgjørende:

[...]det er nødvendig at samtidskunst formidles aktivt og snakkes om på et tidlig stadium i livet - gjennom skolen, kunstinstitusjoner og i hjemmet. Alle disse elementene bør virke sammen for å sikre at vi blir bedre kjent med samtidskunst: Når vi har tatt dette steget, kan vi utvikle en mer dyptgående kunnskap, vekke folks nysgjerrighet ytterligere og bruke samtidskunst til å prøve å forstå og reflektere over samfunnene vi lever i (Von Spreter, 2012, s. 81).

Videre hevder Von Spreter (2012, s. 80) at uten muligheten og evnen til å sette seg inn i og forstå visuell kunst og kultur, vil det i fremtidige generasjoner ikke forekomme kreativ og reflekterende tenkning, noe som er nødvendig i vår konkurransepregede verden.

I liket med Von Spreter nevner også Skregelid og Rimstad hvordan samtidskunsten kan brukes for å reflektere rundt samfunnet. Skregelid ser dette som samtidskunstens potensial i skolen, da samtidskunstens åpenhet, demokratiske potensial og invitasjon til filosofisk aktivitet åpner for refleksjon rundt oss selv og samfunnet vi lever i. Samtidskunsten åpner også for å ta opp dagsaktuelle temaer og kan være med på å skape trygge rammer når vanskelige temaer skal diskuteres med elevene, som for eksempel religion eller seksualitet. Samtidig åpner det opp for arbeid med utforskende prosesser, som kan hjelpe å utvikle elevenes kreative og reflekterende tenkning, slik Von Spreter nevner som avgjørende for fremtidige generasjoner (Skregelid, 2005; Skregelid, 2019, s. 15; UiT Norges arktiske universitet, 2015).

Inger Fure Grøtting har også skrevet en mastergradsavhandling som omhandler et liknende tema til de tatt opp av Von Spreter, Rimstad og Skregelid. I Grøttings master *Samtidskunst som samfunnskunnskap: Ein studie om korleis elevar sitt møte med samtidskunst kan bidra til demokratiopplæring* (2018) fokuseres det på hvordan samtidskunsten kan brukes som utgangspunkt for dialog rundt samfunnsaktuell tematikk. Gjennom å arbeide med samtidskunsten på denne måten fikk elevene kompetanse i kritisk tenkning, å undersøke saker fra flere sider, reflektere og samarbeide med andre, som er verdi- og holdningskompetanse som elevene trenger som demokratiske medborgere. Funnene fra Grøttings avhandling viser at elevenes møter med samtidskunsten er med på å forberede elevene til fremtidig, demokratisk deltakelse (Grøtting, 2018, s. 9, 69).

Kristin Risan som arbeider ved Nordnorsk Kunstnersenter (NNKS), beskriver i et intervju lignende perspektiver som overnevnte teoretikere fokuserer på, men tilføyer at samtidskunsten bidrar til utvikling av det visuelle språket. Risan mener at det visuelle og auditive språket er et redskap, som ikke bare gir muligheten til å kommunisere, men det gir oss også innsikt. Med tanke på formidling av samtidskunst mener Risan at det er viktig å «stille de gode spørsmålene», som vekker undring og nysgjerrighet, og hvor det ikke finnes riktig eller galt svar. I formidlingssituasjonen er det viktig å skape et trygt miljø, og legge til rette for at elevenes idéer, synspunkter og meninger synliggjøres og blir tatt på alvor. Det er også viktig å tilpasse formidlingen til den aktuelle elevgruppen, og finne kunst som engasjerer dem. Likevel har Risan opplevd konflikt mellom samfunnskritisk samtidskunst og skolens oppfatning om hva som utgjør gode samfunnsborgere. Lærere kan reagere på at kunsten som blir presentert bryter med skolens prinsipp om å være verdinøytral og balansert, men Risan forklarer at hennes rolle er å formidle kunstnerens tanker, ikke samfunnets holdninger (Omtveit, 2015).

Overnevnte kilder viser viktigheten av samtidskunst i forbindelse med refleksjon knyttet til samfunnet vi lever i. Disse stiller seg generelt positivt til samtidskunst i arbeid med undervisning og elever. Men, som tidligere nevnt, er det mange lærere som ikke ser relevansen med samtidskunst og som betviler elevenes læringsutbytte. I tillegg kan det oppstå potensielt vanskelige eller negative situasjoner når samtidskunst med alvorligere samfunnsaktuelle temaer presenteres. Med det sagt har samtidskunst i undervisning likevel også en sterk fordel: potensialet til å fungere som en inngangsport til en dypere forståelse av aktuelle temaer og problematikk i samfunnet.

### ***Læringsressurser knyttet til samtidskunst***

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å skape et overblikk over potensielt relevante læringsressurser som kan benyttes i arbeid med undervisning i samtidskunst i den videregående skolen. Fokuset ligger hovedsakelig på læringsressurser som er aktuelle for lærere ved KDA, både i form av generell bakgrunnsinformasjon om samtidskunsten, informasjon om samtidskunstverk og kunstnere og forslag til undervisningsopplegg. Både digitale og analoge læringsressurser har blitt undersøkt, og særdeles relevante kilder har blitt trukket ut og blir beskrevet i dette kapittelet.

Ved en gjennomgang av digitale læringsressurser lokaliserte jeg 18 potensielt relevante ressurser. Disse har blitt valgt ut med fokus på at innholdet skal være tydelig knyttet til samtidskunst, og er en kombinasjon av blant annet artikler, ressursbaser, undervisningsopplegg, videoer og samtidsteori. Jeg har valgt å samle lenkene med en kort beskrivelse av innhold, slik at målgruppen for denne avhandlingen enkelt kan finne frem i læringsressursene. Liste over lenker til aktuelle læringsressurser kan finnes i *Vedlegg 5: Læringsressurser*.

Kunsten har hatt en marginal plass i de norske læreplanene og den praktiserte undervisningen i de estetiske fagene, men samtidig har Norge i løpet av en kort periode blitt et av verdens ledende land innen satsning på kunst og kultur for barn og unge. Kunst og kultur for barn og unge har vært et politisk satsingsområde, og det brukes mye offentlige ressurser på å legge til rette for opplevelser for

denne aktuelle befolkningsgruppen i vårt samfunn (Skregelid, 2019, s. 18). Samtidig drøfter Skregelid (2005, s. 124) om tilbudene må synliggjøres bedre slik at lærere kan bli oppmerksomme på at de finnes.

Det finnes endel ulike organisasjoner som arbeider med å tilrettelegge kunst- og kulturopplevelser for barn og unge. Den kulturelle skolesekken (DKS) er et samarbeidprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og kultur- og opplæringssektoren på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, som omfatter alle skolene i Norge (Kulturtanken - Den kulturelle skolesekken, u.å.-a). DKS-produksjoner skal samspille med læreplanene i skolen, og de legger fokus på at hvis læreren knytter tilbudet til læreplanmål kan elevene oppleve tilbudet som mer relevant. DKS poengterer at kunstformidlingen skal ikke erstatte ordinær undervisning, men at det kan fungere som et supplement til de vanlige aktivitetene ved skolen. På nettsidene deres kan man søke opp sin skole for å finne skildringer av produksjonene som kommer til skolen, og der kan tema og faglig relevans ofte finnes, noe som kan gjøre det enklere å planlegge undervisningen opp mot tilbudet (Kulturtanken - Den kulturelle skolesekken, u.å.-b).

Statens kunstutstilling, Høstutstillingen, har gjort noe av det samme som DKS, i form av det treårige prosjektet Kunstkringkastingen. Målet med prosjektet er å stimulere flere barn og unge til engasjement og nysgjerrighet rundt samtidskunsten, gi elever et langvarig forhold til kunst, og styrke samarbeidet mellom kunstfeltet og skoleverket (Statens kunstutstilling, u.å.).

Det har blitt utarbeidet lærerveiledninger med forslag til undervisningsopplegg, som lærere kan benytte seg av i arbeid med for- og etterarbeid til utstillingen. Disse sendes til lærerne i forkant av utstillingsbesøket, og ofte sendes undervisningsmateriell som kan brukes i forberedsprosessen. Foreløpig er Kunstkringkastingen rettet mot barne- og ungdomsskoleelever, men Inger Fure Grøtting (personlig kommunikasjon, 9. desember 2019) skriver i e-post, «Vi har veldig lyst til å lage meir skreddarsydde opplegg til vgs-elevar óg, og håpar vi får kapasitet til det i 2020».

Når det kommer til undervisning generelt er lærebøker et av de mest sentrale verktøyene en lærer har til disposisjon. Gjennom egen erfaring i praksis og intervjuene med KDA-lærere har det blitt synliggjort en mangel på relevante lærebøker i KDA.

Det er laget lærebøker til det tidligere utdanningsprogrammet Studiespesialisering med formgivingsfag. Forlaget Gyldendal har ti ulike lærebøker til det tidligere utdanningsprogrammet, hvor alle bøkene er utgitt mellom år 2006-2008 (Gyldendal Undervisning, u.å.). Det vil være rimelig å anta at mye av innholdet i disse bøkene nå er utdatert, selv om noe fortsatt kan være relevant. Flere forlag i dag har digitale læringsressurser til både elev og lærer, men ingen av de fire forlagene som ble undersøkt; Gyldendal, Aschehoug, Fagbokforlaget og Cappelen Damm, hadde ressurser til hverken utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur eller noen av programfagene innen KDA. Det finnes heller ingen digitale læringsressurser på forlagenes nettsider knyttet til samtidskunst.

Gyldendal og Aschehoug ble spurt om det var planlagt å lage lærebøker til KDA, hvor forlagene opplyste at det ikke var planer om nye lærebøker i KDA, og at de ikke hadde læringsressurser knyttet

til samtidskunst (M. Hallre (Gyldendal), personlig kommunikasjon, 6. april 2020; I. Knapstad (Aschehoug), personlig kommunikasjon, 14. april 2020).

Selv om det ikke blir utviklet fysiske lærebøker i KDA, finnes det likevel flere digitale nettressurser som omhandler samtidskunst, og noen av disse er spesifikt rettet mot skolen. Dette vil drøftes i delkapittelet *Læringsressurser* i drøftingskapittelet. De digitale læringsressursene som blir presentert videre har jeg valgt å beskrive med grunnlag i at dette er ressurser som er under utvikling og ikke har blitt publisert enda.

En relevant læringsressurs som er under utvikling er et digitalt læremiddel som skal utgis av Tell forlag. Bård Holten har overordnet ansvar for det didaktiske og redaksjonelle innholdet, og har satt opp disposisjonen for materialet som skal inkluderes. Holten forklarer i en e-post at læremiddelet har foreløpig arbeidstittelen *ABCKDA*, og skal publiseres av TV 2/Egmont på den digitale plattformen Elevkanalen. Han forklarer at det ikke finnes noe redskap per i dag til å bruke samtidskunsten direkte inn i undervisningen, derfor arbeider de med å lage et nytt læremiddel blant annet ved å ta aktivt i bruk kjerneelementene i den nye læreplanen. Dette vil gi en bredere inngang til fagstoffet.

Holten skriver videre, «Samtidskunst vil bli prioritert, og det legges nok mer vekt på nyere tid kunst, enn på mye av det klassiske» (B. Holten, personlig kommunikasjon, 16. april 2020).

Høgskolelektor innen Kunst og håndverk ved NLA Høgskolen Bergen, Irene Fanebust Eknes, har blant annet ansvar for innholdet i fagdelen *Uttrykk og mening*, under *ABCKDA*. Uttrykk og mening er også et av de nye kjerneelementene som er inkludert under det felles programfaget Kunst og visuelle virkemidler (KDA01-02). Eknes presiserer at ikke alt er ferdig avklart enda, men skriver at det vil bli «ein god del om samtidskunst eller kontemporær kunst», spesielt innen fagdelen Uttrykk og mening. Hun skriver videre at det ikke har blitt lagt noen føringer for utvikling av oppgaveforslag eller undervisningsopplegg, men at det kanskje blir noen spørsmål på slutten av kapitlene. Eknes forklarer at «alle kjelder som er brukt, og evt. henvisningar til relevant lærestoff er tenkt som en del av læremiddelet, også for samtidskunst» (I. F. Eknes, personlig kommunikasjon, 20. april 2020).

Videre forklarer Bård Holten at det ikke vil bli utviklet konkrete undervisningsopplegg, men at det kommer til å utvikles fagstoff som kan brukes som bakgrunnsmateriale for lærerne. Lærerne vil på denne måten kunne bruke læremiddelet veldig fleksibelt, og elevene får tilgang til mer sortert og nyansert kildemateriell. Det vil muligens utvikles en brukerveiledning for lærerne, men Holten poengterer at dette ikke er sikkert om skal skje, og i så fall når. Likevel kommer det til å bli laget endel quizer i slutten av hvert kapittel eller fagdel, og Elevkanalen er koblet til Kahoot, slik at lærerne selv kan tilpasse egne spørsmål til elevene sine (B. Holten, personlig kommunikasjon, 16. april 2020).

En annen potensielt relevant nettressurs som også er verdt å nevne er [www.kda\\_lab.no](http://www.kda_lab.no). Nettstedet som er under utvikling skal være en ressursbase for alle fagene innen KDA og skal bli lansert høsten 2020. Det skal være et fritt læremiddel, som ikke koster noe og som ikke krever innlogging på noen måte. På denne nettbaserte læringsressursen skal det innenfor moduler ligge videoer, forslag til oppgaver, relevante kompetansemål, ordliste med faguttrykk, fagtekst som utdyper innholdet i filmene og eksterne lenker. Det skal også inkluderes en lærerveiledning (Bjerke, 2019).

I en e-post forklarer Tor Arne Bjerke, kreativ produsent for Filmkonsulentene, at det foreløpig kun er jobbet med valgfagene Design og bærekraft og Arkitektur og samfunn. Det har ikke vært et fokus på samtidskunst, og det samtidige vil bli synlig først og fremst i et bærekraftperspektiv. Likevel forklarer Bjerke at de ønsker å utvide kda\_lab med andre fag og temaer, og skriver «så dette kan absolutt bli en arena for undervisning og formidling av samtidskunst også» (T. A. Bjerke, personlig kommunikasjon, 20. april 2020).

Kunstmuseene er også en relevant læringsressurs. Det har blitt økt vektlegging av didaktisk arbeid i kunstmuseene og gjennom en økt bevissthet om publikum utarbeides stadig nye og eksperimenterende strategier for å få flere inn i museene, spesielt barn og unge. Kunstmuseene retter i dag sin didaktiske virksomhet i stor grad mot skoler, og de tilbyr ferdige og mer skreddersydde opplegg som er tilpasset de besøkendes ønsker og behov. Skregelid (2005, s. 124) foreslår lærerveiledninger fra museer og gallerier som nyttig for å heve læreres kompetanse i samtidskunsten, da skolelever utgjør den største andelen unge som besøker museer (Skregelid, 2019, s. 19). Ved å legge ut informasjon om utstillinger i god tid før utstillingen åpner, kan lærere planlegge sin undervisning rundt utstillingen. DKS tilbyr ofte lærerveiledninger i samarbeid med det aktuelle museet når tilbudet er ved et museum. Til utstillingen *Gilbert & George – The Great Exhibition* på Astrup Fearnley Museet, for eksempel, er det utarbeidet en lærerveiledning med informasjon om utstillingen. Denne veiledningen inneholder blant annet innholdet i utstillingen, tidsplan med informasjon om de ulike delene av formidlingen, hva som er formålet og den faglige bakgrunnen, DKS-mål og -føringer, i tillegg til forankring i læreplanen for videregående og relevante læringsmål i flere fag (Den kulturelle skolesekken Oslo, u.å.).

Skregelid (2005, s. 123) argumenterer for at hvis samtidskunst skal kunne bli undervist i skolen trengs det en kompetansehevning hos lærerne, og foreslår derfor kurs og etterutdanning omhandlende samtidskunst for lærere som allerede underviser i skolen som en aktuell løsning. Med utgangspunkt i dette har jeg undersøkt om det finnes noen aktuelle kurs for lærere ved KDA som ønsker å heve sin kompetanse i samtidskunst.

Flere museer tilbyr kurs om samtidskunst, og slike kurs holdes stadig hos museer som Nasjonalmuseet og Astrup Fearnley Museet. Nasjonalmuseet tilbyr også kurs som er spesielt tilrettelagt for lærere, hvor man kan bestille tilbudet til en bestemt utstilling eller ta utgangspunkt i faste samlinger. Det er også mulig å bestille kurs for en gruppe lærere med en bestemt tematikk. I tillegg får man i deres verksted møte profesjonelle kunstnere, og da del av kursene har praktisk innhold, får lærerne teste ut, lære teknikker og få inspirasjon til arbeid som kan gjøres med elevene sine (Nasjonalmuseet, u.å.-a).

Høgskoler og universiteter rundt omkring i landet tilbyr ofte også konferanser som kan være aktuelle for lærere ved KDA. Kurs, konferanser, seminarer og foredrag er noe som forekommer fortløpende og hvor innholdet vil variere, derfor må hver enkelt lærer selv vurdere hva de ønsker å delta på.

## **Læreplaner i Kunst, design og arkitektur**

I dette delkapittelet vil læreplaner i KDA kort presenteres. Videre vil høringsutkast, gjeldende (KDA1-01) og ny læreplan i Kunst og visuelle virkemidler (KDA1-01 og KDA01-02) presenteres med fokus på samtidskunst. Avslutningsvis vil kjerneelementer og tverrfaglige tema som kan relateres til samtidskunsten trekkes frem.

Selv om jeg ikke utfører en læreplananalyse i denne avhandlingen, er det fortsatt relevant å se på gjeldende (LK06) og nye læreplaner i KDA (LK20), samt høringsutkastene til nye læreplaner, da dette kan være en årsaksforklaring til hvorfor det undervises lite i samtidskunst i den videregående skolen. I tillegg er det relevant å undersøke de nye læreplanene for å se om samtidskunsten har fått større plass i kompetansemålene, kjerneelementer eller tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, u.å.-b)..

Utdanningsprogrammet Kunst, design og arkitektur ble trinnvis innført fra høsten 2016 som en egen studieretning, fremfor å ligge som fordypning under Studiespesialisering som det hadde gjort tidligere. KDA har to felles programfag som går over alle tre årtrinn; *Kunst og visuelle virkemidler*, og *Design og arkitektur*. Innenfor KDA finnes det også fem valgfrie programfag som elevene kan velge i VG2 og VG3; *Arkitektur og samfunn*, *Design og bærekraft*, *Foto og grafikk*, *Kunst og skapende arbeid* og *Samisk visuell kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Selv om jeg har valgt å ikke fokusere på valgfrie programfag, kan det nevnes at samtidskunsten virker særdeles relevant innenfor det valgfrie programfaget Kunst og skapende arbeid (KDA3-01), da programfagets kompetansemål er delt opp i Kunst i kontekst og Kunst i prosess, og de fleste kompetansemålene innenfor dette relaterer seg spesifikt til samtidskunsten (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Selv om samtidskunst kan arbeides med i flere av de valgfrie programfagene innenfor KDA, har jeg valgt hovedsakelig å fokusere på det felles programfaget Kunst og visuelle virkemidler, da dette er et programfag som er obligatorisk på KDA alle tre årene. Samtidskunsten virker mer relevant innenfor Kunst og visuelle virkemidler enn programfaget Design og arkitektur (KDA02-02), da sistnevnte fokuserer på design og arkitektur. Samtiden kan knyttes til arkitektur og design, likevel ser jeg Kunst og visuelle virkemidler som mest relevant for denne avhandlingen. I tillegg kan samtidskunstens egenskaper lettere knyttes til Kunst og visuelle virkemidler.

### ***Kunst og visuelle virkemidler***

De nye læreplanene i Kunst og visuelle virkemidler (KDA01-02) vil bli gradvis innført over en periode på tre år. Fra 1. august 2020 vil læreplanen for Vg1 tas i bruk, deretter Vg2 i skoleåret 2021-2022, og Vg3 i skoleåret 2022-2023 (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c).

Dette tatt i betraktning vil en oversikt over gjeldende kontra ny læreplan være avgjørende for å kunne analysere programfagets bruk av samtidskunst. I dette underkapittelet vil derfor gjeldende læreplan for det felles programfaget Kunst og visuelle virkemidler, samt høringsforslagene til ny læreplan og ny læreplan presenteres.

Foreløpig gjeldende læreplan for Kunst og visuelle virkemidler (KDA1-01) gjelder frem til 1. august 2020. I formålet til faget beskrives det at elevene skal få kunnskap om ulike kunstformer og hvordan de synliggjøres i vår tid, samt utvikle en forståelse for kunst og kultur i vår tid. I den gjeldende læreplanen er det først i Kunst og visuelle virkemidler 3 at samtidsbegrepet kommer inn.

Flere av kompetansemålene kan relateres til nyere medier og samtidskunstens egenskaper, og begreper som «installasjonar», «samfunnsaktuell», «nyare uttrykkformer» og «kontekst» benyttes. Her fokuserer Kunst- og kulturhistorie på kunsten fra 1900-tallet og frem til i dag, og kompetansemål som, «kjenne til formspråk, symbol og materialbruk i kunst, bilete og formuttrykk frå ulike kulturar i vår tid, og gi døme på samanhengar mellom kunst, religion og politikk» har tydelig fokus på samtidskunsten. Flere kompetansemål omhandler også samtiden og samtidskunsten direkte, og andre kan tilpasses til å omhandle samtidskunsten og dens egenskaper da kompetansemålene er åpent formulert. Likevel blir ikke samtidskunstbegrepet nevnt én eneste gang i kompetansemålene til noen av de tre årstrinnene (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2, 4-6).

I det første høringsutkastet til ny læreplan blir samtidsbegrepet nevnt i kompetansemålene til Kunst og visuelle virkemidler 1, men dette har falt ut i det andre høringsforslaget og den nye læreplanen. I kompetansemålene til Kunst og visuelle virkemidler 2 blir derimot ikke samtidsbegrepet nevnt i hverken høringsforslagene eller ny læreplan. Likevel finne det noen muligheter til arbeid med samtidskunst da kompetansemålene er åpent formulert (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b 2020a).

Det er i Kunst og visuelle virkemidler 3 at samtiden kommer til syne, og kompetansemålene tydeligere legger opp til arbeid med samtidskunstens egenskaper. Kompetansemålene som ble utformet i det første høringsutkastet er mer konkret formulert enn de som endte opp i den nye læreplanen. Det er også flere kompetansemål i høringsutkastet, og i disse finnes det mulighet for å arbeide med post-medium-tilstanden, det kontekstsensitive, kroppen, samtidig eller samfunnsaktuell tematikk og appropriering i form av å kjenne til referanser (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2020a). Vi kan se noen av de samme mulighetene i den nye læreplanen, men her har kompetansemålene blitt færre, og formuleringen har blitt noe mer diffust og sammensatt. Kompetansemål som tydeligere relaterer seg til egenskapen kroppen har falt ut, og post-medium-tilstanden har blitt inkludert i mer omfattende kompetansemål. Selv om medium ikke er like tydelig formulert, har kompetansemålet knyttet til kunsthistorien utviklet seg fra å kun kjenne til sentrale kunstnere og verk fra 1900-tallet og samtiden, til å gjøre greie for sentrale stilarter, kunstnere, verk og medium, og bruke disse som referanse i eget arbeid. Mulighet til arbeid med appropriering blir større gjennom at elevene ikke kun skal kjenne til referanser, men anvende dem i eget praktisk-estetisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk og det kontekstsensitive har blitt ivaretatt i den nye læreplanen. Det kan også virke som det er større fokus på idéen, tankene og formidling av budskap, noe som kan åpne for arbeid med samtidskunst. Estetiske og etiske betraktninger knyttet til visuelle uttrykk er inkludert, samt arbeid med opphavsrett og regler for publisering, noe som er viktig i arbeid

med flere av samtidskunstens egenskaper (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### ***Kjerneelementer og tverrfaglige temaer***

De nye læreplanene har blitt utformet til å inneholde kjerneelementer for faget fremfor hovedområder, hvor kjerneelementer beskrives som:

[...] både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Det er fem kjerneelementer i Kunst og visuelle virkemidler; *Skapende prosesser*, *Visuelle virkemidler*, *Teknikk og materialer*, *Uttrykk og mening* og *Kunst og kontekst*. I arbeid med samtidskunst er alle kjerneelementene aktuelle, men Kunst og kontekst er muligens det kjerneelementet som er nærmest knyttet til samtidskunsten. Her beskrives det kjerneelementet handler om kunst og visuelt språk «i eit samtidsperspektiv både lokalt, nasjonalt og globalt» og «[...] kunst- og kulturhistorie og korleis visuelle uttrykk speglar og kommenterer utviklinga i samfunnet». Samtidskunsten følger samfunnet vårt, derfor er dette er viktig kjerneelement for elevenes læring om samtidskunst. Når kjerneelementet er så tydelig formulert som det er, gir det også lærere ved KDA føringer om at dette er noe som skal undervises i og elevene skal få kunnskap om, fremfor mange av de andre kjerneelementene som også er relevante i arbeid med samtidskunst, men hvor det ikke er tydelig formulert (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Videre i den nye strukturen for læreplanene finner vi de tre tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene er direkte knyttet til programfaget, og det beskrives hvordan disse anvendes i Kunst og visuelle virkemidler. Selv om alle de tverrfaglige temaene kan knyttes til ulike tematikk som kan arbeides med i samtidskunsten, er Demokrati og medborgerskap den eneste som nevner samtiden direkte:

I kunst og visuelle verkemiddel handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å bruke, forstå og respektere visuelle meiningsuttrykk på tvers av kulturelle, sosiale og individuelle forskjellar. Vidare handlar det om korleis kunst kan spegle, kritisere og setje søkjelys på aktuelle tema i samtida. (Utdanningsdirektoratet, 2020c).



## Vitenskapelig ståsted og forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg presentere og gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted, kritisk realisme. Videre blir valg av kvalitativ metode presentert, samt utvalgt av informanter, gjennomføring av de kvalitative halvstrukturerte intervjuene, transkribering og analyse av datamaterialet. Validitet og reliabilitet knyttet til avhandlingen blir også gjort rede for. Avslutningsvis blir undersøkelsesmetoder i eget praktisk-estetisk arbeid presentert.

### Kritisk realisme

Næss (2012, s. 3-4) beskriver at det er Roy Bhaskar som opprinnelig formulerte kritisk realisme gjennom sine bøker fra 1975 og utover. Kritisk realisme mener at verden eksisterer uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den, og i tillegg er denne kunnskapen både feilbarlig og bundet av teori. Det som skjer i verden, både i naturen og i samfunnet, er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom generative mekanismer. Kritisk realisme betrakter kausalitet, altså årsakssammenhenger, som generative mekanismer. Med utgangspunkt i mitt undersøkelsesfelt og problemstilling har jeg derfor valgt kritisk realisme som mitt vitenskapelige ståsted. Ettersom mitt mål i denne avhandlingen er å undersøke vektleggingen av samtidskunst i den videregående skolen, potensielle årsaksforklaringer til lite samtidskunsundervisning, samt muligheter for aktualisering av samtidskunsundervisning på KDA, vil kritisk realisme være hensiktsmessig å benytte som utgangspunkt for og vinkling av min undersøkelse.

Vitenskapelig forskning har som mål å forklare observerbare fenomener ved å avdekke underliggende årsaksmekanismer. For det meste består virkeligheten av åpne systemer, hvor flere årsaksfaktorer er tilstede samtidig. Noen årsaksfaktor forsterker hverandre, andre påvirker hverandre og noen årsaksfaktorer aktiveres bare under påvirkning fra andre årsaksfaktorer. Årsaksforklaringer er en viktig del av kritisk realisme, og det er rimelig å betrakte menneskers formål eller beveggrunner som årsaker. Årsaksmekanismer kan inkludere individers holdninger og kunnskapsressurser, så vel som intersubjektive meningsdannelser (Næss, 2012, s. 4-5). Årsaksforklaringer står sentralt i min undersøkelse for å kunne kartlegge årsaker til hvorfor det eventuelt undervises lite i samtidskunst. I tillegg er det avgjørende å kartlegge potensielle årsaksforklaringer for å kunne undersøke og komme med forslag til endringer som må til for at det skal undervises med i samtidskunst ved KDA.

Kritisk realisme deler virkeligheten i to dimensjoner; den transitive og den intransitive. Den transitive dimensjonen inneholder vår kunnskap om verden og er de forestillingene vi har om det som eksisterer. Teorier, paradigmer, modeller, begreper, beskrivelser, analyseteknikker og data, som er tilstede på et gitt tidspunkt, er også en del av denne dimensjonen. Teorier er feilbarlige, og de kan overgå av nye teorier. På en annen side finnes det kunnskap som vitenskapen produserer, altså kunnskap *om* noe. Den intransitive dimensjonen inneholder årsakskrefter og de generative mekanismene som finnes, enten vi har kunnskap om disse eller ikke. Objekter innenfor den intransitive dimensjonen endrer seg ikke ut fra at vitenskapens forståelse om at objektene endrer seg.

Et eksempel på dette kan være når jordkloden ble oppfattet som flat, til oppfattelsen endret seg til at jordkloden er rund. Denne nye oppfattelsen endret ikke jordklodens form (Næss, 2012, s. 4; Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 21-22).

I tillegg til disse to dimensjonene deler kritisk realisme virkeligheten inn i tre domener; det empiriske, det faktiske og det reelle (Næss, 2012, s. 4).

*Det empiriske domenet* består av våre erfaringer og observasjoner. Domenet inneholder situasjonene og hendelsene som blir gjenstand for vitenskapelig observasjon. I min avhandling vil det empiriske domenet omfatte mitt utgangspunkt og mine erfaringer, basert på mitt undersøkelsesfelt. I tillegg vil det empiriske domenet i avhandlingen min omfatte empirien jeg støtter meg på, som blant annet er innhentet gjennom kvalitative halvstrukturerte forskningsintervju og egen praktisk-estetisk undersøkelse, samt mine erfaringer og observasjoner knyttet til læreplaner, høringsforslag og annen innhentet teori.

Denne dimensjonen blir en del av *det faktiske domenet*, som består av alle de fenomenene som eksisterer, samt alle situasjoner og hendelser som utspiller seg, enten de blir registrert som data eller ikke. Utenom fenomenene som inngår i det empiriske og faktiske domenet, inneholder *det reelle domenet* også de ikke direkte observerbare underliggende strukturene, mekanismene, kausale potensialer og tilbøyelighetene, som forårsaker og utgjør forutsetninger for manifesterede hendelser og situasjoner. Observerbarhet kan her ikke være kriteriet for eksistens (Næss, 2012, s. 4; Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 24).

### ***Aktør og struktur***

I kritisk realisme har aktører og strukturer kausale krefter og særskilte egenskaper. Aktører blir påvirket av strukturer, samtidig som strukturene også påvirkes av aktørene (Næss, 2012, s. 5). Da mitt mål for avhandlingen er å undersøke blant annet vektlegging og aktualisering av samtidskunst i den videregående skole, vil det være naturlig å se på forholdet mellom aktør og struktur. Aktørene blir påvirket av, og påvirker, strukturene som de omgis av, og i denne sammenhengen vil aktører hovedsakelig være lærere. Eksempel på slike eksisterende strukturer lærere omgis av, det kritisk realisme kaller *strukturelle betingelser*, vil i min avhandling i all hovedsak være læreplaner (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 52). Læreplanen, som ligger innenfor det empiriske domenet, vil kunne være et redskap eller et hinder for lærerens undervisning i samtidskunst, samtidig som lærerens undervisning kan føre til endringer i læreplanen.

### ***Kritikk av kritisk realisme***

Kritisk realisme opererer ut fra en tanke om at man må konstruere et lukket system for å kunne måle effekten av en bestemt årsaksfaktor, noe som kan peke til en forankring i naturvitenskapen. Likevel gjenkjenner kritisk realisme at samfunnsvitenskapen hovedsakelig opererer med åpne eller delvis lukkede systemer (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 48; Næss, 2012, s. 5). Delvis lukkede systemer er ifølge kritisk realisme enhver menneskelig organisasjon, som i min avhandling kan oppfattes som den videregående skolen. Da kritisk realisme baserer seg i stor grad på lukkede systemer og er

inspirert av naturvitenskapen, blir det kritisert for å benytte begreper som er mindre anvendelige i samfunnsvitenskapen. I tillegg risikerer derfor sosiale fenomen å bli overforenklet, som følge av begrepene som blir benyttet (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 48; Næss, 2012, s. 5).

Ifølge kritisk realisme er det likevel mulig å gjennomføre samfunnsvitenskapelig forskning, da det skal være mulig å identifisere samfunnsmessige årsaksmekanismer innenfor delvis lukkede systemer (Næss, 2012, s. 5). Med dette som grunnlag velger jeg likevel å støtte meg på kritisk realisme som vitenskapelig ståsted i denne avhandlingen, da mitt mål er å kunne undersøke årsaksforklaringer til hvorfor det eventuelt undervises lite i samtidskunst, samt undersøke forholdet mellom aktør og struktur.

### **Forskningsmetode**

I samfunnsvitenskapelig forskning er det hovedsakelig to hovedkategorier innen metode: kvalitative metoder og kvantitative metoder. Kvalitative metoder er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og forsøksperson, og kan gi kunnskap om få enheter og er preget av fleksibilitet og nærhet til personene i undersøkelsen. Kvantitative metoder er derimot basert på distanse mellom forsker og forsøksperson, og kan ofte omfatte store utvalg og er preget av avstand og selektivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s. 16).

Kritisk realisme støtter både kvantitative og kvalitative metoder (Næss, 2012, s. 8). Med grunnlag i overnevnte definisjon av kvalitative og kvantitative metoder, ser jeg det som mest relevant for min problemstilling og mitt problemområde å velge kvalitativ metode. Ved bruk av kvalitative metoder kan den empirien som samles inn inneholde større dybde enn ved kvantitative metoder, og dermed resultere i mer nyanserte svar. Den kvalitative metoden som blir benyttet i denne avhandlingen for å samle inn empiri er halvstrukturert intervju, hvilket jeg vil komme tilbake til i den følgende delen, *Kvalitative halvstrukturerte forskningsintervju*, under. I tillegg ønsker jeg å samle inn empiri gjennom egne refleksjoner fra den praktisk-estetiske undersøkelsen. Jeg har derfor valgt å benytte research through art (Frayling, 1993) og reflection-on-action (Schön, 1987).

En annen aktuell kvalitativ metode for denne avhandlingen kunne vært observasjon, men denne metoden har blitt valgt bort da observasjon av samtidskunstundervisning ville blitt mer omfattende å organisere, i tillegg til at observasjonen måtte forekomme når undervisning i samtidskunst foregår. Ved observasjon må i tillegg godkjenninger og tillatelser fra elever og foresatte innhentes, hvilket ville medføre en risiko for å forlenge og forsinke undersøkelsesperioden betraktelig. Denne kvalitative metoden ble også valgt bort med tanke på mengden datamateriale som ville blitt innhentet i tillegg til intervju, og at dette kunne blitt en for omfattende datamengde å analysere i denne avhandlingen.

### ***Kvalitative halvstrukturerte forskningsintervju***

Data om undervisning i samtidskunst har jeg innhentet gjennom bruk av kvalitativt intervju, nærmere bestemt halvstrukturert intervju, av tre lærere som arbeider ved utdanningsprogrammet Kunst, design

og arkitektur i den videregående skolen. Kvalitative intervjuer fungerer ofte som en samtale, med åpne spørsmål og svarkategorier, hvor både forskeren og informanten er aktivt deltagende. På denne måten skjer det en interaksjon mellom forsker og informant hvor data skapes i samhandling mellom partene, og begge deltar aktivt i kunnskapsproduksjonen (Brottveit, 2018, s. 65-66).

Halvstrukturert intervju er den vanligste intervjuformen innen denne typen forskning. Intervjuet har faste hovedspørsmål og er ofte organisert på samme måte som et strukturert intervju, men det gir også rom for utdypning og tilleggsspørsmål underveis. Informantene styres ikke i samme grad og forskeren har større frihet med tanke på rekkefølgen av spørsmålene, formuleringen av spørsmålene og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis som ikke er planlagt på forhånd. Intervjuet endres derfor fra informant til informant, selv om utvalgte spørsmål fra intervjuguiden stilles til alle informantene. Man bør unngå ja-nei-spørsmål, men hvis dette ikke kan unngås må oppfølgingsspørsmål hvor informantene kan utdype svaret ditt supplere ja-nei-spørsmålet (Brottveit, 2018, s. 93). Ulempen med et halvstrukturert intervju er at prosessen med å transkribere og bearbeide datamaterialet kan være svært tidskrevende og omfangsrikt (Brottveit, 2018, s. 93).

For å få innblikk i læreres livsverden og deres synspunkt på undervisning i samtidskunst har det vært klart for meg at jeg må gjennomføre kvalitative intervjuer av lærere. Min interesse av samtidskunst strekker seg lengre enn bare å definere hva samtidskunst er, da jeg også vil undersøke hva lærere mener om samtidskunst når det blir benyttet i undervisningssammenheng. I tillegg til dette vil jeg forsøke å undersøke hvordan lærere eventuelt bruker samtidskunst i egen undervisning, hvis de i det hele tatt underviser i temaet. Jeg har derfor valgt å bruke halvstrukturert intervju da dette vil gi meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette gir lærerne mulighet til å utdype sine svar, samtidig som jeg vil få mulighet til å stille spontane spørsmål avhengig av hvor intervjuet og svarene fører samtalen.

Halvstrukturert intervju kan også brukes for å innhente utdypende kunnskap om holdninger og synspunkter i samtiden. Som Gudrun Brottveit (2018, s. 93) skriver er målet med halvstrukturerte intervjuer «... først og fremst å få belyst et fenomen eller tema fra flest mulige ståsteder og innfallsvinkler og samtidig ivareta en felles struktur i intervjuene». Med grunnlag i dette ble halvstrukturert intervju benyttet for å samtale med valgte informanter om deres synspunkt på samtidskunstundervisning i den videregående skolen, om de underviser i dette emnet og i så fall hvordan. Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervju ettersom dette ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette gir lærerne mulighet til å utdype sine svar, samtidig som jeg vil få mulighet til å stille spontane spørsmål avhengig av hvor intervjuet og svarene fører samtalen.

For å få gjennomført dette har jeg valgt å benytte to ulike fremgangsmåter for utføring av halvstrukturert intervju: datastøttet intervju og klassisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178-179). Klassisk intervju ble utført ved å møte informantene fysisk, mens datastøttet intervju ble utført

over e-post, hvor intervjuguiden ble sendt til informanten. Videre ble svaret på intervjuet også mottatt på e-post, og videre oppfølgingsspørsmål ble sendt tilbake for oppklaring. Dette er det Tove Thaaard (2018, s. 110) beskriver som et asynkront intervju.

Valget for to forskjellige utførelsesmåter av det halvstrukturerte intervju ligger med grunnlag i en informants ønske om å ikke delta i lydopptak. I ettertid av gjennomførte intervju viste det seg at konsekvenser av å bruke datastøttet intervju var at ikke-språklig informasjon som gester og ansiktsuttrykk ble utelatt, i tillegg til at svarene som ble mottatt ikke var like detaljerte og nyanserte. Ved at det datastøttede intervjuet var asynkront ble også lang svartid en ulempe, og flyten i intervjuet kunne bli avbrutt ved at informanten ble distraheret av andre gjøremål i dagliglivet og dermed ikke fikk svart på hele intervjuet på en gang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178; Thaaard, 2018, s. 110). Det oppsto også utfordringer med datastøttet intervju da jeg som forsker ikke fikk mulighet til å utdype og konkretisere intervju spørsmålene, og at misforståelser dermed kunne oppstå. Likevel kan det argumenteres for at informanten gjennom datastøttet intervju fikk mulighet til bedre betenkningstid og refleksjon. I tillegg ble mengden datamateriale som måtte transkriberes mindre da intervju svarene allerede var skriftlige, hvilket forkortet arbeidsmengden og undersøkelsestiden brukt på intervjuet betraktelig.

### ***Utvalg av informanter***

Deltakere i en kvalitativ undersøkelse kalles ofte for deltakere, informanter eller intervju personer, og når deltakerne i undersøkelsen omtales som en samlet gruppe kalles de ofte for utvalg. I tillegg er det vanlig å anonymisere informantene ved å gi dem anonyme navn når de siteres eller refereres til (Brottveit, 2018, s. 66).

Jeg kontaktet syv videregående skoler i Oslo-området. I geografisk forstand ble utvalgsområdet valgt med grunnlag i et ønske om å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt. Med tanke på at jeg valgte å gjennomføre halvstrukturert intervju med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål var det mest ønskelig å møte informantene i person. Annet enn geografisk lokasjon og undervisningsområde (KDA) var det ingen andre føringer for utvalg av informanter.

E-post ble sendt til rektor, assisterende rektor, avdelingsledere og noen enkelte lærere innen KDA, slik at sjansen for å få svar ble høyere og rektor fikk formell forespørsel om å delta i undersøkelsen. Det var kun tre skoler som meldte interesse. Svarene fra de andre skolene som valgte å ikke delta gikk for det meste ut på at lærerne ikke hadde kapasitet til å delta, mens noen svarte at dette ikke var relevant for dem, selv om jeg presiserte i e-posten at lærere uten erfaring med undervisning i samtidskunst også var relevant for undersøkelsen. Det var også noen skoler som svarte at de skulle høre med lærerne ved KDA om de var interesserte, som jeg fikk aldri noe svar selv etter gjentatte etterspørslar. Prosessen å skaffe informanter til undersøkelsen har altså vært noe utfordrende. Noen årsaker er nevnt ovenfor, men i tillegg kan det tenkes at flere lærere var bekymret for at deres utsagn vil bli misforstått og tatt ut av kontekst. Det skal derfor nevnes at potensielle informanter ble informert om at de og deres skole ville forbli anonyme i avhandlingen, men at dette muligens ikke

utgjorde noen forskjell.

Utvalget besto tilslutt av tre lærere som underviser på KDA ved tre ulike videregående skoler i Oslo-området. Denne gruppen var sammensatt av lærere med forskjellig kombinasjoner av utdanning og erfaring, noe som jeg vil argumentere for styrker mangfoldet i denne avhandlingen. Felles for alle informantene, i tillegg til geografisk lokasjon og undervisningssted (KDA), var at alle hadde en form for formell kompetanse, enten som faglærer eller en annen kombinasjon av utdanning. I tillegg til erfaring med undersøkelsesemnet resulterte de ulike utdanningsbakgrunnene til informantene i stor variasjon i intervjuvarene. Informanter med ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn ga deg meg også mulighet til å undersøke om deres yrkesfaglige bakgrunn kunne være en årsaksforklaring til deres undervisningspraksis knyttet til samtidskunsten.

Hvor mye erfaring hver enkelt informant hadde med undervisning i samtidskunst ga ulike synsvinkler på tematikken og gode innblikk i undervisningssituasjonen i dag, samt hvordan det muligens kan forbedres. Det kunne i utgangspunktet vært ønskelig å intervju flere informanter, men etter de tre intervjuene var utført viste empirien stor variasjon og dybde.

Informantene har blitt anonymisert og blir referert til i teksten som L1, L2, og L3. «L» er forkortelse for lærer. I tillegg blir informantene referert til som «hen» i oppgaven for å sikre ytterligere anonymisering ved å ikke nevne kjønn. Kjønn ser jeg ikke som relevant å nevne i sammenheng med problemstillingen og undersøkelsesområdet jeg jobber ut fra. Alle tre informantene refereres derfor konsekvent til som «hen».

Tabellen nedenfor (Tabell 1) viser informantenes utdanning og erfaring, samt hvilke(t) trinn og linje de underviser på. Som det vises i tabellen er det ikke alle lærerne som utelukkende underviser ved KDA, selv om dette er fokuset i denne avhandlingen.

Informant	Utdanning	Erfaring	Trinn/linje
L1	Designbakgrunn. PPU (praktisk-pedagogisk utdanning) innen yrkesfag. Videreutdanning i estetiske fag.	- Fire år i videregående skole. - Korte vikariat i videregående- og ungdomsskole.	Kunst, design og arkitektur: VG1 Design og håndverk: VG1 Frisør: VG1
L2	Kunstbakgrunn. Bachelorgrad i teatervitenskap. Mastergrad i billedkunst. Diverse tilleggsutdanning innen kunstfag fra	- Tre år i videregående skole. - Tre år i barneskole. - Jobbet aktivt med kunst før, mye med film og foto med andre kunstnere.	Kunst, design og arkitektur: VG3

	høgskoler/universitet/ kunstskoler.		
L3	Kunstbakgrunn. Universitet (kunsthistorie, norsk). Høgskole (norsk, engelsk). Kunstutdannelse fra privatskole.	- 20 år i videregående skole. - Jobbet aktivt med kunst før.	Kunst, design og arkitektur: VG1, VG2 og VG3 Norsk: VG1, VG2 og VG3

Tabell 1: Egen tabell (2019) Oversikt over informantutvalgets nåværende undervisningsområde, utdannings- og erfaringsbakgrunn

I tillegg til informasjonen i tabellen vil jeg tilføye noe tilleggsinformasjon om hver enkelt informant. For å kunne avgjøre om utdanning i samtidskunst er en bidragende faktor til om en lærer underviser i samtidskunst valgte jeg å spørre informantene om de hadde erfaring med samtidskunst fra egen utdanning.

L1 forteller at hen ikke har erfaring med samtidskunst fra egen utdanning. Videre forklarer hen at hen ikke har utviklet noe, hvilket jeg tolker som at hen ikke har jobbet praktisk-estetisk konkret med samtidskunst. Informanten har utdanning hovedsakelig innen design.

L2, derimot, forteller at hen absolutt har erfaring med samtidskunst fra egen utdanning, men at denne erfaringer avhenger av utdanningen. Da L2 har utdanning fra ulike kunstskoler poengterer hen at det ved én skole var fokus på klassisk kunst, mens en annen hadde fokus på samtidskunst. Om sistnevnte skole sier L2, «[...] der er det vel ikke noe særlig kunstteori før 1900-tallet, men der lærer man at tanken frem til verket er selve verket, satt litt på spissen [...]». Informanten gir inntrykk av å ha både teoretisk og praktisk utdanning innen samtidskunst.

L3 forteller at hen har erfaring med samtidskunst fra universitetsutdannelse. Informanten har tatt utdanning i kunsthistorie ved universitet, og dermed er det rimelig å anta at det er innenfor dette samtidskunsten har blitt undervist i. L3 forklarer videre at samtidskunstundervisningen kun var teoretisk, ikke praktisk.

Videre valgte jeg også å spørre informantene om de holder på med eget praktisk-estetisk arbeid, og hvordan de vil beskrive dette. Grunnen til at jeg valgte å spørre om dette var for å kunne undersøke om det var noen korrelasjon mellom lærere som arbeider med eget praktisk-estetisk arbeid innen samtidskunst og i hvor stor grad de underviser i samtidskunst. Det kan være naturlig å anta at en lærer som har et personlig engasjement til samtidskunsten kan ha en større tilbøyelighet til å undervise i samtidskunst i skolen.

L1 svarte at hen gjør litt forskjellig, men har fokus på strikking og fotografi. Hen sier ikke noe om hva slags sjanger dette er innenfor og beskriver det ikke som en viss type kunst. Informanten nevner å ha eksperimentert med når et foto er et kunstfoto eller naturfoto.

L2 svarte at hen har jobbet mye som kunstner tidligere, men at jobben som lærer i den videregående

skolen tar mye tid. Hen jobber nå heller praktisk-estetisk i forbindelse med skolen og elevene. I likhet med L1 nevner ikke L2 noe om sjanger eller type kunst. Likevel, ut fra informantens tidligere svar og med tanke på utdanning, samt diverse utstillinger hen nevner å ha vært med på kan det være rimelig å anta at hen har jobbet med samtidskunst i eget skapende arbeid.

L3 sier at hen tegner og maler, og er utdannet innen kunst. Hen sier, «[...] jeg jobber ut fra min egen stil, men man kan si den er halvt abstrakt både innen tegning og maling. Alle virkemidler brukes for å kunne tolke/oppleves symbolsk [...]». Ut fra informantens beskrivelser av eget arbeid kan det tenkes at dette går inn under samtidskunst, men dette avhenger av hvilken definisjon av samtidskunst man velger å støtte seg på.

L1 svarte at hen gjør litt forskjellig, men har fokus på strikking og fotografi. Hen sier ikke noe om hva slags sjanger dette er innenfor og beskriver det ikke som en viss type kunst. Informanter nevner å ha eksperimentert med når et foto er et kunstfoto eller naturfoto.

L2 svarte at hen har jobbet mye som kunstner tidligere, men at jobben som lærer i den videregående skolen tar mye tid. Hen jobber nå heller praktisk-estetisk i forbindelse med skolen og elevene. Informanten nevner heller ikke noe om sjanger eller type kunst, men det er rimelig å anta ut fra informantens tidligere svar at hen har jobbet med samtidskunst i eget skapende arbeid, med tanke på utdanning og diverse utstillinger hen nevner å ha vært med på.

L3 sier at hen er utdannet innen kunst, og tegner og maler. Hen sier, «Jeg jobber ut fra min egen stil, men man kan si den er halvt abstrakt både innen tegning og maling. Alle virkemidler brukes for å kunne tolke/oppleves symbolsk». Ut fra informantens beskrivelser av eget arbeid kan det tenkes at dette går inn under samtidskunst, men dette avhenger av hvilken definisjon av samtidskunst man velger å støtte seg på.

### ***Gjennomføring***

Min intervjuguide er inspirert av Rimstads (2014, s. 214-215) intervjuguide som hun benyttet i arbeid med sin forstudie. Ved å hente inspirasjon fra noen av hennes spørsmål fikk jeg mulighet til å sammenligne mine informanters svar med Rimstads, og undersøke om det har skjedd endringer med tanke på undervisningspraksis i samtidskunst i de senere årene siden hennes studie ble gjennomført.

Jeg valgte å ikke dele opp intervjuguiden i eksplisitte temaer, slik Rimstad gjorde. Dette er fordi spørsmålene var såpass varierende at det ble vanskelig å skulle kategorisere disse helt konkret.

Likevel er intervjuguiden delt opp i noen sentrale områder, som personalia, definisjon av samtidskunst, undervisning av og i samtidskunst, konkrete oppgaver og kompetanse.

Intervjuguiden er utformet med åtte hovedspørsmål, hvor relevante underspørsmål er nummerert under. Eventuelle tilleggsspørsmål er ført i parentes i intervjuguiden for å tydeliggjøre at disse er tilleggsspørsmål som stilles ved behov.

Pilotintervju ble gjennomført med en medstudent i forkant av intervjuene. Dette var nyttig for å få testet ut formuleringene på spørsmålene, og flere endringer ble gjort på intervjuguiden for å korte ned og konkretisere spørsmålene ytterligere. Ulempen med å gjennomføre pilotintervju med en medstudent er at det gir potensielt urealistiske svar tatt i betraktning av at de fleste medstudenter ved



studiet ikke har reell erfaring som lærer. I tillegg til manglende erfaring som lærer har medstudentene heller ikke erfaring med samtidskunst, unntatt fra egen utdanning eller interesse. Med det sagt var pilotintervjuet nyttig for å kunne beregne omtrentlig tid og øve seg på selve intervjusituasjonen.

Før intervjuene ble utført søkte jeg godkjenning for behandling av personopplysninger hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1). Da søknaden ble godkjent av NSD (Vedlegg 2), ble e-post sendt til utvalgte videregående skoler med utdanningsprogrammet Kunst, Design og Arkitektur, som tidligere nevnt. E-posten inneholdt kort informasjon om hvem jeg er og hva undersøkelsen handler om, samt formålet og omtrentlig tidsramme for eventuelle intervju.

Når informantene meldte sin interesse om å delta i intervjuet ble tidspunkt og utførelsessted for intervjuet avtalt. Intervjuene med L1 og L2 ble utført som klassisk intervju ansikt til ansikt, mens intervjuet med L3 ble utført som asynkront datastøttet intervju over e-post, da hen ikke ønsket å delta i lydopptak. I forkant av intervjuene ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 3), samt intervjuguide (vedlegg 4), sendt via e-post. Dette ble gjort for å gi informantene mulighet til å lese igjennom og forberede seg før intervjuene fant sted. Før selve intervjuet startet fikk informantene også en kopi av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, og fikk mulighet til å stille spørsmål til dette, for deretter å underskrive samtykkeerklæringen. Ved det datastøttede intervjuet ble samtykke gitt over e-post.

Ved gjennomføring av de klassiske intervjuene (L1 og L2) valgte jeg å benytte meg av lydopptak for å kunne gjengi informantens svar på en korrekt måte i ettertid, samtidig som bruk av lydopptak ga meg som forsker mulighet til å delta mer aktivt i intervjuprosessen, lettere stille relevante oppfølgingsspørsmål og ikke være opptatt av å ta notater.

Universitetet i Oslo lydopptaks-applikasjon *Diktafon* ble benyttet, da applikasjonen er utformet til å lagre lydopptakene på en sikker måte, og er godkjent for bruk av NSD. For å sikre at lydopptakene ble av god kvalitet ble *Diktafon*-applikasjonen prøvd ut på forkant under pilotintervjuet. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 207) er lydopptakets kvalitet avgjørende for hvor lang tid man vil bruke og hvor anstrengende det vil bli å transkribere intervjuene, derfor ble lyd kvaliteten forsøkt ivaretatt ved å finne stille rom hvor intervjuene kunne utføres.

Intervjuene ble opprinnelig avgrenset til å vare i omtrent én time, hvilket jeg informerte informantene om i forkant av selve intervjuene. Tidsavgrensningen ble gjort med grunnlag i pilotintervju som ble utført på ca. 45 minutter. Selv om i tilfeller hvor vi gikk over tiden, og informerte informanten i begynnelsen av intervjuet om at jeg hadde satt av god tid. Læreren fikk dermed selv bestemme hvor lenge de ville bruke på intervjuet.

For å sikre oppbevaringen av informantens personopplysninger har lydopptak, transkripsjoner og samtykkeerklæring blitt separat i henhold til NSD-godkjenning.

## ***Transkribering***

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har valgt å transkribere de klassiske intervjuene med L1 og L2. Intervjuet med L3 ble ikke transkribert, da dette intervjuet var et datastøttet intervju, og derfor allerede i skriftlig form. For å ivareta anonymiteten til informantene ble navn anonymisert ved å bruke kodenavn og nummerering allerede i lydopptaksprosessen, og videre i transkriberingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) er det ikke ukomplisert å transkribere, og transkribering kan ses på som en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skriftspråk kan skape en rekke utfordringer. Samtalen mellom forskeren og informanten blir gjennom transkribering abstrahert og fiksert i en skriftlig form.

I de fleste intervjuundersøkelser er det en sekretær eller vitenskapelig assistent som transkriberer intervjuene, men dette gjelder som regel større undersøkelser enn den min mastergradsavhandling er bygget rundt. Forskere som derimot velger å transkribere sine egne intervjuer vil lære mye om egen intervjustil, i tillegg vil de under transkripsjonen til en viss grad huske eller reflektere over emosjonelle og sosiale aspekter ved intervjusituasjonen, og har dermed allerede begynt meningsanalysen av det som har blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Når intervjuetranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. Fra et språklig perspektiv derimot er transkripsjonene oversettelser fra talespråk til skriftspråk, hvor konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Likevel kan et velformulert muntlig uttrykk oppfattes som sammenhengende og preget av gjentakelser når utsagnene transkriberes direkte. Det finnes ikke noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, men noen standardvalg må likevel tas. Skal intervjuene transkriberes ordrett, med alle gjentakelser og fyllord, eller skal intervjuet omformes til en mer formell, skriftlig stil? Den som transkriberer må også velge om pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk skal inkluderes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205, 208).

Med utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann skriver har jeg valgt å forenkle språket i transkripsjonsprosessen. Her har jeg tatt valg på om muntlige uttrykksformer må uttrykkes skriftlig for å kunne på best mulig måte gjengi innholdet i det informanten sier og mener. Da jeg ikke utfører en detaljert språklig analyse eller konversasjonsanalyse, men heller er interessert i å formidle informantens historier og meninger, velger jeg å ikke transkribere helt ordrett og heller ikke inkludere pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk. Jeg har valgt å ta bort en rekke pauser, fyllord og gjentakende eller halvferdige setninger. Dette kan være utsagn eller ord som, «liksom», «ja ... det kan jo ...» eller «da», som er irrelevant for meningsinnholdet. Noen har jeg latt stå for å kunne uttrykke på best mulig måte hva det er informanten sier.

Når informantens utsagn blir gjengitt i oppgaven er det noen deler som blir tatt bort da dette ikke er relevant, og blir markert med [...].

Videre forklarer Kvale og Brinkmann at når intervjuer transkriberes til skriftspråk blir de strukturert

på en måte som gjør dem bedre egnet for analyse. Når datamaterialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over, og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

### *Analyse*

Intervjuanalysen befinner seg mellom den fortellingen som opprinnelig ble fortalt til forskeren og den endelige historien som forskeren presenterer til leseren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219).

I kritisk realisme finnes det ingen gitt fremgangsmåte for analyse av datamaterialet, men ved analyse av kvalitative data er målet å sortere det innhentede datamaterialet og bearbeide tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 29).

Min analyse startet ved å føre spørsmålene fra intervjuguiden og de transkriberte svarene til informantene inn i en tabell. Jeg valgte å føre utvalgets svar direkte inn i en samlet tabell, fremfor å analysere hvert enkelt intervju først, da dette ga meg muligheten til å se informantenes svar opp mot hverandre med en gang, og danne meg et helhetsinntrykk av datamaterialet.

Den vanligste formen for dataanalyse er å kode eller kategorisere intervjuuttalelser. Forskeren skal finne de meningsbærende elementene i materialet, hvor forskeren vil identifisere det som er relevant for problemstillingen. Koding er et verktøy som brukes for å påvise og organisere meningsbærende informasjon, og slik kan vi også stryke informasjon som ikke er relevant. Koding går ut på at forskeren systematisk gjennomgår datamaterialet og identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaer han eller hun tidligere har utarbeidet. Tekstelementene markeres med kodeord som angir hva slags informasjon tekstelementet inneholder. Å kode betyr å sette navn eller merkelapper på utsnitt av teksten, som kan være enkeltord, setninger, lengre eller kortere avsnitt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Med utgangspunkt i dette ble informantenes svar kodet, og utsagn som kunne knyttes direkte til den teoretiske forankringen ble markert for å kunne tas opp i drøftingen. I tillegg ble utsagn som kunne knyttes til den praktisk-estetiske undersøkelsen ble markert for å kunne bruke i drøftingen av mitt egne praktisk-estetiske arbeid.

Gjennom å utføre en slags meningsfortetning ble informantenes svar oppsummert i kortere setninger og stikkord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette ble utført for å få en bedre oversikt over innholdet i intervjusvarene, da mange av svarene var lange og bestod av mye informasjon som ikke var relevant for min problemstilling. Meningsfortettingen ble hovedsakelig benyttet som et redskap for å få oversikt over datamaterialet, og har ikke blitt gjengitt direkte i avhandlingen.

Ved å analysere datamaterialet på denne måten ble likheter og ulikheter i informantenes svar tydeliggjort, og hvordan informantene hadde ulike perspektiver, tolkninger og innfallsvinkler til den utvalgte fagteorien om samtidskunst. Informantene fikk de samme spørsmålene i intervjuene, med unntak av noen oppfølgingsspørsmål, men gjennom analysen ble det tydelig hvor forskjellig hver informant svarte på det aktuelle spørsmålet. Analysen ble derfor til tider noe vanskelig å utføre når likheter og ulikheter i informantenes svar skulle registreres, da utvalget ved flere spørsmål fokuserte

på helt forskjellig tematikk. Ulikheter i informantenes undervisningspraksis ble også tydeliggjort gjennom analysen, spesielt med tanke på lærernes ulike utdannings- og erfaringsbakgrunn.

### ***Validitet og reliabilitet***

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er det en føring innen kritisk realisme at kunnskap er et sosialt produkt. Kunnskapen er feilbarlig, men ikke alle utsagn er like feilbarlige. Kritiske realister mener at man kan skille mellom utsagn med høy og lav troverdighet ved hjelp av vurderingsmessig rasjonalisme (Næss, 2012, s. 5). For at jeg skal kunne oppnå høy validitet og reliabilitet må mine begrunnelser derfor være teoretisk og empirisk velbegrunnet.

I kvalitativ forskning knyttes validitetsbegrepet til om forskeren har klart å undersøke det som hen hadde til hensikt å forske på. Validiteten i et forskningsprosjekt handler om å ha en kritisk holdning til eget arbeid, samtidig som det stilles spørsmål kontinuerlig i forskningsprosessen. Det kritiske forskerblikket bør være til stede i alle deler av prosessen, som valg og koherens av teori, metode og forskningsspørsmål, for å styrke validiteten i forskningsarbeidet (Krumsvik, 2019, s. 191, 196).

I arbeid med intervjuene har validitet blitt arbeidet med gjennom kvalitetskontroll av intervjuguiden. Dette ble utført både gjennom samarbeid med veiledere for å utforme gode intervju spørsmål, og ved å utføre pilotintervju hvor ytterligere kvalitetskontroller ble utført. Videre har validiteten knyttet til transkribering av intervjuene blitt ivaretatt ved å gjengi etter beste evne informantenes svar. Under transkripsjonsarbeidet ble det som nevnt tidligere tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015, s. 205) utsagn om at muntlig språk ofte kan virke usammenhengende og inneholde mange gjentakelser når det transkriberes direkte, derfor har språket blitt noe forenklet for å ivareta leservennlighet. For å sikre validiteten ytterligere fikk derfor informantene mulighet til å lese igjennom hele det transkriberte datamaterialet, og eventuelt gjøre endringer, før analyseprosessen ble startet.

I et kvalitativt forskningsprosjekt finnes det likevel elementer som kan true undersøkelsens validitet. Forskeren besitter egne preferanser, verdier og teorier som kan true validitet. Selv om det ikke vil være mulig å være fullstendig objektiv, har jeg som forsker i denne sammenhengen forsøkt å sikre validiteten ved å sidestille egne tanker i arbeid med utforming av intervju spørsmål, og i arbeid med analysen har jeg vært oppmerksom på egne formuleringer som kan ha ført til informantenes gitte svar. I drøftingskapittelet vil dette reflekteres rundt. Validitet i intervjusituasjonen har også blitt forsøkt ivaretatt ved å skape en hyggelig, men profesjonell dialog med informantene, uten å ha som hensikt å stille ledende spørsmål eller påvirke informantenes svar på andre måter (Krumsvik, 2019, s. 197).

Et annet element som er relevant å nevne er at nyansen og bredden på det jeg forsøker å få svar på i denne undersøkelsen kan påvirkes av antallet informanter, da utvalget kun består av tre informanter. Samtidig er det verdt å nevne at utvalget består av mennesker med ulik kunnskap og innfallsvinkler til undersøkelsesfeltet, som igjen kan være med på å styrke validiteten i undersøkelsen. I

forskningsprosessen har jeg heller ikke fått mulighet til å undersøke alle mulige aspekter som omhandler samtidskunst, noe som kan ha spilt inn på min tolkning av intervjuene, spørsmålene som ble stilt og hvilke refleksjoner som har blitt gjort.

Reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes til etterprøvbarhet, noe som ikke enkelt lar seg gjøre i kvalitative forskningsprosjekt. Da reliabilitet henviser til om resultatene av undersøkelsen kan gjentas av andre forskere på andre tidspunkter ved hjelp av den samme metoden, vil det kunne diskuteres om dette ville vært gjennomførbart i dette tilfellet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357; Krumsvik, 2019, s. 200). Samtidskunst og undervisning av samtidskunst er noe som kontinuerlig er i forandring, derfor vil det være vanskelig for en annen forsker på et senere tidspunkt å ende opp med de samme resultatene, selv ved bruk av samme metode. I tillegg er intervjuguiden utformet slik at den skal reflektere informantenes personlige og profesjonelle oppfatninger om undervisning av samtidskunst, og dermed ville en annen forskers resultater kunne variere i stor grad. På en annen side kan det tenkes at noen av resultatene ville blitt lignende ved bruk av samme intervjuguide, avhengig av fagenes utvikling videre og læreres anvendelse av dette i undervisning. Forskerens formidling av intervju spørsmålene, samt transkripsjonsmåte og analysearbeid er noe som kan påvirke reliabiliteten i undersøkelsen, og kan føre til andre resultater enn det som har kommet frem i min avhandling (Krumsvik, 2019, s. 200).

Den praktisk-estetiske undersøkelsen er basert på refleksjoner underveis og i etterkant av handlinger, og vil derfor kunne føre det praktisk-estetiske arbeidet i ulike retninger videre med tanke på hva som undersøkes. Samtidig kan samtidskunstens egenskaper utforskes av andre forskere, og muligens resultere i noen av de samme refleksjonene.

Reliabilitet er knyttet til troverdighet, og om forskningen gir inntrykk av å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I nyere litteratur er det ikke de samme kriteriene til reliabilitet i kvalitativ forskning som det som beskrives ovenfor med tanke på repliserbarhet. Med dette i tankene vil det være avgjørende å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, for å kunne styrke forskningens reliabilitet (Thaagard, 2018, s. 188). For å styrke reliabiliteten i min avhandling vil derfor alle steg i forskningsprosessen forklares detaljert etter beste evne, slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen suksessivt.

### **Undersøkelsesmetoder i eget praktisk-estetisk arbeid**

I den praktisk-estetiske delen av undersøkelsen blir to metoder benyttet og kombinert. Da mitt praktisk-estetiske arbeid er i grenseland mellom det å være en kommentar til den skriftlige avhandlingen og mulige løsningsforslag til hvordan det kan arbeides med samtidskunstens egenskaper i undervisning, har jeg valgt å kort presentere to metoder som har blitt benyttet. Disse to metodene er *research through art* (Frayling, 1993) og *reflection-on-action* (Schön, 1987). Disse metodene blir brukt for å kunne beskrive på best mulig måte den praktisk-estetiske prosessen i eget skapende arbeid med samtidskunstens egenskaper.

### ***Research through art***

Christopher John Frayling (1993, s. 5) beskriver *Research through art and design* som forskning gjennom et praktisk utviklingsarbeid:

[...] where a research diary tells, in a step-by-step way, of a practical experiment in the studios, and the resulting report aims to contextualise it. Both the diary and the report are there to *communicate the results*, which is what separates *research* from the gathering of reference materials (Frayling, 1993, s. 5).

Det er altså ikke kun det ferdige produktet som er målet, men forskning gjort gjennom kunst og design, altså ved å forske gjennom å skape. Prosessen og resultatene skal kunne kommuniseres gjennom ord. Med grunnlag i dette har jeg derfor valgt å benytte meg av en prosessbok, som vil inkluderes i masterutstillingen.

### ***Reflection-on-action***

*Knowing-in-action* beskriver Donald Schön (1987, s. 22) som den kunnskapen vi innehar fra før, som lar oss spontant og dyktig utføre handlinger. Dette er handlinger som er vanskelig å beskrive med ord, ettersom handlingen er basert på kunnskap og dermed utføres uten betenkning. *Knowing-in-action* kan produsere et uventet resultat, en overraskelse. Overraskelsen kan sees som et problem. Dette kan føre videre til refleksjon.

Når refleksjonen skjer i prosessen betegnes det som *reflection-in-action*. Man må finne løsninger for å fikse "problemet" som har oppstått, uten å avbryte handlingen. Dette kan føre til at videre problemer oppstår, og fører dermed til videre korreksjoner. Det er vanskelig å beskrive disse løsningene i øyeblikket (Schön, 1987, s. 26-28).

*Reflection-on-action* er refleksjonen som oppstår i ettertid. Her kommer den verbale beskrivelsen av våre handlinger. Vi kan reflektere rundt hvorfor overraskelsene oppstod, og hva vi kunne gjort annerledes (Schön, 1987, s. 31).

Som Schön sier er det vanskelig å beskrive løsninger i øyeblikket, og *reflection-in-action* er heller en prosess hvor det kontinuerlig skjer korreksjoner. I mitt praktisk-estetiske arbeid velger jeg derfor å heller forholde meg til *reflection-on-action*, hvor jeg kan beskrive mine handlinger med ord i ettertid. Samtidig blir det en slags vekselvirkning, da jeg ofte noterer underveis i det praktiske arbeidet og får en slags *reflection-in-action*, mens hoveddelen av refleksjonene kommer i ettertid.

Begge disse metodene vil bli tydeligere synliggjort i arbeid med prosessbok til utstilling av praktisk-estetisk arbeid, hvor den praktisk-estetiske undersøkelsen, som nevnt, dokumenteres og beskrives med ord.

## Drøfting av intervju med KDA-lærere

I denne delen vil resultatene fra undersøkelsen drøftes opp mot den teoretiske forankringen som er presentert tidligere i avhandlingen. Drøftingen vil følge oppsettet til den teoretiske forankringen, og er delt opp i hovedkapitlene: Definisjon av samtidskunst, Undervisning i samtidskunstens egenskaper, Vektlegging av samtidskunst i den videregående skolen, Aktualisering av samtidskunst i den videregående skolen og Samtidskunstens plass i læreplanene i KDA.

Som nevnt tidligere var det flere spørsmål i intervjuet som L3 ikke fikk svart på. Til de intervju spørsmålene informantene ikke har svart på, har L3 blitt utelatt fra deler av drøftingen for å unngå gjentakelser. Dette er årsaken til at L3 ikke er inkludert i noen av de kommende kapitlene.

### KDA-lærernes definisjon av samtidskunst

Informantene ble i intervjuene spurt om hva de definerte som samtidskunst. Dette spørsmålet ble viktig som grunnlag for videre svar i intervjuene, samt for å kunne undersøke om uenighet angående definisjon av samtidskunst kan være en mulig årsaksforklaring til hvorfor lærere synes det er vanskelig å undervise i samtidskunst. Det var variasjon i svarene, men informantene uttrykket lignende synspunkter om at tidsaspektet lå sentralt i definisjonen.

Som nevnt innledningsvis kan det å definere samtidskunsten være utfordrende da det ikke er konsensus på feltet angående akkurat når samtidskunsten er i et tidsperspektiv. Danto (1997) argumenterer for at samtidskunsten kan regnes fra rundt 1960-tallet, mens Danbolt (2014) og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring sammen med Kunst i skolen (2015) derimot fremmer en definisjon om at samtidskunsten regnes fra 1990-tallet.

L1 nevner ikke noen konkrete årstall og sier at samtidskunsten er en relativt kort periode rundt «her og nå», men hen nevner også at i et kunsthistorisk perspektiv så vil nok samtidskunsten regnes som en lengre periode. Dette kan være i tråd med alle overnevnte definisjoner da informantene ikke avgrensar samtidskunsten tidsmessig. Samtidig nevner informantene at hen tror det kan være snakk om rundt ti år, som vil si år 2010. Dette er ikke i tråd med noen av definisjonene, men det kan trekkes nærmere til Danbolt (2014), KKS og Kunst i skolens (2015) tidsramme.

På en annen side nevner L2 et mye større tidsperspektiv og mener at samtidskunsten kan regnes som kunst etter år 1900. Samtidig bruker informantene begrepet *postkonseptualisme*, som sammenfaller med Dantos (1997) definisjon som går fra rundt 1960-tallet og fremover. Ut fra informantenes noe diffuse og tvetydige svar kan vi se at det er vanskelig for lærere å skulle definere og forholde seg til samtidskunsten i undervisning.

Det er ikke rart at det kan være vanskelig å undervise i samtidskunst når det er så mange ulike perspektiver på noe så grunnleggende som når samtidskunsten er. Hvor mye av dette bør man formidle til elevene? Vil det være mer forvirrende enn lærerikt å formidle alle disse ulike teoriene til elevene? Dette kan være en potensiell årsaksforklaring til hvorfor lærere synes det kan være vanskelig å undervise i samtidskunst. Fremfor andre kunstperioder som har et noenlunde overslag på når

perioden startet og sluttet, er derfor samtidskunsten desto mer komplisert da den ikke har blitt avgrenset i tid enda. All kunst laget har på et tidspunkt vært samtidskunst, men samtidskunsten i dag skiller seg ved at den etter så mange år fortsatt er pågående og ikke har blitt klassifisert som en kunstperiode eller -isme. Gjennom dette kan det sies at et slags paradigmeskifte har oppstått i kunsten. Tiden vil vise om samtidskunsten vil forbli et større kunstbegrep med ulike retninger som utvikler seg innenfor dette, eller om samtidskunsten vil gå ned i historie som en egen kunstperiode.

### **Undervisning i samtidskunstens egenskaper**

Denne delen av drøftingen omhandler det Aure og Bergaust (2015) og Danbolt (2014) beskriver som sentrale egenskaper innen samtidskunsten. I dette underkapittelet vil hver av samtidskunstens egenskaper drøftes opp mot empirien innsamlet gjennom de halvstrukturerte intervjuene, i tillegg til å drøftes opp mot egne refleksjoner rundt den nevnte teorien og informantenes utsagn. Oppsettet i delkapitlene vil følge samme struktur som i presentasjonen av samtidskunstens egenskaper teorikapittelet, og mulige årsaksforklaringer knyttet til undervisningspraksisen til hver egenskap vil reflekteres rundt.

I intervjuene ble disse egenskapene direkte knyttet opp mot undervisning, og ikke kun i forbindelse med definisjoner og det teoretiske innholdet. Hver egenskap ble gjennomgått med informantene, med utdypende spørsmål for å kunne prøve å tydeliggjøre innholdet i teorien bak egenskapene, for å gjøre det lettere forståelig for informantene. Overordnet ble det spurt om informantene hadde noe kjennskap til egenskapene og om de gjenkjente begrepene som ble brukt.

Informantenes beskrivelser av egen undervisning knyttet til samtidskunstens egenskaper sammenfaller i noen tilfeller med beskrivelsene av samtidskunstens egenskaper (Aure & Bergaust, 2015, s. 11-17; Danbolt, 2014, s. 53-70, 113-138), mens ved andre tilfeller avviker informantenes beskrivelser fra disse.

### ***Post-medium-tilstanden***

For å prøve å avgrense egenskapen til undervisning og gjøre det forståelig for informantene ble spørsmålet utformet til å omhandle hvilke medier elevene har jobbet med, og om de har jobbet med en kombinasjon av medier. KDA-lærernes beskrivelser av post-medium-tilstanden sammenfaller i noen tilfeller med Danbolts (2014, s. 16) forklaringer av hvordan det har blitt vanlig i samtidskunsten å arbeide med en kombinasjon av medier. Samtidig differensierer informantenes svar noe med tanke på det Krauss (1999), Aure og Berguast (2015, s. 11) og Greenberg (2004, s. 145) nevner om betydning av mediet og det mediespesifikke, ettersom dette ikke var et fokus i intervjuet. Dette er teori som ble nevnt for informantene, men som kan ha falt bort da informantene muligens ikke så en relevans for undervisning. Det kan også tenkes at denne teorien var for omfattende og komplisert for informantene å snakke om hvis de ikke hadde tidligere kjennskap til den.

Informantene har beskrevet at elevene har jobbet med en rekke ulike medier, men ikke alle informantene hadde jobbet med en kombinasjon av medier slik Danbolt (2014, s. 16.) og Rimstad (2014, s. 6) nevner som karakteristisk for samtidskunsten.



L1 beskriver at elevene har jobbet med en rekke ulike medier hver for seg, men poengterer at medier som fotografi blir brukt mer som hjelpemiddel til arbeid med maleri, enn som kombinasjon med maleri i et *mixed media* verk. Det kan være vanskelig å skulle jobbe med en kombinasjon av medier, da man ofte i skolen lager oppgaver som er prosessoppbygget. Hvert trinn i prosessen blir ofte knyttet til et medium av gangen; blyantskisser, fotografi, digitale verktøy og maling blir gjerne benyttet på egenhånd i de ulike trinnene i en malerioppgave, fremfor å bli kombinert i sluttproduktet. Med utgangspunkt i Danbolts (2014, s. 16) utsagn om at medier kan benyttes på egenhånd i samtidskunsten, kan man likevel anta at L1 har arbeidet med samtidskunst, selv om hen og elevene ikke har arbeidet noe særlig med en kombinasjon av medier.

På en annen side forteller L2 at de ofte jobber med en kombinasjon av medier, spesielt knyttet til digitale verktøy og programmer. Informanten har erfaring med installasjoner på ulike lokasjoner i Oslo-området, og forteller at elevene ofte jobber med projeksjoner på for eksempel tekstil eller arkitektoniske modeller. I tillegg forteller informanten om ulike analoge prosjekter elevene har arbeidet med innen *mixed media*, også i forbindelse med installasjon. L2s utsagn sammenfaller med Rimstads (2014, s. 6) beskrivelser av hvordan samtidskunstnere i dag jobber med en kombinasjon av digitale og analoge medier. Informantens beskrivelser av sine oppgaver peker på at informanten kontinuerlig arbeider med samtidskunst, selv om hen selv ikke nødvendigvis kaller det samtidskunst. I likhet med L2 skriver L3 at elevene har jobbet med *mixed media*, men også at elevene har tilgang til å prøve ut alle de ulike mediene som ble nevnt i intervju spørsmålet. Informanten poengterer at for at elevene skal kunne skape selvstendige verk med et villet budskap er valg av medium avgjørende for å formidle det relevante uttrykket på best mulig måte. Dette sammenfaller med Rimstads (2014, s. 6) beskrivelser av hvordan uttrykksform og mediet underordner seg innholdet i kunstverket, og det dermed blir konseptet eller idéen som blir avgjørende for kunstverkets utseende, og hvilke materialer og teknikker som blir valgt. Dette kan også knyttes til det Krauss (1999) og Aure og Bergaust (2015, s. 11) forklarer om at mediet har betydning for kunstverket, selv om det ikke enerådende premiss for kunst eller entydig meningsbærende i seg selv.

Det å arbeide med en kombinasjon av medier er som nevnt ikke alltid vanlig å bruke i skolen, men undervisning i samtidskunst kan være en inngangsport til å kunne arbeide mer med dette i skolen, fremfor å kun bruke hvert medium på egenhånd. Gjennom undervisning i samtidskunst hvor ulike samtidskunstverk og -kunstnere fremvises som eksempel kan elevene få inspirasjon til hvordan det er mulig å arbeide med en kombinasjon av medier. Rimstad (2014, s. 98-99) foreslår at det kan være lurt i arbeid med slike oppgaver å ha en rekke gjenstander og materialer til rådighet, da det kan være utfordrende å vite ved oppgavestart hva elevene kommer til å ha behov for, for å følge de ulike retningene og idéene de kommer inn på.

Samtidig kan det være hensiktsmessig å ikke starte med oppgaver som går ut på å bruke altfor mange ulike medier på en gang, da dette kan være forstyrrende for elevene og ende i rotete sluttprodukt. Likevel har elevene på videregående gjerne kjennskap til flere medier fra før og kan derfor bruke en mer konseptbasert oppgave i samtidskunst til å utforske på egenhånd hvordan kombinasjon av medier fungerer. L3 skriver at samtidskunsten er «takknemlig når det gjelder å la elevene prøve ut

det praktiske på egenhånd».

### ***Det kontekstsensitive***

For å kunne prøve å forklare teorien som ligger bak dette punktet til informantene nevnte jeg i intervjuet Marcel Duchamps *Fountain* (1917) som eksempel på det kontekstsensitive i samtidskunsten. På spørsmålet «Har dere jobbet med konteksten til et verk?», sammenfaller KDA-lærernes svar i noen tilfeller med Aure og Bergausts (2015, s. 12-13) beskrivelser av det kontekstsensitive, spesielt i forbindelse med det stedsspesifikke.

O'Doherty (1986) kritiserte idealet om et nøytralt visningsrom som var skjermet fra hverdagslivet, og i sammenheng med dette finner vi den stedsspesifikke kunsten som vises i andre arenaer enn museene og galleriene. To av informantene nevner at de har arbeidet med kontekst i forbindelse med installasjon, og det er interessant å se at både L2 og L3 nevner kontekst i forbindelse med det stedsspesifikke. Begrepet *stedsspesifikk kunst* ble ikke benyttet i intervjuet, men da jeg nevnte Duchamps urinal som eksempel på hva det kontekstsensitive er det mulig at dette er grunnen til at begge disse informantene nevnte kontekst som det stedsspesifikke.

L1 derimot sier at dette ikke har blitt jobbet med, men det kan diskuteres om dette er reelt. I kunsthistorie blir ofte konteksten til kunstverk diskutert, men det kan hende informanten ikke var klar over dette på grunn av intervju spørsmålets formulering. I tillegg har informanten ikke undervist spesifikt i samtidskunst, så det kan være derfor kontekst i denne sammenhengen ikke har blitt jobbet med.

Til det kontekstsensitive som egenskap varierer informantenes svar, og årsaksforklaringer knyttet til deres undervisningspraksis kan være vanskelig å reflektere rundt. Likevel kan L1s utdannings- og erfaringsbakgrunn være en årsak til hvorfor hen ikke underviser i denne egenskapen.

På en annen side underviser både L2 og L3 i denne egenskapen, og anvender den i arbeid med det stedsspesifikke.

Aure og Bergaust fokuserer på den ytre konteksten til et kunstverk, mens ifølge Danbolt (2014, s. 302) kan forståelse for kunstverkets kontekst, på bakgrunn av ens egen kulturelle kapital og bakgrunn, også trekkes frem. Her kan det dermed ligge et potensial for arbeid med kontekst i samtidskunstundervisning som ikke kun er knyttet til kunstverkets ytre kontekst.

Ved å vite konteksten til et verk, kan verket også få en ny mening for betrakteren. Dette er noe man ofte kan oppleve i forbindelse med samtidskunstverk. Betrakteren kan se et kunstverk som hen føler ikke har noe betydning, men gjennom for eksempel tittelen på verket, en omvisning der konteksten til verket blir forklart, eller en forklaring fra kunstneren selv, kan kunstverket få en ny mening for betrakteren. Samtidskunstens egenskaper glir som regel over i hverandre. Derfor kan dette også knyttes til appropriering og vil diskuteres videre i neste delkapittel.

## *Appropriering*

Appropriering ble presentert til informantene med utgangspunkt i Aure og Bergausts (2015, s. 13-14) beskrivelser av hva appropriering i kunsten er. Som sagt går dette ut på å ta i bruk materiale i og utenfor kunstfeltet, og la dette inngå i nye verk. Til denne egenskapen ble det ikke utformet noe tydeligere spørsmål enn det som ble nevnt som overordnede spørsmål, altså om informantene kjenner til begrepet og om dette er noe de har jobbet med. To av informantene viste til å være kjent med begrepet, men utvalget var enige i at dette var noe de ikke har arbeidet noe særlig med. Rolf Grovens *Oljeferd i Hardanger* (1975) ble brukt som eksempel på et approprieringskunstverk i intervjuet.

Approprieringselementer kan blant annet være kunststiler, motiver og komposisjoner, men slik som Bourriaud (2002, s. 18) påpeker kan appropriering også være knyttet til kulturelle og sosiale former som settes i nye sammenhenger. Ulempen med bruk av approprieringselementer er at betrakteren må ha kjennskap til approprieringskilden for å kunne forstå referansen. L2 poengterer dette ved å forklare at mange kunstnere jobber med å «shoppe» referanser og det er ikke alltid man skjønner disse referansene. Informanten nevner også at kunstnere og kunststudenter «snakker til hverandre» gjennom sine kunstverk, og «ingen skjønner en dritt», noe som kan være et av de utfordrende elementene i å skulle forstå samtidskunst.

Selv om L2 har jobbet med dette selv når hen jobbet som utøvende kunstner, blir ikke dette jobbet med bevisst med elevene. Likevel nevner informantene tidligere i intervjuet at hen ofte gir elevene samtidskunstnere som inspirasjonskilde direkte knyttet til deres interesseområde.

Grensene mellom hva som er appropriering, kopiering, inspirasjon og stjeling er diffuse. Hvor mye elevene bruker av disse kunstnerne vil kunne diskuteres ut fra om det kan regnes som appropriering eller inspirasjon. På videregående lærer elevene om kildehenvisninger og gjenbruk av bilder, og elevene blir lært at man ikke skal ta inspirasjon uten å henvise til inspirasjonskilden. En kunstner som fikk problemer med dette var Vebjørn Sand i sin utstilling *Guernica, et vendepunkt* (26. april-21. mai 2017). Flere av Sands malerier er basert på fotografier, og de fleste fotografiene har blitt kreditert. Et kunstverk med utgangspunkt i et fotografi, *Gutt med røkelseskar I* (2017), ble derimot ikke kreditert, og Sand endte i juridisk konflikt (Martincic, 2017). Dette er viktig å diskutere med elevene for å forhindre å potensielt havne samme situasjon som Vebjørn Sand. Samtalene om gjenbruk av bilder, inspirasjon og kildehenvisning er en ypperlig inngangsport til arbeid med appropriering.

I sammenheng med bruk av appropriering i den videregående skolen mener L2 at elevene kanskje er litt for unge til å respondere på andres verk på en så spesifikk måte, og at elevene heller er opptatte av å utforske og skape egne, originale verk. Likevel kan det tenkes at approprieringskunstverk er noe som har blitt snakket endel om, spesielt i kunsthistorieundervisning, selv om lærene ikke nødvendigvis har gjort dette bevisst.

Ut fra egen erfaring i praksis i forbindelse med lignende oppgaver omhandlende appropriering kan

jeg være enig i at elever ofte kan være mer interessert i å skape egne, originale verk. Samtidig lærer elever ofte å tegne eller male gjennom å kopiere andres verk, eller deler av det. Jeg er ikke enig i L2s utsagn om at elevene ikke arbeider med appropriering, men samtidig kan jeg være enig i elevene ikke er klar over de teoretiske prinsippene bak appropriering. Hvor bevisst elevene er på arbeid med appropriering, er altså avhengig av hvordan hver enkelt lærer definerer og tolker approprieringsbegrepet. Likevel, basert på resultatene fra intervjudataene kan det virke som flere lærere tolker begrepet for avansert og derfor ikke ser mulighetene til hvordan egenskapen kan anvendes i undervisning, spesielt når det blir begrepssatt i undervisningssammenheng. Dette kan være en mulig årsaksforklaring til hvorfor utvalget beskriver at appropriering ikke blir undervist i, selv om lærerne kanskje underviser en del i denne egenskapen uten at dette blir spesifikt nevnt verken i deres egen undervisning eller i intervjuet med meg. Her oppstår det altså en mulig inkohærens mellom lærernes undervisningspraksis og deres beskrivelser av den.

### ***Dokumentar og arkiv***

Dokumentar og arkiv ble presentert til informantene med utgangspunkt i Aure og Bergausts (2015, s. 14) beskrivelser av denne egenskapen. Til denne egenskapen ble det ikke utformet noe tydeligere spørsmål enn det som ble nevnt som overordnede spørsmål; altså om informantene kjenner til begrepet og om dette er noe de har jobbet med. Eksempel på kunstverk som inneholder denne egenskapen ble ikke inkludert i intervju spørsmålet, men innholdet i egenskapen ble heller forklart muntlig. Informantene ble forklart at dokumentar og arkiv som regel er brukt i sammenheng med fotografi og video. KDA-lærerne hadde ulik praksis og erfaring i undervisning av egenskapen, ved at en informant ikke hadde jobbet noe med det dokumentariske eller arkiv, mens en annen informant sa at dette blir arbeidet med kontinuerlig i hans undervisning.

L1 forklarer at foto blir benyttet som hjelpemiddel for videre arbeid i andre medier, eller som dokumentasjonsmiddel for arbeid med prosess. L2 derimot forteller at dokumentar er noe de i større eller mindre grad nesten alltid jobber med, og nevner at arkiv er noe som er interessant i kunsten. Informanten nevner konkrete eksempler på hvordan det blir arbeidet med dokumentar gjennom «Insta-stories» eller «Snap-stories», men gir ingen konkrete forslag til hvordan det arbeides med arkiv. Det er ikke klart om informanten underviser om arkiv teoretisk, eller om arkiv anvendes i for eksempel installasjon eller andre medier.

Ut fra informantens sprikende svar på dette spørsmålet blir årsaksforklaringer til hvorfor det er slik relevant å drøfte. Informantens ulike utdanninger ser jeg som en nøkkel til hvorfor en informant jobber mye med dette, mens den andre ikke jobber med dette i det hele tatt. L2s utdanning innenfor kunst, samt erfaring som utøvende kunstner, kan være en årsaksforklaring til hvorfor informanten underviser mye i dokumentar og arkiv. Informanten har omfattende utdanning og erfaring med samtidskunst, noe som vil kunne gjenspeiles i hans undervisning. Det kan være lettere å undervise i noe man selv har fått undervisning i og erfart på egenhånd. Samtidig underviser L2 på tredje trinn på KDA, og informanten mener selv at elevene i VG3 har mulighet til å kunne utforske mer gjennom at

de allerede har lært om det grunnleggende i første og andre klasse. Dette er noe som kan knyttes til læreplanen i KDA, og vil reflekteres rundt videre i avhandlingen.

### *Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale*

For å prøve å avgrense egenskapen til undervisning og gjøre det forståelig for informantene ble spørsmålet utformet til å omhandle undervisning. Det var utfordrende å skulle oppsummere teorien bak denne egenskapen i et kortfattet spørsmål, derfor ble eksempler og forklaringer av deltakende, relasjonell og sosial kunst gitt muntlig. Informantene fikk følgende spørsmål, «på hvilken måte har du/elevene jobbet med sosial eller deltakende kunst?».

Her fikk jeg ikke nødvendigvis svar jeg forventet, og KDA-lærerne oppga helt ulike perspektiver. Grunnen til dette kan være fordi spørsmålet potensielt sett ikke var formulert eller forklart godt nok, men også at informantene ikke hadde erfaring med egenskapen eller kjennskap til den bakenforliggende fagteorien. I tillegg kan det være at informantenes tolkning av begrepene ikke samsvarte med min egen tolkning, og at dette derfor førte til helt andre svar enn det som var forventet.

Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale er egenskaper vi kan se i samtidskunsten, men som kanskje ikke har like stor plass i skolen. Da den relasjonelle kunsten ofte utspiller seg i museer, gallerier og det offentlige rom og er avhengig av at besruerne blir en del av kunstverket, kan dette være vanskelig å arbeide med i skolen.

Informantene hadde ulike perspektiver på hva deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale innebærer og hvordan de eventuelt har jobbet med dette med elevene sine. L1 har ikke jobbet med dette med elevene sine, men forteller om et samarbeidsprosjekt elevene hadde utført som gikk ut på å dekorere ulike skoleområder. Informanten forteller om en paviljong elevene har dekorert, og mener at dette kan dras i retningen mot sosial eller deltakende kunst. Med utgangspunkt i Danbolts (2014, s. 53) argument om at kunsten kunne bli et sosialt møtepunkt for mellommenneskelige relasjoner, kan L1s beskrivelser av elevarbeidene trekkes mot relasjonell estetikk. Samtidig tolker jeg L1s beskrivelser på en måte som gjør ikke egentlig inngår i det som blir beskrevet i teorien, men som sagt er dette en egenskap som kan være vanskelig å arbeide med i skolen.

L2 derimot fremmer et annet perspektiv på deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale. Informanten mener at kunstnermøter, når elevene besøker kunstnere eller kunstnere kommer til skolen, går inn under deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale. Samtidig viser L2 til å ha kjennskap til begrepene og hva som går inn i dem, men tolker innholdet på en annen måte enn det som er nevnt i teorikapittelet.

[...] Da er det et møte. Jeg ville sagt det er det relasjonelle, selv om det kanskje ikke er innenfor relasjonell kunst. – L2

Videre i intervjuet nevner L2 et eksempel på en oppgave med elevene, hvor elevene jobbet med migrasjon. På utstillingen fikk elevene møte og samhandle med innvandrere, noe som kan være et

godt eksempel på relasjonell estetikk. Likevel nevner ikke L2 dette som eksempel til dette intervju spørsmålet.

Årsaksforklaringer til hvorfor denne egenskapen ikke blir arbeidet med i skolen kan være grunnet utfordringer rundt det å organisere «møter» i skolen. Dette er en vanskelig egenskap å arbeide med da innholdet er tungt, teoretisk stoff som ofte knytter seg mer til kunstfeltet enn skolevesenet. Mye av den relasjonelle, deltakende og sosiale kunsten er avhengig av utenforstående betraktere som går i dialog med verkene, og i skolen kan det være vanskelig å simulere de sosiale møtene som poengtert av Danbolt (2014, s. 53).

Samtidig kan kunstverk som ligner Gonzalez-Torres' være en mulighet for å kunne jobbe med deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale i skolen. Ved å lage utstillinger på den videregående skolen hvor elever fra andre studieretninger kan fungere som utenforstående beskuere, kan de sosiale møtene simuleres til en viss grad.

### ***Globalisering og geopolitikk***

I forbindelse med denne egenskapen globalisering og geopolitikk ble informantene stilt spørsmålet, «Har dere jobbet med kunst med andre kulturelle kontekster enn den vestlige?». Spørsmålet ble formulert slik for å gi informantene mulighet til å lettere kunne relatere egenskapen til egen undervisning i samtidskunst, selv om spørsmålet ikke nødvendigvis dekker Aure og Bergausts (2015) beskrivelser av globalisering og geopolitikk i det fulle. To av KDA-lærerne har ikke jobbet med denne egenskapen i egen undervisning, mens den siste KDA-læreren sier at hen har arbeidet mye med det.

I tillegg til det Aure og Bergaust nevner som teoretisk grunnlag for denne egenskapen, som tidligere nevnt, ser jeg det som relevant å nevne hvordan vår kulturelle bakgrunn kan endre vår tolkning av et kunstverk, og kan knyttes til eksempelet om Rafaels *Den Sixtinske Madonna* som Danbolt (2014, s. 302) beskriver. Som lærer er det viktig å diskutere med elevene hvordan våre «kulturelle briller» påvirker våre tolkninger av kunstverk, og samtidig være oppmerksom på at nettopp disse ulike tolkningene kan være en nyttig kilde til refleksjon og dialog rundt samtidskunstverk og hva de betyr for den enkelte. Her ligger det derfor et potensial til arbeid med globalisering og geopolitikk i samtidskunstundervisningen.

Dette er noe L2 selv sier hen har jobbet mye med. Informanten forteller at elevene viser høy interesse for hvordan man dekonstruerer bilder eller kunstverk på forskjellige måter ut fra sin egen kulturelle bakgrunn.

L2 har også arbeidet mye med globalisering og geopolitikk i kunsten, hvor elevene har hatt diverse utstillinger på ulike lokaler. Informanten forteller om en oppgave som omhandlet ritualer.

[...] Det er noen muslimer her, og vi lagde et muslimsk bønnerop i en kirke. Det ville jeg si kanskje er noe av svaret på dette. Det var veldig vakkert og interaktivt i forhold til at vi er et

stort menneskelig fellesskap uavhengig av religion. Vi fikk en imam på «nakken», fordi det er ikke så greit å ha et muslimsk bønnerop i en kirke. – L2

Igjen, som nevnt over, gjør informantenes varierende intervjusvar i forbindelse med denne egenskapen det utfordrende å finne mulige årsaksforklaringer knyttet til utvalgets undervisningspraksis. Informantenes erfarings- og utdanningsbakgrunn kan igjen trekkes frem som en mulig årsaksforklaring, da tidligere utdanning og erfaring kan være både hinder og hjelpemiddel i undervisningen. I tillegg er denne egenskapen en teoretisk egenskap som synes hovedsakelig på samtidskunstfeltet generelt som helhet, fremfor i enkelte samtidskunstverk, derfor kan det være utfordrende å skulle undervise i dette.

En annen årsaksforklaring til hvorfor svarene ble såpass ulike kan være min formulering av intervju spørsmålet. I tillegg ble oppfølgingsspørsmål stilt, som omhandlet at man ser kunst ut fra sin egen kulturelle bakgrunn, og hvordan dette kan påvirke tolkningen og forståelsen av kunstverket. Dette spørsmålet dekket ikke nødvendigvis det Aure og Bergaust (2015, s. 16) skriver om kunstbiennialene, og i ettertid ser jeg at jeg kunne stilt spørsmål om informantene har jobbet med dette i for eksempel kunsthistorieundervisning. Samtidig ble egenskapen forklart til informantene før intervju spørsmålet ble stilt. Derfor er det ikke sikkert et annet oppfølgingsspørsmål ville endret svarene.

### ***Sanselighetens område***

Sanselighetens område er basert på det utvidede estetikkbegrepet til Böhme. Ifølge Böhme (2008, s. 530) ble estetikkbegrep utformet til å passe den klassiske kunsten, og derfor er estetikken som er knyttet til samtidskunsten mangelfull.

I intervjusituasjonen var det utfordrende for meg som intervjuer å skulle forklare estetisk teori med enkle ord til informantene. Svarene kan derfor ha blitt påvirket av min evne til å formidle det teoretiske bakgrunnsstoffet, samt informantenes forforståelse av estetikk og estetisk teori.

Intervju spørsmålet «Hvordan har du/elevene jobbet med kunnskap og forståelse basert på opplevelse?» er noe komplisert formulert, og jeg antok at svarene kom til å gjenspeile dette. Ved å bruke begrepet «sanselig» virker det som informantene likevel forstod innholdet i spørsmålet.

L1 har ikke arbeidet med det sanselige i forbindelse med samtidskunst, men forklarer at elevene har jobbet med erfaring av materialer. Dette er en praksis som sammenfaller mer med Deweys teori om kunst som erfaring og *learning by doing* (Dewey, 2008, s. 196-214; Imsen, 2014, s. 45). Videre forteller likevel informanten om en annen oppgave elevene har jobbet med som går ut på tegne fritt til musikk. Dette kan være mer i tråd med teorien om det sanselige, samtidig som det kanskje ikke ville blitt betegnet som «sanselig kunst».

Innenfor Böhmes (2008, s. 530) utvidede estetikkbegrep finner vi kunst som inkluderer det sanselige i hverdagen. Eksempelet på «sanselig kunst» som Aure og Bergaust (2015, s. 17) tar opp i teksten er en naturinstallasjon, og da Böhme er opptatt av naturen i sine beretninger om estetikk er Olafur

Eliassons kunstverk meget aktuelt å nevne som eksempel.

I tråd med dette nevner L2 at elevene har besøkt Nasjonalmuseet - Arkitektur og sett utstillingen *Uttestemme* (2019), hvor mediene som er benyttet i sanserommet i utstillingen er lyd og lys som skal etterligne lys- og lydforandringer i landskapet (Nasjonalmuseet, u.å.-b). I denne utstillingen er det også satt opp en installasjon i inngangshallen som fremstiller hvordan lys og skygge skapes gjennom trær og vegetasjon (Nasjonalmuseet, u.å.-b).

Sanselighetens område er en av egenskapene som kan være enklere å arbeide med i KDA, så lenge det teoretiske bakgrunnsstoffet blir integrert i oppgaven. Böhmes (2008) estetiske teori er muligens for avansert for videregåendelever å forstå, men dersom læreren forstår teorien og klarer å tilpasse og anvende dette i en praktisk-estetisk oppgave vil det være mulig for elevene å kunne jobbe med dette.

Samtidig er eksemplene nevnt av både Aure og Bergaust (2015) og L2 installasjonskunstverk. Dette er noe ikke alle lærere som har erfaring med, og ut fra egen utdanning som faglærer i design, kunst og håndverk kan jeg si at dette er noe vi ikke har hatt praktisk-estetisk undervisning om.

Årsaksforklaringer til hvorfor informantene underviser i denne egenskapen kan muligens knyttes til den fagdidaktiske tradisjonen i fagfeltet. Det sanselige er noe som har stått sentralt i faget over lengre tid og kan ses på som en grunnpilar i estetiske fag. Samtidig kan dette sammenlignes med kroppen i kunsten, ved at selv om det er noe som har eksistert i kunsten lenge, så kan det i samtidskunsten bli benyttet på en annen måte. Her ligger igjen noe av ansvaret på læreren og hvordan hen velger å legge opp sin samtidskunstundervisning, men det finnes potensiale til å arbeide med dette på KDA, spesielt i praktisk-estetisk arbeid.

### ***Kroppen***

Til denne egenskapen valgte jeg med grunnlag i Danbolts (2014, s. 53-70) beskrivelser av kroppen i samtidskunsten å fokusere på ulike tematikk knyttet til kroppen, fremfor den klassiske fremstillingen av menneskekroppen som har eksistert i kunsten i mange hundre år. Her var det interessant at informantene hadde totalt ulike perspektiver, selv om begge ytret at dette er noe de ikke har jobbet noe særlig med.

L2 beskriver at elevene er lei av å jobbe med kroppen som tema da dette er noe som omgir dem konstant i dagliglivet. Kroppen og kroppsidealer er noe vi ser konstant både i det offentlige rom i form av reklamer, samt på sosiale medier og TV. Med tanke på Danbolts (2014, s. 60) poeng om at kroppen sjeldent er god nok i seg selv, og at vi blir bombardert med inntrykk over hvordan kroppen trenger oppussing, bearbeiding eller tildekking i dagliglivet, sammenfaller L2s utsagn med dette. I tillegg mener L2 at elevarbeider med kroppen som tema ofte kan bli banale, og at det ikke fungerer kunstnerisk.



Jeg synes fort verkene blir litt banale; jenter som tar bilder av seg selv hvor de ser litt lei seg ut på grunn av tykke lår. Det bare funket ikke kunstnerisk, men som samfunnstendens kan man snakke om det. Jeg synes det ble vanskelig å billedliggjøre det kunstnerisk. – L2

L1 derimot fokuserer på et annet perspektiv med tanke på kroppen i samtidskunstundervisning. Informanten mener at kroppen er noe som kan være et ømfintlig tema i arbeid med videregående elever, og at helsesøster eller rådgiver bør være tilgjengelig hvis dette skal jobbes med. Dette er et interessant perspektiv som ikke sammenfaller med Danbolts (2014) beskrivelser av kroppen som egenskap i samtidskunsten, men L1s utsagn er samtidig knyttet til undervisning i skolen mens Danbolt utelukkende fokuserer på kunstfeltet. På en annen side beskriver både Grøtting (2018) og Rimstad (2014, s. 96) hvordan elever kan få sterke reaksjoner til samtidskunsten, noe som underbygger L1s refleksjoner rundt arbeid med kroppen.

L1 og L2 gir to ulike årsaksforklaringer til hvorfor lærere muligens velger å ikke undervise i kroppen i samtidskunsten. En informant fokuserer på elevenes reaksjoner til kroppen, mens den andre fokuserer på det kunstneriske resultatet av å arbeide med denne egenskapen.

Samtidig kan det også nevnes at kroppen er et personlig tema, og gjennom å arbeide med dette i den videregående skolen kan elevene føle en mostand til å utlevere personlige betraktninger til sine medelever og lærere. En årsak til at verkene kan bli banale slik L2 nevner er at elever kan velge kroppstematikk de ser i for eksempel media, fremfor å arbeide med noe som angår dem personlig. På en annen side nevner L2 at kroppen som samfunnstendens er noe man kan «snakke om». Kroppen er en sentral egenskap i samtidskunsten, og gjennom teoretisk undervisning, diskusjoner og dialog kan elevene fortsatt lære om egenskapen uten at det resulterer i banale praktisk-estetiske arbeider. Læreren kan gi gode eksempler på samtidskunstnere som arbeider med egenskapen, og kan gjennom dette gi elevene inspirasjon til andre innfallsvinkler til hvordan å arbeide med kroppen.

I tillegg kan det være nyttig å diskutere kroppen som egenskap i samtidskunsten med elevene hvis klassen skal besøke en utstilling hvor samtidskunstverk som fremstiller kroppen skal vises. Dette kan gi elevene større læringsutbytte av besøket, samtidig som det kan forberede elevene noe på hva de kommer til å se. Både lærer og elev kan dermed være bedre rustet til å håndtere reaksjoner som kan oppstå, slik L1 nevner som et potensielt utfall.

Personlig kan jeg også være enig i L2s utsagn om at elevarbeidene fort kan bli banale i arbeid med denne egenskapen, men samtidig skal det være mulig å lage kunstverk som ikke inneholder en tilstedeværelse av selve menneskekroppen. Dette kan være en løsning for å unngå banale kunstverk, og vil bli videre drøftet i den praktisk-estetiske undersøkelsen.

### ***Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk***

Som nevnt tidligere er det mange ulike områder som kan gå innunder samtidig eller samfunnsaktuell tematikk. Utvalget fikk ikke et konkret spørsmål til denne egenskapen, annet enn det overordnede spørsmålet om dette er noe de har jobbet med i egen undervisning. I tillegg fikk de eksempler på hva

samtidig eller samfunnsaktuell tematikk kan være. Eksempelene som ble gitt var blant annet: politikk, klima, identitet, kjønn, rasisme, religion, teknologi osv. KDA-lærerne hadde også noe ulike perspektiver på arbeid med denne egenskapen, men var allikevel samstemte i om at dette er noe som er aktuelt å inkorporere i undervisning på KDA.

Danbolt (2014, s. 114-118) legger fokus på den samfunnskritiske kunsten innen denne egenskapen, og mener at den samfunnskritiske kunsten i dag er mer subtil enn kunsten på 1960- og 1970-tallet. Ifølge Danbolt har dette skjedd fordi samtidskunstnere i dag, som tar for seg samtidig eller samfunnsaktuell tematikk i sine kunstverk, vil åpne for refleksjon hos betrakteren. Dette er i tråd med det Von Spreter (2012), Skregelid (2005, 2019) og Rimstad (UiT Norges arktiske universitet, 2015) beskriver om at samtidskunsten kan åpne for refleksjoner over samfunnet vi lever i.

Danbolt (2014, s. 137-138) poengterer også at massemedia spiller en avgjørende rolle i dagens samfunn, ved at det er gjennom media vi blir presentert for den samfunnsmessige virkeligheten som omgir oss. I tillegg kan media få stor makt og påvirkning over våre vurderinger, avgjørelser og politikken vi velger å støtte, ved at bildene media fremstiller ikke nødvendigvis kommer fra pålitelige kilder eller blir manipulert til å passe situasjonen de fremstiller. Dette er noe L2 er opptatt av i sin undervisning, og mener det er viktig at elevene forstår at samtidskunsten følger samfunnet.

Vi har jobbet med overskrifter som «makt og manipulasjon» - at foto også kan være overgrep. Vi prøver å holde på tradisjon og teknikker, men også å forstå at bilder manipuleres og brukes politisk. Det vrenses og vises på, og det ligger mye makt i bilder. – L2

Danbolt (2014, s. 124) er opptatt av at samtidskunstverk skal reflektere samfunnsproblematikk uten å ha et for åpenbart budskap. Han mener at samtidskunstverk som betrakteren må reflektere over og bearbeide vil bli med betrakteren videre i livet og ikke bli like fort glemt. L1 mener på sin side at gjennom arbeid med samtidig eller samfunnsaktuell tematikk i samtidskunsten kan elevene erfare hvordan budskap i kunstverk kan formidles og synliggjøres, uten «at man nødvendigvis sier det konkret».

Dette er ikke alltid lett å skulle få til når elevene skal arbeide med denne egenskapen i eget praktisk-estetisk arbeid. Det å lage et samtidskunstverk som kan gi slike inntrykk som Danbolt beskriver vil som regel ta lang tid og kreve mye refleksjon og omtanke fra elevene.

Samtidig mener L2 at selv om hen legger fokus på at kunsten elevene lager skal omhandle dypere perspektiver om samfunnet, livet og menneskeheten, så kan også meningen i et kunstverk være at det ikke har noen mening:

Det trenger ikke å ha en mening. Jeg synes det bare kan være et vakkert maleri også. Særlig her på videregående er det mange som bare vil at det skal se fint ut. Men de kan abstrahere litt og underliggjøre det vakre litt. Det er fint. Litt abstrahering bidrar til en dypere innsikt i hva man kan kommunisere gjennom billedspråk, maleri eller tegning. – L2

Utvalget hadde som nevnt noen ulike perspektiver på undervisning i denne egenskapen. L1 har ikke undervist i samtidig eller samfunnsaktuell tematikk, men har planlagt en oppgave som omhandler identitet:

Vi vurderer å jobbe med det nå, i forhold til at det er flere som er fra andre land. Flere som ikke er nødvendigvis «han» eller «hun», og den type utfordringer, som vi kanskje ikke trenger å se på som utfordringer, men som vi vet at personene som har det sånn ser det som en utfordring. – L1

L2s undervisningspraksis sammenfaller med L1 ved at hen arbeider med kjønn, identitetsuttrykk og religion. Informanten sier at elevene er opptatte av klima og bærekraft, men at hen begynner å bli litt lei av denne problematikken. L2 trekker frem at det er andre lærere på KDA ved den videregående skolen som er mer interessert i «de andre tingene», og at dette er en styrke som kan utnyttes. Ved å fordele ulike områder i undervisningen på flere lærere kan lærerne arbeide med det de synes er mer interessant, og elevene får godt læringsutbytte av å ha lærere som fokuserer på ulike tematikker. L3 tar også opp noe av det samme som L1 og L2 nevner med tanke på filosofi og samfunnsviden, men legger også fokus på at tverrfaglighet kan inkorporeres i oppgavene:

Tverrfaglighet er et viktig element, så kunst, kunsthistorie, samfunnsviden, filosofi osv. kombineres gjerne i ulike typer oppgaver. Som norsklærer, i tillegg til faglærer i kunstfagene, knytter jeg ofte kunsten, og kunsthistorie opp mot litteraturen. – L3

Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk er noe som allerede arbeides mye med i den videregående skolen i KDA, men også på tvers av andre fag. Årsaksforklaringer til hvorfor dette er en egenskap som undervises i, kan være med grunnlag i læreplaner i KDA. Læreplanene inneholder det dagsaktuelle i ganske stor grad, derfor er det naturlig at dette allerede arbeides mye med. Egenskapen er også noe som er lett å tilpasse til ulike oppgaver med ulike medier. Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk kan arbeides med innenfor gitte oppgaverammer, eller tilpasses til utforskende praktisk-estetisk arbeid.

En annen årsaksforklaring kan også være at lærerne ikke nødvendigvis trenger omfattende forkunnskaper om egenskapen, og lærernes utdanning og erfaring spiller ikke nødvendigvis en avgjørende rolle for undervisning av denne egenskapen i samtidskunsten.

I overnevnte delkapitler om samtidskunstens egenskaper har de ulike egenskapene blitt drøftet opp mot informantenes beskrivelser av egen undervisningspraksis, og mulige årsaksforklaringer knyttet til deres undervisningspraksis har blitt reflektert rundt. Videre vil vektlegging av samtidskunst i den videregående skolen drøftes.

## Vektlegging av samtidskunst i den videregående skolen

I dette kapittelet vil jeg drøfte vektlegging av samtidskunst i den videregående skole, sett opp mot tidligere beskrevet teori og empiri fra de halvstrukturerte intervjuene.

I intervjusituasjonen ble utvalget spurt om hvordan informantene selv opplever at undervisning i samtidskunst blir vektlagt i den videregående skolen generelt. For å kunne kartlegge mulige årsaker til hvorfor det blir undervist lite i samtidskunst var det avgjørende å høre KDA-lærernes meninger, og om det i det hele tatt var riktig å gå ut ifra Rimstads (2014, s. 1) beskrivelser om at det blir undervist lite i samtidskunst i dag, selv om tidligere forskning peker til dette. Med utgangspunkt Næss' (2012, s. 4-5) beskrivelser av hvordan det i kritisk realisme er rimelig å betrakte folks formål eller beveggrunner som årsaksforklaringer, var det avgjørende å kartlegge informantenes meningsdannelser om vektlegging av samtidskunst i den videregående skolen.

To av informantene mente at samtidskunsten blir vektlagt lite eller for dårlig, mens den siste informanten mente at det ble vektlagt på lik linje med andre kunstretninger.

L1 mener samtidskunsten blir vektlagt for dårlig i den videregående skolen. Informanten forklarer at samtidskunstbegrepet og samtidskunsten blir snakket lite om. Som mulig årsaksforklaring til hvorfor L1 underviser lite i samtidskunst, begynte informanten selv å drøfte om sin utdanning som grafisk ingeniør og dekoratør var grunnen til at hen underviser mindre i samtidskunst enn andre som for eksempel har kunstnerutdanning. L1 argumenterer seg frem til at dette ikke er sikkert, da hen jobber med de tradisjonelle mediene som maleri og skulptur på «en litt annen måte» og ikke kun på den klassiske måten. Informanten utdyper ikke noe ytterligere om akkurat hvordan hen arbeider med disse mediene, derfor er det vanskelig å avgjøre om L1 faktisk arbeider med disse mediene i en samtidskunstnerisk kontekst eller ikke.

L2 deler L1s synpunkt på at samtidskunsten blir vektlagt for dårlig. Hen forklarer at det er endel lærere som prøver å endre på innholdet i undervisningen, men at det fortsatt er mye fokus på form, farge og tegning:

Da jeg begynte her tenkte jeg, «herregud, vi kan ikke holde på med primærfarger i tre år og ikke få lov til å uttrykke seg og fortelle historier». Jeg syns det er for dårlig, men nå er vi endel lærere som prøver å endre på det. – L2

Dette er i tråd med Rimstads (2014, s. 50) uttalelser om at faget fortsatt er basert i en håndverkspreget tradisjon, og at samtidskunstuttrykk derfor lett kan falle utenfor. Likevel mener L2 at faget er i utvikling gjennom lærere som arbeider for endring, i tillegg til utvikling av nye læreplaner. Mens Rimstad (2014) fokuserer på hvordan samtidskunsten er nedprioritert i skolen, poengterer også L2 at det er viktig med en balansegang mellom det tradisjonelle og «det nye». Man må holde på tradisjon innen kunsten, men det er likevel viktig at kunsten utvikler seg med samfunnet i dag.

Det er ikke det at man ikke skal lære om fargesirkelen, men barn og unge er så modne på uttrykk og det er bildeinflasjon vi må sortere i. Så må vi respondere med kunsten i det samfunnet vi er med i, men samtidig holde på tradisjon og disse tingene. – L2

L3 derimot deler ikke det samme synspunktet som L1 og L2. Informanten skriver at samtidskunsten blir «vektlagt på lik linje med kunst fra alle epoker, fra Istiden til i dag». Hen forklarer at det er satt av 90 minutter per uke til kunsthistorieundervisning, hvor samtidskunsten da går innunder dette. Jeg tolker svaret til L3 som noe tvetydig, da hen poengterer at det er satt av liten tid til kunsthistorieundervisning, men mener at samtidskunsten tross dette blir vektlagt på lik linje med andre kunstepoker. Ut fra dette svaret vil jeg tolke det som at informanten mener at samtidskunsten, i tillegg til all annen kunst, får for liten plass i timeplanen.

### ***Potensielle årsaksforklaringer til vektlegging av samtidskunst på KDA***

For å kartlegge mulige årsaksforklaringer til hvorfor det blir undervist lite i samtidskunst i den videregående skolen ble informantene som mente at samtidskunsten ble dårlig eller lite vektlagt i den videregående skolen (L1 og L2) stilt oppfølgingsspørsmålet: «Hva tror du er grunnen til at det eventuelt blir undervist lite i samtidskunst?».

Begge informantene trekker frem lærerens kompetanse som potensiell årsaksforklaring til hvorfor det undervises lite i samtidskunst, men har noe ulike innfallsvinkler.

L1s svar sammenfaller med noen av utfordringene og betraktningene som Rimstad (2014) og Skregelid (2019) trekker frem. Informanten mener at lærerens kompetanse er det mest sentrale som mulig årsaksforklaring til hvorfor det undervises i samtidskunst. Kompetanse i form av hva læreren kan fra før, samt hvordan læreren holder seg oppdatert, blir nevnt. L1 foreslår at læreren kan holde seg oppdatert på samtidskunsten gjennom å dra på utstillinger, men problematiserer samtidig at dette krever at læreren må ha tid til å holde seg oppdatert. Rimstad (2014, s. 98-99; UiT Norges arktiske universitet, 2015) og Skregelid (2019, 2005) trekker i likhet med L1 frem lærerens kompetanse som sentralt for undervisning i samtidskunst, da læreren må ha oppdatert kunnskap for å kunne veilede eleven videre i sitt arbeid, men likevel nevner de flere utfordringer som kan føre til at lærere ikke underviser i samtidskunst. En potensiell årsaksforklaring til hvorfor L1 kun nevner lærerens kompetanse er at informanten ikke har undervist noe særlig i samtidskunsten selv, og derfor trekkes hens egen kompetanse frem som det mest sentrale.

På en annen side trekker L2 frem mange potensielle årsaksforklaringer til hvorfor det undervises lite i samtidskunst i den videregående skolen. Dette kan være med grunnlag i at informanten har omfattende erfaring med undervisning i samtidskunst, og kan derfor tydeligere se mulige årsaksforklaringer, både ut fra egen undervisningspraksis og andres.

I likhet med Rimstad (2014) mener L2 at det er en «krig mellom håndverk og kunst» innad i faget, og trekker frem at lærere med eldre utdanning kan være en mulig årsaksforklaring til hvorfor det undervises lite i samtidskunst, da mange av den «gamle skolen» har sin egen tradisjon i faget.

Informanten antyder at lærere som har arbeidet lenge i Oslo-skolen har blitt komfortable med sin undervisning og innholdet i den, og kanskje opplever det som utfordrende å endre sin undervisningspraksis. Skregelid (2019, s. 14) poengterer også at ettersom samtidskunsten er i kontinuerlig forandring kan det være vanskelig å danne seg en oversikt over samtidskunstfeltet. Dette er noe lærere kan oppleve som utfordrende og med utgangspunkt i L2s utsagn kan dette være en årsak til at særlig lærere med eldre utdanning velger å ikke undervise i samtidskunst. I tillegg kan det også være at disse lærerne med grunnlag i sin håndverkspregede undervisningstradisjon prioriterer håndverk fremfor samtidskunsten, da dette er tradisjonen de selv ble opplært i under sin utdanning:

Det er litt tungrodd system, og endel gamle lærere som forståelig nok kan de samme teknikkene, og det er vanskelig for dem å snu. – L2

Informanten trekker også frem læreplanen i forbindelse med dette, og mener læreplanene har vært i bruk lenge. Da læreplaner i KDA ble utformet i 2016 og 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2016a) er L2s utsagn noe selvmotsigende. Samtidig nevner L2 at fagfornyelsen skal være en fornyelse, ikke kun en gjengivelse av innholdet i tidligere læreplaner med en ny formulering, så det kan være dette informanten peker til. Samtidig er det relevant å nevne at L2 har vært involvert i arbeid med utforming av nye læreplaner i KDA. Informanten ser nok derfor tydeligere årsaksforklaringer til lite undervisning i samtidskunst, med utgangspunkt i mangler angående samtidskunst i læreplanene.

Videre påpeker L2 at lærere i barne- og ungdomsskole er med på å forme elevene, og at manglende undervisning i samtidskunst i tidligere alderstrinn kan være en årsak til at det undervises lite i samtidskunst i den videregående skolen. I liket med Von Spreter (2012, s. 80-81) mener L2 at det er viktig at samtidskunsten formidles fra et tidlig stadium i livet, og at man må begynne muligens allerede fra barnehagenivå å formidle samtidskunst.

Avslutningsvis drøfter L2 hvordan lærere kan bli «fagnerder» og ikke se relevansen av tverrfaglighet og hvordan fagene henger sammen. Da samtidskunsten kan åpne for tverrfaglig arbeid kan det være en ulempe at lærere ikke ser muligheten for tverrfaglighet gjennom å fokusere for mye på sitt eget fagområde.

Kort oppsummert trekker informantene frem flere potensielle årsaksforklaringer til hvorfor samtidskunsten vektlegges lite i den videregående skolen. Lærerens kompetanse, læreplaner i KDA og manglende kunnskapsgrunnlag om samtidskunst hos elevene blir trukket frem som mest sentrale. Lærerens kompetanse kan ses som sentralt for aktualisering av samtidskunst i den videregående skolen, og vil drøftes videre i neste underkapittel.

### **Aktualisering av samtidskunst i den videregående skolen**

Skregelid (2005, s. 123) mener at for at samtidskunst skal kunne bli undervist i skolen trengs det en kompetanseheving hos lærerne. Hun foreslår kurs og etterutdanning som omhandler samtidskunst

til lærere som allerede underviser i skolen. Kunstformidling er allerede en betydelig del av mange lærerutdanninger i dag, men formidling og undervisning i samtidskunsten er noe som fortsatt ikke forekommer like mye. Rimstad (2014, s. 11) supplerer Skregelid (2005, s. 123), og mener at det trengs samtidskunstundervisning på lærerutdanningene, spesielt i forbindelse med undervisning av multimodale samtidskunstuttrykk, som eksempelvis installasjoner.

Med tanke på lærerens kompetanse ble informantene stilt spørsmålet, «Hvilken kompetanse bør en (fag)lærer ha om samtidskunst, og hvordan kan hen tilegne seg denne kunnskapen?».

Utvalgets svar til dette spørsmålet varierte veldig, hvor hver informant hadde ulike innfallsvinkler rundt dette med lærerens kompetanse.

L1 drøfter om læreren egentlig trenger så mye kompetanse i samtidskunst, annet enn å vite hva definisjonen av samtidskunst er. Som nevnt innledningsvis i den teoretiske forankringen er det å definere samtidskunsten vanskelig da det ikke er en konsensus på feltet om det skal defineres ut fra en temporal avgrensning, og i så fall når dette skal være, eller om det skal defineres ut fra en rekke egenskaper. Likevel mener L1 at det også er viktig å ha en kompetanse om hvor man kan finne informasjon om samtidskunst og samtidskunstverk, og finne gode beskrivelser av verkene som kan anvendes i undervisning. Med dette utsagnet kan det trekkes tråder til det Skregelid (2005, s. 124) drøfter om at tilbudene som finnes ikke synliggjøres nok for lærere, selv om det finnes mange ulike læringsressurser og kunsttilbud som lærere kan benytte seg av. Dette vil drøftes videre i delkapittelet *Læringsressurser*.

På en annen side mener L3 at lærerens kompetanse er avgjørende for å være en troverdig faglærer i samtidskunst. Uten dybdekunnskap mener informanten at det er vanskelig å skulle skape ekte engasjement blant elevene.

L2, på sin side, fremmer et litt annet perspektiv enn de andre informantene, og stiller spørsmålet:

[...] Hva er egentlig kompetanse? Jeg vet ikke helt hva det er til slutt. Man har tatt en utdanning, men man har allikevel sitt ståsted, spesielt i kunsten, siden det er så flytende og stort, og det er så store fag. – L2

Dette er noe jeg selv kan kjenne meg igjen i når det kommer til arbeid med samtidskunsten. Da mange områder innenfor samtidskunsten er så «flytende og store», samt kompliserte og teoritunge, kan det føles ut som at jo mer du setter deg inn i samtidskunsten jo mindre vet du.

Videre forklarer L2 at hen mener den viktigste kompetansen en faglærer har ikke er forbundet til samtidskunst, men evnen til å forstå og formidle historiefortelling, nye medier og at vi lever i et samfunn med «over-visualisering og inflasjon av bilder».

For å tilegne seg kunnskap om samtidskunst trekker L2 frem det samme som Skregelid (2005, s. 123) og Rimstad (2014, s. 11), og mener at det bør undervises i samtidskunst på lærerutdanningene, slik at studentene kan lære seg «kunstens vesen» og dens rolle i samfunnet. L3 poengterer i likhet

med L2 viktigheten av kunsthistorieundervisning på høyskoler og universiteter, i tillegg til at læreren må ha ekte engasjement og interesse for samtidskunsten selv.

Med tanke på aktualisering av samtidskunsten trekker L2 også frem estetiske fags rolle i skolen. Informanten mener at gjennom større forskning på fagenes rolle er det flere som ser relevansen med de estetiske fagene, og dermed styrkes deres plass i skolen. Dette utsagnet er ikke direkte knyttet til samtidskunsten, men det kan tenkes at gjennom en aktualisering av estetiske fag generelt, kan det oppstå et større rom for samtidskunsten i de strukturelle betingelsene, altså gjeldende strukturer, og potensielt fremtidige strukturer. Dette vil drøftes videre i kapittelet *Samtidskunstens plass i læreplaner på KDA*.

Med utgangspunkt i KDA-lærernes refleksjoner, samt Skregelids (2005) og Rimstads (2014) betraktninger, kan det oppfattes som at en kompetanseheving hos lærere må til for at samtidskunstundervisning skal kunne aktualiseres i den videregående skolen. Ut fra egen erfaring fra bachelorstudiet i faglærer i design, kunst og håndverk kan jeg ikke huske å ha fått konkret undervisning i samtidskunst. Det er godt mulig at vi gjennom bachelorstudiet ble presentert for endel samtidskunstnere og samtidskunstverk i fagperiodene, men annet enn museumsbesøk og kort formidlingspraksis ved Nasjonalmuseet for Samtidskunst var det ikke undervisning i samtidskunstens teoretiske forankring. Dette kom derimot gjennom masterstudiene. Likevel vil jeg argumentere for at et gjennomgående fokus på samtidskunst i lærerutdanningene generelt kan bidra til at samtidskunstundervisning aktualiseres. I neste underkapittel vil konkrete utfordringer knyttet til samtidskunstundervisning drøftes, for å kunne avdekke potensielle muligheter for ytterligere aktualisering av samtidskunst.

### ***Hva kan være utfordrende med undervisning i samtidskunst?***

For å prøve å danne et bilde av hva lærere syns er vanskelig i forbindelse med undervisning i samtidskunst, slik at eventuelle behov og underliggende årsaksforklaringer kan synliggjøres, ble informantene spurt om det var noe spesifikt i samtidskunsten de selv syntes det var vanskelig å undervise i. Ved å kartlegge hva KDA-lærerne opplever som utfordrende i samtidskunstundervisning er målet å utarbeide potensielle forslag til hva som må til for ytterligere aktualisering av samtidskunst i den videregående skolen.

L1 svarte at det som kan være vanskelig med å undervise i samtidskunsten er at den ikke alltid er så konkret. Dette sammenfaller med Skregelids (2019, s. 14) beskrivelser av samtidskunstfeltet som i kontinuerlig forandring, men også forskyvingen fra fokus på teknisk utførelse og form, til idé og konsept. Da samtidskunsten er i kontinuerlig utvikling og andre kriterier for kunsten har oppstått, er den ikke alltid konkret. Videre forklarer L1 at i forhold til eldre kunstverk som har blitt forsket på og analysert, er det ofte lite informasjon å finne om mange samtidskunstverk. Samtidskunstverk er ikke alltid like håndfaste med tanke på informasjon om verket, både det håndverksmessige og det innholdsmessige, og at det er derfor lite materiale å ta av for å kunne bruke i undervisningen.



Gjennom L1s utsagn avdekkes det et behov for undervisningsmateriell, slik lærerne i Rimstads (2014) forstudie også påpeker som en utfordring da samtidskunst skal undervises i. Forslag til mulige læringsressurser er nevnt i kapittelet *Læringsressurser knyttet til samtidskunst*, samt vedlegg 5: Læringsressurser, og vil drøftes i neste underkapittel. En kompetanseheving gjennom kurs og etterutdanning for lærere som allerede underviser i skolen, slik Skregelid (2005, s. 123) foreslår, kunne vært en aktuell løsning for lærere som opplever det samme som L1 beskriver.

L2 nevner noe av det samme som L1, og sier at det kan være vanskelig å undervise i samtidskunsten hvis det blir for abstrakt, men poengterer likevel at hen egentlig ikke synes det er noe som er veldig utfordrende i arbeid med samtidskunst.

Informanten forklarer videre at siden det er et praktisk skapende fag på videregående, undervises det ikke noe særlig i samtidsteori. Dette avviker med det lærerne i Rimstads (2014) forstudie beskriver, da de opplevde at det var avgjørende at elevene lærte om samtidskunstsuttrykk gjennom kunstteori, kunsthistorie og utvidingen av kunstbegrepet (Rimstad, 2014, s. 95). På en annen måte sammenfaller likevel L2s utsagn med lærernes erfaringer, da L2 ser det å bryte elevenes forventning til faget som utfordrende. Mange elever starter KDA med forventninger om at det kun skal foregå undervisning i klassisk kunst, spesielt innenfor tegning og maling. Informanten antyder at det elevene lærer på barne- og ungdomsskolen ikke samsvarer med det som skal undervises i på KDA.

Informanten sier at elevene har ofte hatt eldre lærere som ikke legger fokus på samtidskunst i tidligere skoletrinn, og derfor forventer mange elever at det kun er den klassiske kunsten som gjelder:

Jeg har hatt runder hvor elevene har hatt eldre lærere og blir sånn, «hæ? Du er jo ikke noe ordentlig kunsthøker fordi vi skal jo tegne». Det har vært problematisk, men så har de kommet over «kneika» og så har de skjønt at det åpnes opp et stort, spennende rom. – L2

Med utgangspunkt i dette kan det virke som L2 heller inkorporerer samtidsteori i praktisk-estetiske oppgaver, fremfor å ha formidling i form av teoretiske forelesninger eller dialog om samtidskunstens teoretiske prinsipper. L2 forklarer gjennom intervjuet at hen heller benytter seg av konkretiseringsmateriell i form av samtidskunstnere og samtidskunstverk direkte knyttet til elevens interesseområde, for å hjelpe eleven videre i sitt praktisk-estetiske arbeid. Hvis Rimstad (2014; UiT Norges arktiske universitet, 2015) og Skregelids (2005) betraktninger om at undervisning i samtidskunsten krever mer av læreren og de må ha oppdatert kunnskap for å kunne veilede eleven skal tas i betraktning, er det rimelig å anta at L2 derfor har omfattende kunnskap og kompetanse i undervisning i samtidskunst.

L3, derimot, er uenig med de andre informantene, og sier at hen ikke synes samtidskunsten er vanskelig å undervise i. Som tidligere nevnt virker det som samtidskunstundervisningen hos denne informanten foregår i stor grad i kunsthistorieundervisningen, men da L3 ikke utdyper sine svar noe ytterligere gjennom det datastøttede intervjuet er det vanskelig å reflektere rundt og trekke slutninger

om dette. Samtidig nevner informanten samtaler rundt samtidskunstverk med elevene, hvor dialogen styres av «spontane reaksjoner fra elevene selv».

Intervjuene belyser at alle tre informantene har ulike perspektiver på hva de synes er utfordrende, hvor en informant mener at det ikke er utfordrende. Likevel kan vi trekke slutninger om at det er en mangel på tilgjengeliggjort undervisningsmateriell, samt det å skulle bryte elevens forventning og åpne opp for samtidskunstuttrykk, som oppleves som utfordrende. Med grunnlag i det KDA-lærerne trekker frem som utfordrende, kan det tenkes at noe av det som må til for at samtidskunsten skal aktualiseres ytterligere i læreres undervisning, er undervisningsmateriell om samtidskunst og samtidskunstundervisning i lavere årstrinn i skolen.

Det er også interessant å bemerke seg at ingen i utvalget nevner vurdering eller utforming av vurderingskriterier som noe utfordrende, slik lærerne i Rimstads (2014) forstudie beskriver. Ut fra egen erfaring er dette noe som oppleves som utfordrende, da samtidskunsten må vurderes ut fra andre kriterier enn den klassiske kunsten.

### ***Læringsressurser***

Som nevnt i forrige delkapittel kan mangelen på undervisningsmateriell belyse hva som må til for at samtidskunst kan aktualiseres ytterligere i læreres undervisning.

For å kartlegge hvilke læringsressurser som informantene kjenner til og benytter seg av i egen undervisning i samtidskunst, ble følgende spørsmål stilt: «Vet du om noen læringsressurser, nettsider, bøker osv., som kan legge til rette og være et hjelpemiddel for undervisning i samtidskunst?»

Ved å undersøke hvilke læringsressurser informantene allerede benytter, fikk jeg mulighet til å undersøke andre potensielt relevante læringsressurser i samtidskunst for å kunne forsøke å bidra til aktualisering av samtidskunstundervisning. To av informantene nevner ulike nettsider de benytter seg av i undervisningen, og spesifiserer bruk av eget innhentet materiale. En informant forteller også at hen benytter seg av skolens lærebøker, men nevner ikke konkret hvilke bøker skolen besitter.

L2 nevner blant annet at hen bruker Instagram som læringsressurs, gjennom å følge internasjonale samtidskunstnere, og kan anvende dette som eksempler på samtidskunstverk i undervisningen. Da informantene også har jobbet som utøvende kunstner forklarer hen at et nettverk av kunstnervenner blir brukt som ressurs, også gjennom å arrangere kunstnermøter med elevene.

L3 nevner bruk av nettsidene til kunstmuseer som Museum of Modern Art (MoMA) og Tate Modern som læringsressurs. Dette er sikre kilder for informasjon, men informantene nevner også bruk av WikiArt og Pinterest. Jeg vil anta at de to sistnevnte blir benyttet mer som inspirasjonskilder. L3 beskriver også at skolens lærebøker blir benyttet, og da det ikke er utviklet nyere lærebøker til KDA kan det tenkes at skolen benytter lærebøkene som ble utviklet av Gyldendal Forlag mellom år 2006-2008. Mye i disse bøkene kan være relevant, men i forbindelse med utviklingen av samtidskunsten de siste årene, vil trolig ikke dette være inkludert i bøkene. Lærebøker som omhandler samtidskunsten kan være utfordrende å lage, da samtidskunsten kontinuerlig er i endring. Det er

mulig at dette er årsaken til at L3 innhenter informasjon fra andre digitale læringsressurser, for å dekke lærestoffet som ikke er inkludert i lærebøkene.

Et likhetstegn som har oppstått i gjennomgangen av disse ulike ressursene er at informasjon om samtidskunst ikke er lett tilgjengelig. Det er opp til enhver leser å finne frem i et hav av informasjon på de ulike nettstedene, og sjeldent er det tydelig markert hvor man finner samtidskunsten. Undervisningsopplegg som omhandler samtidskunsten i den videregående skolen er det også lite av. Likevel kan mange undervisningsopplegg tilpasses til å omhandle samtidskunsten ved å flytte fokuset i oppgaven. Oppgaver som for eksempel omhandler maleri i romantikken, kan like lett endres til å omhandle maleri i samtidskunsten. I tillegg kan læringsressurser utarbeidet for grunnskolenivå tilpasses til videregående nivå.

Det ligger likevel da et ansvar på læreren, og slik som L1 beskriver det er det en mangel på undervisningsmateriell som læreren kan benytte. Som nevnt tidligere kan dette være en mulig årsaksforklaring til hvorfor det undervises lite i samtidskunst, da læreren har hovedansvar for å finne og bearbeide relevant fagstoff, og utforme oppgaver og vurderingskriterier på egenhånd (Rimstad, 2014, s. 98-99). Med dette utsagnet kan det trekkes tråder til det Skregelid (2005, s. 124) drøfter om at tilbudene som finnes ikke synliggjøres nok for lærere, selv om det finnes mange ulike læringsressurser og kunsttilbud som lærere kan benytte seg av. Dette kan peke på et behov for synliggjøring av ressurser.

Når det da finnes lite tilgjengeliggjort undervisningsmateriell er det forståelig at lærere som ikke har en omfattende kunnskap og kompetanse i samtidskunsten velger å unngå dette i egen undervisning. I tillegg er tid en bidragende faktor for lærere, hvor lærere i sin travle hverdag trenger undervisningsmateriell om samtidskunsten som er enkelt tilgjengelig.

L1 etterspør også selv undervisningsmateriell om samtidskunst, og foreslår at et råmateriale i form av en PowerPoint eller lignende, som inneholder forslag til justeringer. På en annen side informerer Bård Holten i en e-post at læremiddelet som er under utforming, *ABCKDA*, tar utgangspunkt i at lærerne lager undervisningsopplegg selv. Han forklarer at han ikke har hørt om at lærere ønsker noe lignende det L1 beskriver, og heller vil skreddersy materialet selv til sine elever. Holten opplever dette som «en god dynamikk i faget generelt, og tenker at denne måten å løse det på, tar bedre vare på fagets egenart som kreativt fag» (B. Holten, personlig kommunikasjon, 16. april 2020). Jeg er enig i at lærere ofte vil skreddersy egne opplegg til sine elever, men samtidig kan L1s forslag om et slags råmateriale ivareta læreres eierskap til egne oppgaver, så lenge det er rom for lærerens egne justeringer.

Grovt oppsummert kan det virke som at nettsidene jeg har undersøkt som eksplisitt omhandler samtidskunst er teoritunge og lite anvendelige for undervisning, mens nettstedene som er utformet til å kunne anvendes i undervisning har mangel på ressurser knyttet til samtidskunst spesifikt, spesielt samtidskunst på videregående nivå. Dette gjelder selvsagt ikke alle nettstedene som blir nevnt, men

det er uansett nødvendig at arbeidet med å utvikle læringsressurser til samtidskunst i videregående opplæring fortsetter, utvides og tilgjengeliggjøres for lærere.

I tillegg til de digitale læringsressursene som ble nevnt i teorikapittelet og i vedlegg 5:

Læringsressurser, kan lærere benytte seg av kunstmuseer som ressurs i arbeid med samtidskunst. Som tidligere nevnt er den største andelen av unge som besøker museer nettopp skoleelever (Skregelid, 2019, s. 19). Dette er derfor et godt grunnlag for å kunne diskutere bruk av museet som læringsressurs for arbeid med samtidskunst i skolen. Da de fleste unge som besøker museer er skoleelever, ser vi en antydning til at lærere benytter seg av museene, men utsagnet sier likevel ikke noe om samtidskunsten. Gjennom skreddersydde opplegg, slik blant annet DKS kan tilby i samarbeid med kunstmuseer, kan lærere tilpasse museenes opplegg til egen undervisning slik at elevene får et større læringsutbytte. Læreren får i tillegg noe å støtte seg på, dersom læreren ikke har tid, ressurser eller forkunnskaper om den aktuelle utstillingen på forhånd. Museumsoppleggene kan eventuelt også benyttes som inspirasjon til egen samtidskunstundervisning i klasserommet.

Samtidig er det viktig å påpeke hvordan lærere bruker museet i egen undervisning i samtidskunst. Ifølge Rimstad (2014, s. 91) er det mange lærere som bruker museet som erstatning for undervisning av samtidskunst. Lærerne besøkte samtidskunstutstillinger for å dekke opp for denne type kunstuttrykk i egen undervisning på skolen. Som nevnt er Rimstads doktorgradsavhandling om kunst og håndverk i grunnskolen, og det er ikke sikkert at hennes beskrivelser gjelder for lærere ved KDA. Men ut fra egne funn i innsamlet empiri fra halvstrukturerte intervju, peker det til at endel lærere ved KDA besøker samtidskunstutstillinger uten å arbeide med det i ettertid. L1 beskriver at ved besøk til Høstutstillingen har klassen arbeidet noe med forarbeid som omhandler formalestetiske virkemidler i fotografi, men at det ikke ble gjort noe etterarbeid i etterkant av utstillingen annet enn kort dialog rundt hva elevene synes om utstillingen.

For å kunne utnytte samtidskunstutstillingsens potensial i undervisningen, må museums- og galleribesøk brukes som tilleggsressurs til ordinær undervisning og ikke som erstatning for samtidskunstundervisning. I tillegg kan det være avgjørende for elevenes læringsutbytte at for- og etterarbeid til utstillingen utføres, uansett som læreren utformer dette selv eller tar utgangspunkt i ressurser som museer tilbyr.

### **Samtidskunstens plass i læreplaner på KDA**

Gjeldende læreplan (KDA1-01), høringsutkast og ny læreplan (KDA01-02) i Kunst og visuelle virkemidler ble avgjørende å undersøke med tanke på forholdet mellom aktør (lærer) og struktur (læreplan) (Utdanningsdirektoratet, 2016b, 2019a, 2019b, 2020a). I tillegg ble kompetansemålene undersøkt for å kunne se om det var mulighet for arbeid med samtidskunstens egenskaper, som nevnt tidligere.

Det har allerede blitt en større vektlegging av samtidskunst i nye læreplaner på KDA generelt (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b), og ifølge kritisk realisme kan dette være fordi aktørene også påvirker strukturer. Fremtidige strukturer kan her være nye læreplaner i KDA, som også vil påvirkes

av aktørene. Strukturell utvikling kan for eksempel være at de nye strukturelle betingelsene i form av læreplanen, kan påvirke læreren som aktør sin kunnskapsstatus innen området eller motivere til å inkludere samtidskunsten i større grad i egen undervisning.

Informantene L1 og L2 ble spontant spurt om de har kikket på de nye høringsforslagene til læreplaner i KDA. L3 ble ikke spurt om dette da intervjuet var et asynkront datastøttet intervju, og det var ikke mulighet for å stille spontane oppfølgingsspørsmål.

L1 forklarer at hen ikke har «satt seg inn i det», men har kikket på høringsutkastene tidligere. Informanten synes det er bra at samtidsbegrepet blir benyttet i større grad, men diskuterer at konkrete kunstbegrep kunne vært benyttet i større grad. L2 bygger videre på dette, og forklarer at formelt språk «er fint», men kanskje ikke det viktigste. Informanten legger fokus på at det skal være en *fornyelse*, og ikke formidle det samme innholdet i tidligere læreplaner med en ny formulering.

I min undersøkelse av nye kompetansemål i programfaget Kunst og visuelle virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020a) har jeg oppdaget at det ligger et potensial for samtidskunstundervisning til flere trinn, men det er spesielt i VG3 at samtidskunstundervisning blir aktuelt. Med tanke på samtidskunstens egenskaper virket det som at formuleringen av kompetansemålene i første høringsutkast (Utdanningsdirektoratet, 2019a) lettere kan knyttes til ulike egenskaper. Formuleringene har gjennom det andre høringsutkastet og den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 2020a) blitt noe mer diffuse, og egenskapene gjenspeiles ikke like tydelig i kompetansemålene. Gjennom dette kan det tenkes at noe av potensialet for arbeid med samtidskunstens egenskaper har falt bort, da flere kunstbegreper slik L1 forklarer har blitt fjernet fra læreplanene.

Samtidig kan det ligge et større potensial for arbeid med samtidskunsten gjennom innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige tema. Som nevnt tidligere kan kjerneelementet Kunst og kontekst ses som mest relevant i arbeid med samtidskunsten, men kjerneelementet Uttrykk og mening kan også nevnes. Det digitale læremiddelet *ABCKDA* arbeider konkret med å utarbeide læringsressurser med fokus på samtidskunst til Uttrykk og mening, og kan derfor muligens være aktuelt, selv om samtiden ikke kommer tydelig til uttrykk i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Samtidskunsten kan, som nevnt tidligere, knyttes til alle de tre tverrfaglige temaene i Kunst og visuelle virkemidler (KDA01-02), men det er spesielt Demokrati og medborgerskap som gir størst rom for samtidskunst. Samtidskunst kan speile aktuelle temaer i samtiden, i tillegg til å ha fokus på samfunnet (Grøtting, 2018; Omtveit, 2015; Rimstad, 2014; Skregelid, 2005, 2019; UiT Norges arktiske universitet, 2015; Von Spreter, 2012).

Det å drøfte samtidskunstens plass i gjeldende læreplan (KDA1-01), høringsutkast og ny læreplan (KDA01-02) er ikke uten utfordringer, da samtidskunsten kan arbeides med i de fleste områdene (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, u.å.-b, 2016b, 2019a, 2019b, 2020a). Likevel kan det trekkes frem at da det er en stor grad av metodefrihet i den videregående skolen, samt endel utydelige og lite

konkrete formuleringer i læreplanene, ligger ansvaret for innlemming av samtidskunst i undervisning på læreren. Dette kan oppfattes positivt i form av at læreren får større frihet i egen undervisning, og kan dermed velge å prioritere samtidskunsten selv. Likevel kan det også føre til at samtidskunstundervisning blir ytterligere nedprioritert hvis læreplanen ikke setter krav til undervisning av samtidskunst gjennom tydelige formulerte krav.

## Praktisk-estetisk undersøkelse

I min praktisk-estetiske undersøkelse har jeg som nevnt tidligere arbeidet ut fra forskningsmetoden *research through art* (Frayling, 1993) og *reflection-in/on-action* (Schön, 1987). I dette kapittelet vil jeg fokusere på egenskapene i samtidskunsten og hvordan jeg ser de som anvendelige i praktisk-estetisk arbeid på KDA. Jeg vil ikke argumentere for det håndverksmessige, altså utførelsen av selve maleriene, da dette ikke har vært et fokus i avhandlingen. Likevel kan det håndverksmessige aspektet inkluderes i arbeid med de fleste egenskapene, og dermed aktualisere arbeid med samtidskunstens egenskaper i skolen ytterligere.

Det praktisk-estetiske arbeidet er ikke kun en kommentar til det skriftlige, da jeg håper at mitt eget skapende arbeid kan ses på som et av mange mulige løsningsforslag til hvordan det kan undervises i samtidskunst i den videregående skolen. Samtidig blir det heller ikke en praktisk-estetisk rettet masteravhandling i den forstand at dette ikke er hovedfokuset i min avhandling. Jeg ønsker å oppnå en balanse mellom det teoretiske og det praktiske, noe jeg selv mener vil komplementere det selvvalgte området samtidskunst, da samtidskunsten er mye sammensatt av teori og praksis.

I mitt praktisk-estetiske arbeid er det flere avgrensninger. Jeg har valgt å jobbe med de ni egenskapene som Aure og Bergaust (2015) og Danbolt (2014) beskriver innen samtidskunsten. Da disse er skrevet som teoretiske egenskaper blir mange av egenskapene jeg anvender i mitt praktisk-estetiske arbeid relativt konseptuelle. Dette er både fordi jeg har valgt å jobbe med og avgrense meg til kun maleri som medium, med unntak av post-medium-tilstanden, og mange av egenskapene relaterer seg spesifikt til andre medier. Som eksempel kan vi nevne Dokumentar og arkiv som oftest er relatert til fotografi og film, derfor blir min fremstilling av disse egenskapene relativt konseptuelle i maleri. I tillegg er det utfordrende å kun jobbe med en egenskap isolert, da mange av egenskapene kan kombineres med både andre egenskaper eller annen tematikk. Det er for eksempel en utfordring å jobbe med appropriering uten å trekke inn andre elementer, men jeg har forsøkt å gjøre hver egenskap mest fremtredende i hvert maleri. Derfor blir heller ikke motivet nødvendigvis det som er i fokus. Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av definisjonen av egenskapene jeg nevner i teorien og det informantene definerer egenskapene som. Under hver egenskap vil jeg nevne forslag fra informantene og egne forslag til hvordan egenskapene kan jobbes med i sitt «relevante» medium, som kan gjøre det lettere å anvende disse egenskapene i praktisk-estetisk arbeid med elever i den videregående skolen.

Selv om noe av det som ligger i samtidskunsten er fokus på idéen og konteksten til kunstverket, så er ikke dette nødvendigvis et fokus i mitt praktisk-estetiske arbeid. Da noen av samtidskunstens egenskaper legger opp til å inneholde en dypere tematikk, som for eksempel kroppen eller samtidig eller samfunnsaktuell tematikk, er ikke dette tilfellet for alle egenskapene. Mitt praktisk-estetiske arbeid har fokus på hvordan egenskapene kan fremstilles i maleri, og jeg har tatt utgangspunkt i fagteorien som er nevnt i den teoretiske forankringen, fremfor informantenes tolkning av samtidskunstens egenskaper. Egenskaper som post-medium-tilstanden eller sanselighetens område kan fremstilles gjennom motiver med fokus på meningsinnholdet, men for å forsøke å tydeliggjøre

det teoretiske bakgrunnsstoffet til egenskapene har jeg valgt ikke fokusere på et dypere, samfunnskritisk meningsinnhold i de fleste egenskapene. Likevel vil informantenes utsagn om de ulike egenskapene drøftes opp mot eget praktisk-estetisk arbeid, og forslag til hvordan egenskapene kan arbeides med i den videregående skolen i andre medier enn maleri vil drøftes.

### **Post-medium-tilstanden**

I arbeid med post-medium-tilstanden tok jeg utgangspunkt i beskrivelsene om at noe av det som er karakteristisk for samtidskunsten er å bruke en kombinasjon av medier (Danbolt, 2014; Rimstad, 2014). I mitt eget praktisk-estetiske arbeid møtte jeg på mange utfordringer i arbeid med post-medium-tilstanden. Både gjennom at en kombinasjon av materialer kan benyttes, men også det som blir beskrevet om det mediespesifikke (Aure & Bergaust, 2015, s. 12; Greenberg, 2004, s. 145). Det var vanskelig å skulle ta et standpunkt på hva som skulle fokuseres på innenfor dette punktet, men da dette er en fagdidaktisk rettet masteravhandling som skal kunne anvendes i den videregående skolen, falt valget på å arbeide med en kombinasjon av medier fremfor å fokusere for mye på de tyngre, teoretiske aspektene innenfor denne egenskapen. Motivet har ikke blitt lagt fokus på, og jeg valgte å ta utgangspunkt i eget foto av selvportrett. Maleriet er noe inspirert av Avant Garde mote, derfor har et gjennomskinnelig stoff blitt sydd på over motivet.



*Bilde 1: Eget bilde (2020). Post-medium-tilstanden.*



Til denne egenskapen hadde ikke informantene noen tydelig forslag til hvordan dette kan arbeides med i praktisk-estetiske oppgaver. L2 og L3 nevner likevel at elevene tar utgangspunkt i en idé eller et konsept, for så å velge medier som tydeligst formidler dette.

Post-medium-tilstanden egner seg muligens best i arbeid med installasjon, da det er naturlig å bruke en rekke ulike medier. L2 beskriver i intervjuet en oppgave som går ut på å projisere film på fysiske gjenstander, for eksempel tekstil som er hengt opp i ulike lag.

Post-medium-tilstanden kan være en av de enklere egenskapene å inkorporere i praktisk-estetisk undervisning, da det er valg av medier står som det mest sentrale. Egenskapen kan tilpasses til en rekke oppgaver med ulik tematikk. Samtidig bør det nevnes at det å skulle jobbe med en rekke ulike medier kan være utfordrende, og ende i verk som ikke er optimale. Likevel kan post-medium-tilstanden diskuteres i skolesammenheng, og en debatt om hva som går inn i denne egenskapen i samtidskunsten kan være lærerik for elevene, så lenge det teoretiske grunnlaget tilpasses til videregåendelever.

### **Det kontekstsensitive**

Til denne egenskapen tok jeg utgangspunkt i Marcel Duchamps kunstverk *Fountain* (1917), da det var vanskelig å skulle anvende denne egenskapen i maleri. Duchamps urinal blir utstilt liggende, og jeg har derfor valgt å plassere urinalet riktig vei i mitt maleri, på et badrom. Fremstillingen av denne egenskapen ble noe konseptuell, da jeg ønsket å invitere til refleksjon rundt Duchamps kunstverks betydning når det ikke fremvises i den aktuelle konteksten.



Bilde 2: Eget bilde (2020). Det kontekstsensitive.

Til det kontekstsensitive nevnte som sagt både L2 og L3 det stedsspesifikke. L2 foreslår elevutstilling på et lokale i skolens nærområde som aktuelt i arbeid med det kontekstsensitive, ved at elevene må tilpasse sine verk til utstillingsrommet. Et rom på skolen kan også benyttes, slik L3 foreslår, da det kan være vanskelig å skulle organisere utstilling i et utenforstående lokale. Dette kan være et potensial for arbeid med denne egenskapen i skolen.

Ut fra informantenes beskrivelser kan det virke som installasjon er mediet som best egner seg i arbeid med det kontekstsensitive.

### **Appropriering**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i det mye omtalte kunstverket til Maurizio Cattelan, *Comedian* (2019). Dette er et samtidskunstverk som fikk mye oppmerksomhet i media, og består av en banan som er teipet opp på en vegg. Intensjonen min ved å benytte dette verket som approprieringskilde var å vise hvordan et kunstverk kan approprieres. I mitt maleri er bananen byttet ut med en gul malingstube, noe som kan gi assosiasjoner til det opprinnelige kunstverket, samt være en konseptuell fremstilling av maleri. Med tanke på denne konseptuelle fremstillingen hadde jeg René Magrittes kunstverk *La trahison des images* (1929) i tankene, selv om dette kunstverket ikke nødvendigvis befinner seg innenfor samtidskunstens temporale avgrensninger.



Bilde 3: Eget bilde (2020). Appropriering.

Med tanke på appropriering i undervisning foreslår L3 en oppgave som går ut på at elever skal sette sitt eget portrett inn i et tidligere kunstverk. Informanten poengterer også at elevene kan i eget praktisk-estetisk arbeid anvende appropriering i form av å bruke malestil, teknikker, arbeidsmåter eller lignende fra ulike kunstepoker, for eksempel ved at elevene «maler som surrealist».

Appropriering ser jeg muligens som en av de egenskapene som er mest anvendelige i skolen. Som nevnt tidligere arbeides appropriering allerede med i undervisningen, men uten at lærere og elever nødvendigvis er klare over at det er appropriering som anvendes. Likevel møtte jeg på endel utfordringer da jeg skulle arbeide med appropriering isolert, fremfor i kombinasjon med andre egenskaper eller annen tematikk. Approprieringselementer kan være lettere å finne hvis du har et ønsket budskap å formidle som utgangspunkt. Siden jeg arbeidet med å fremstille appropriering uten å trekke inn andre elementer var det utfordrende å velge kilden jeg ønsket å appropriere. Da approprieringskilde var valgt, oppstod nok en utfordring med hva jeg skulle endre og tilføre kunstverket.

### **Dokumentar og arkiv**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i *mockumentary*-eksempelet som er beskrevet i teorikapittelet *Dokumentar og arkiv*. Maleriet er inspirert av kortfilmen *Whateverest* (2012), og viser den fiktive figuren ved navn Inspector Norse. Dette ble også en relativt konseptuell fremstilling av det teoretiske grunnlaget for egenskapen. Dokumentar og arkiv benyttes nesten utelukkende i mediene film, fotografi og eventuelt installasjon.



Bilde 4: Eget bilde (2020). Dokumentar og arkiv.

Egenskapen er etter min oppfatning ikke anvendelig i maleri. Dette er årsaken til at jeg valgte å bruke eksempelet i teksten som inspirasjon. Denne egenskapen var den mest utfordrende å skulle anvende i eget praktisk-estetisk arbeid, da mitt valgte medium ikke er forenelig med dokumentar og arkiv i samtidskunsten.

Til denne egenskapen hadde informantene likevel gode forslag til hvordan egenskapen kan anvendes i andre medier enn maleri. L2 beskriver en oppgave som går ut på at elevene skal benytte de sosiale mediene Instagram og Snapchat til å lage såkalte «stories». Disse småformatene har en forhåndsbestemt tidsgrense, slik at arbeidet ikke blir for omfattende. Informanten beskriver at elevene skal ha fokus på det kunstneriske og «filmiske» uttrykket i historiene de velger å fremstille. Noe av det som ligger i denne egenskapen er at innholdet ofte er fiktivt, men at det gir inntrykk av å være dokumentarisk. L2 beskriver også en annen oppgave hvor elevene skal lage et slags «film-portrett».

Vi har også hatt oppgaver om «story-telling», altså hvordan ser ditt liv ut gjennom en uke for eksempel. Men gjøre dette på en kunstnerisk, fiksjonell måte, hvor du skal jobbe estetisk men også klippe det slik at du formidler deg selv og det som er deg. Litt sånn film-portrett. – L2

Her finnes det altså et potensial for arbeid med dokumentar og arkiv i eget praktisk-estetisk arbeid, men relevante medier må benyttes. Elevene vil kunne få best utbytte av å anvende denne egenskapen i fotografi, video eller installasjon.

### **Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale**

Til denne egenskapen var min intensjon å ta utgangspunkt i Aure og Bergausts (2015, s. 14-15) beskrivelser av deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale i samtidskunsten.

Jeg ønsket å bruke Gonzalez-Torres' kunstverk som inspirasjon i eget arbeid, og gjenskape interaksjonen som kan oppstå i møtet med kunstverket. I mitt maleri er ikke motivet i fokus, men jeg ønsket å presentere mitt verk på masterutstillingen vår ved å henge en sprittusj ved siden av bildet. Dermed kunne betrakteren selv velge om de ønsket å gjøre endringer og tilføyinger på maleriet. Betrakteren ville blitt deltakende i kunstverket, selv om de ikke ønsket å interagere med det. Dette ble ikke mulig, da vår utstilling blir digital, på grunn av koronatiltakene som er iverksatt. Jeg valgte heller derfor å illustrere denne intensjonen ved å selv tegne på maleriet. Jeg kunne benyttet meg av medstudenter eller andre utenforstående, men dette ble vanskelig å organisere, med tanke på pandemien.



Bilde 5: Eget bilde (2020). Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale.

Denne egenskapen kan likevel være anvendelig i praktisk-estetisk arbeid i skolen. L2 beskriver en utstilling hvor elevene hadde temaet *migrasjon*, på et lokale utenfor skolen. Elevene fikk her møte folk som har emigrert, altså innvandrere, når de laget kunsten. Dette er muligens ikke det teoretiske grunnlaget i egenskapen, men det kan likevel trekkes linjer til samtidskunstnere som har arbeidet med noe av den samme tematikken. Et eksempel på dette kan være kunstneren Santiago Sierra, som ofte arbeider med udokumenterte innvandrere (Sierra, u.å.). I arbeid med denne tematikken kan likevel det etiske diskuteres, og det kan være nyttig å ha en samtale med elevene om dette i arbeid med deltakelse i samtidskunsten.

Elever kan også arbeide med deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale ved å ta utgangspunkt i fremgangsmåten jeg hadde som intensjon å benytte. Deres praktisk-estetiske arbeider kan stilles ut på skolen eller i det offentlige rom, og invitere betrakteren til å delta i verket. Samtidig kan det drøftes om dette ville fungert i det offentlige rom. På en utstilling opererer man med et sett av sosiale normer for hvordan man skal oppføre seg i møtet med kunstverk, for eksempel skal man som regel ikke ta på kunstverkene, og deltakeren velger da bevisst å aktivt bryte disse normene ved å eksempelvis tegne på kunstverket. Det er usikkert om dette ville fungert i en annen kontekst, som i det offentlige rom. Det kan likevel være spennende for elevene å se om publikum velger å delta, men det er viktig at elevene ikke har et for sterkt eierskap til egne verk. Publikum kan gjøre endringer

som kunstneren ikke liker, derfor er det viktig at elevene klarer å gi slipp på eierskapet til eget arbeid.

### **Globalisering og geopolitikk**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i en konseptuell fremstilling av det teoretiske innholdet Aure og Bergaust (2015, s. 15) beskriver. Motivet er et barndomsbilde av meg og min venninne Fatima, fra tiden jeg bodde i Niger i Afrika. Intensjonen min var å forsøke å formidle globalisering i kunsten, men det kan drøftes om dette er mulig da jeg har en vestlig bakgrunn. Motivet kan også representere hvordan det i økende grad åpnes for samtidskunst med en annen kulturell bakgrunn enn den vestlige, ved å vise barn fra to ulike kulturer som omfavner hverandre. Dette er min tolkning av mitt eget maleri, men som nevnt tidligere kan globalisering og geopolitikk også knyttes til hvordan din kulturelle bakgrunn påvirker din tolkning av et kunstverk. En betrakter med en annen kulturell bakgrunn enn min vil muligens tolke mitt maleri annerledes.



*Bilde 6: Eget bilde (2020). Globalisering og geopolitikk.*

L2 har arbeidet med globalisering og geopolitikk gjennom en oppgave hvor elevene lagde et muslimsk bønnerop i en kirke. Informanten beskriver også at man kan arbeide med denne egenskapen i form av dialogbasert undervisning, hvor elevene reflekterer rundt hvordan man dekonstruerer et bilde ut fra sin egen kulturelle bakgrunn. L1 trekker frem noe av det samme som L2, og beskriver oppgaver som omhandler for eksempel identitet, og at man kan knytte dette til



globalisering og geopolitikk. En slik oppgave vil også åpne for diskusjon rundt hvordan elevenes kulturelle bakgrunn kan være med på å farge deres tolkninger av medelevers arbeider.

Globalisering og geopolitikk kan være noe abstrakt å arbeide med i praktisk-estetisk arbeid, men ved å vinkle oppgavene til å omhandle ulike kulturer kan egenskapen anvendes i skolen. Her vil det være naturlig å inkorporere dialog rundt elevarbeidene, slik at elevene kan erfare hvordan kulturell bakgrunn kan påvirke våre tolkninger.

### **Sanselighetens område**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i Böhmes estetiske teori (2008), som beskrevet i teorikapittelet *Sanselighetens område*. Min intensjon med dette maleriet var å tildekke maleriet, slik at betrakteren kunne føle motivet uten å se det. Motivet var ikke i fokus, men jeg valgte å male en rose med modelleringspasta, slik at betrakteren muligens kunne skjønne hva motivet er uten å se det. Med grunnlag i årsakene beskrevet tidligere i dette kapittelet, ble dette ikke mulig da utstillingen blir digital.



Bilde 7: Eget bilde (2020). *Sanselighetens område*.

Med tanke på det sanselige i samtidskunsten var informantenes forslag til praktisk-estetisk arbeid noe mangelfullt. L1 beskriver en oppgave som går ut på at elevene skal tegne fritt mens de hører på musikk, men det kan diskuteres om dette faller innenfor det sanselige i samtidskunsten.

L2 derimot mener at det sanselige egner seg godt i arbeid med arkitektur:

[...] Jeg begynner med det i arkitektur; drit i målestokk og bygninger, dere må ha med ting som: lyset er et planlagt mønster som legger seg *der* på den tiden av døgnet, hvordan et rom med mennesker kan oppfattes så annerledes enn et rom fraværende mennesker, naturlig lys kontra kunstig lys, lyden av rom. Slike ting prater jeg om hele tiden. – L2

I eget praktisk-estetisk arbeid med installasjon kan sanselighetens område likevel anvendes. Som nevnt tidligere kan utstillingen *Utestemme* (2019) trekkes frem som eksempel på hvordan elevene kan arbeide med blant annet lys og lyd i eget skapende arbeid.

### **Kroppen**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i beskrivelser av samtidskunstverk som viser kroppen, uten en tilstedeværelse av kroppen. Vatns keramikkverk *Cutting the Rose* (1997) kan vise elevene at kroppen ikke nødvendigvis trenger å være tilstede i kunstverket, og at et dypere, samfunnskritisk perspektiv kan inkorporeres i eget praktisk-estetisk arbeid.

Motivet i maleriet viser en rekke hygieneprodukter og smertestillende medisiner som kvinner ofte benytter seg av når de menstruerer. Jeg ønsket å formidle et budskap om det politiske og økonomiske som ofte trekkes frem i debatten om hygieneprodukter.



Bilde 8: Eget bilde (2020). Kroppen.



Det er kun kvinner som har behov for tamponger og bind, og noe som har blitt diskutert i media tidligere er urettferdigheten rundt dette med at kvinner må betale for noe som er ufrivillig. Jeg valgte å tilføre tekst til maleriet, hvor beløpet som står der, 143,70 kroner er det gjennomsnittlige beløpet kvinner må betale hver måned for produktene som vises i maleriet. Under beløpet står det: \*Månedlig abonnement. Pris kan variere. Bindingstid 47 år. Kan kun kanselleres ved bruk av hormoner (se bivirkninger), hysterektomi, ovariektomi, sykdom eller behandling av sykdom.

Til min overraskelse var dette en egenskap informantene ikke arbeidet med på KDA. En informant mente som sagt at det ofte resulterte i banale verk, mens en annen var bekymret for elevenes reaksjoner, og mente helsesøster bør være tilstede hvis det skal arbeides med kroppen. Ved å arbeide med kroppen som egenskap slik jeg har gjort det i mitt egne praktisk-estetiske arbeid, altså uten en tilstedeværelse av kroppen, håper jeg at informantenes beskrivelser kan unngås.

### **Samtidig eller samfunnsaktuell tematikk**

Til denne egenskapen valgte jeg å ta utgangspunkt i et samtidig og samfunnsaktuelt tema som høyeste grad er relevant i dagens samfunn – korona-pandemien. Jeg forsøkte å ta noe utgangspunkt i Danbolts (2014) beskrivelser av at samtidskunsten ikke skal ha et for åpenbart budskap. Motivet er basert på et selvportrettfotografi, men hvor man ser små elementer som flyter rundt i bakgrunnen. Ved første øyenkast vil det kanskje ikke være åpenbart for betrakteren hva dette er, men det er en fremstilling av koronaviruset basert på illustrasjonen utviklet av Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (Eckert & Higgings, 2020).



*Bilde 9: Eget bilde (2020). Samtidig eller samfunnsaktuell kunst.*

Informantene nevnte til denne egenskapen mange eksempler på relevant tematikk som kan arbeides med, men konkrete beskrivelser av oppgaver ble ikke kommunisert. Likevel informantene at arbeid med denne egenskapen åpner for arbeid med idéen og konseptet, kommunikasjon av budskapet, valg av medium og tverrfaglighet, fremfor fokus på kun det håndverksmessige.

Som nevnt tidligere er dette muligens den egenskapen i samtidskunsten som er mest anvendelig i praktisk-estetisk arbeid. Grunnen til dette kan være at elevene selv kan velge tema, budskap og medier fritt. Samtidig kan denne egenskapen knyttes sterkere til samtiden, ved at elevene for eksempel må undersøke tematikk som er aktuelt i dagens samfunn. Her kan også arbeid med kildehenvisninger være relevant.

### **Veien videre i den praktisk-estetiske undersøkelsen**

I den praktisk-estetiske undersøkelsen har jeg undersøkt hvordan hver enkelt egenskap kan isoleres og fremstilles i maleri. Eget praktisk-estetisk arbeid har blitt reflektert rundt opp mot utvalgets erfaringer og idéer om hvordan det kan arbeides med egenskapene, også i andre medier enn maleri har blitt presentert.

Samtidskunsten krever ofte teoretisk kunnskap for å kunne bli forstått. Ved å arbeide praktisk-estetisk med egenskaper fra samtidskunsten kan det teoretiske grunnlaget tilgjengeliggjøres for undervisning. Eleven får erfare hvordan egenskapene utartes praktisk, noe som øker forståelsen av hvordan de teoretiske egenskapene kan anvendes i praktisk-estetisk arbeid. Dette kan være verdifulle erfaringer både i eget skapende arbeid og i situasjoner der elevene møter på samtidskunsten, som i samfunnet generelt, på kunstmuseer eller i skolen. Med grunnlag i Rimstads (2014, s. 98-99; UiT Norges arktiske universitet, 2015) beskrivelser om at elever som var sterke i de teoretiske fagene gjorde det bedre i arbeid med samtidskunst, kan mitt løsningsforslag om å anvende samtidskunstens egenskaper i skapende arbeid potensielt føre til at elevene som stiller svakt i de teoretiske fagene likevel får muligheten til å gjøre det bra i samtidskunstundervisningen. På en annen side er dette ikke sikkert, da samtidskunsten, som nevnt tidligere, ofte har fokus på formidling av et konsept.

Jeg har likevel fått en dypere forståelse for mange av egenskapene til samtidskunsten etter å ha anvendt dem i eget skapende arbeid, og har fått nye perspektiver på mange samtidskunstverk ved å kjenne igjen egenskaper som for eksempel appropriering i verkene. Det finnes mange måter å anvende egenskaper fra samtidskunsten i maleri. Min undersøkelse viser noen muligheter på hvordan dette kan løses. Samtidskunstens egenskaper trenger ikke å være knyttet til maleri, slik jeg har gjort, og derfor har forslag til andre medier blitt presentert.

Veien videre vil bestå av å kombinere flere av egenskapene i ett maleri, slik som jeg gjorde i den tidligere eksamensoppgaven i Prosjekt i praksis. I dette maleriet har appropriering, det kontekstsensitive og samtidig eller samfunnsaktuelle tematikk blitt kombinert. Hvilke egenskaper som vil bli kombinert er fortsatt noe usikkert, men da maleri er valgt medium vil jeg ta i betraktning hvilke egenskaper som er best anvendelige i maleri.



*Bilde 10: Eget bilde (2019) Tidligere eksamensarbeid fra Prosjekt i praksis*

Veien videre i den praktisk-estetiske undersøkelsen vil også, som nevnt tidligere, inkludere en prosessbok, der valgte forskningsmetoder research through art og reflection-on-action vil komme tydeligere til uttrykk. Her vil prosessen dokumenteres fra idé til ferdig maleri, samt beskrivelser av refleksjoner som oppstår under og i etterkant av handlingene.

## Oppsummerende refleksjoner

I denne avhandlingen har jeg undersøkt blant annet KDA-lærerens undervisningspraksis knyttet til samtidskunst og hvordan samtidskunstens egenskaper kan anvendes i samtidskunstundervisning for å finne svar på følgende problemstilling:

*Hva kan undervisning i samtidskunst være og hvordan kan samtidskunstens egenskaper tilgjengeliggjøres for undervisning?*

Med tanke på problemstillingens første del, *Hva kan undervisning i samtidskunst være*, har jeg gjennom min innhenting av empiri i form av teori og halvstrukturerte intervjuer kommet frem til en rekke sentrale elementer innenfor samtidskunstundervisning.

Det første som kan nevnes er samtidskunstundervisning som museumsbesøk. Som nevnt i drøftingskapittelet er det avgjørende for elevenes læringsutbytte at besøk til en samtidskunstutstilling ikke erstatter ordinær undervisning. Besøk til kunstmuseer eller gallerier kan være en fin ressurs for KDA-lærere å benytte seg av, så sant for- og etterarbeid til utstillingen utføres. Dette er for å ivareta elevenes læringsutbytte ytterligere, og kan hjelpe elevene med å se relevansen av utstillingen.

Samtidskunstundervisning gir også rom for den gode dialogen, slik Risan beskriver det (Omtveit, 2018). Undervisning i samtidskunst kan nettopp være denne dialogen mellom de ulike aktørene; lærer, elev, museumsvert og lignende. Samtaler om samtidskunst kan øke elevenes refleksjoner rundt samtidskunstverk, og de kan erfare og reflektere rundt egne og andres tolkninger av kunstverkene. Ifølge mine informanternes beskrivelser av egen undervisningspraksis kan også undervisning i samtidskunst være bygget opp på samme måte som den såkalte «tradisjonelle» undervisningen, ved at læreren introduserer temaet elevene skal jobbe med, for så å la dem arbeide med stoffet på egenhånd. I forbindelse med dette kan samtidskunsten aktualiseres for elevene gjennom gode eksempler på samtidskunstverk og -kunstnere.

Når det kommer til undersøkelsen av hva undervisning i samtidskunst kan være, har det også dukket opp et mulig potensial for aktualisering av samtidskunst i KDA-lærernes eksisterende undervisningspraksis. Ved å høre informantens refleksjoner rundt om og i så fall hvordan de underviser i samtidskunstens egenskaper, har jeg oppdaget at KDA-lærerne allerede underviser i flere av egenskapene. Med utgangspunkt i deres beskrivelser av egen undervisningspraksis kan det virke som lærerne ofte ikke er bevisste på at de allerede underviser i det som beskrives som samtidskunstens egenskaper.

Samtidig ble det synlig at lærerne i noen tilfeller var klar over at de underviser innholdet i egenskapene, men at de ikke benytter fagbegrepene jeg har tatt utgangspunkt i. Som drøftet tidligere kan dette by på noen problemer med tanke på elevenes læring. På flere spørsmål beskrev informantene at de arbeidet med en egenskap, som for eksempel appropriering, men at de ikke benyttet selve approprieringsbegrepet i undervisningen. Dette kan føre til at elevene ikke ser koblingen mellom sitt eget praktisk-estetiske og teoretiske arbeid, og samtidskunsten.

Potensialet her ligger i at hvis lærere er tydeligere i formuleringen av hva det arbeides med i gitte oppgaver, og hvordan det relateres til samtidskunsten, kan samtidskunst i den videregående skolen aktualiseres ved enkle grep. Likevel trenger muligens ikke læreren å aktivt benytte de mest avanserte fagbegrepene, som post-medium-tilstanden, i undervisningen, men heller tilpasse det teoretiske innholdet til den aktuelle elevgruppen. Jeg vil argumentere for at selv om elevene ikke forstår begrepene i sitt fulle omfang, bør begrepene nevnes, slik at elevene ved en senere anledning kan gjenkjenne at de allerede har arbeidet med dette.

Ut fra informantenes beskrivelser av anvendelse av samtidskunstens egenskaper i egen undervisning har jeg undersøkt potensiale for aktualisering av hver egenskap.

Post-medium-tilstanden er noe som allerede arbeides med i skolen, hvis fokus ligger på kombinasjon av medier. Egenskapen kan aktualiseres ytterligere ved for eksempel dialog rundt hva det mediespesifikke innebærer, men det forutsetter at det teoretiske innholdet forenkles og tilpasses til videregåendeelevs forståelse. Som nevnt i drøftingen har valg av medium betydning for formidlingen av det ønskede budskapet, og dette kan være en inngangsport til arbeid med post-medium-tilstanden. Elevene må velge medier som støtter budskapet de ønsker å formidle i sitt verk.

Det kontekstsensitive kan som nevnt være vanskelig å arbeide med i skolen, da man er avhengig av å kunne sette kunstverket inn i en ytre kontekst. Det stedsspesifikke er noe informantene selv trekker frem, og det kan ligge et potensial for arbeid med det kontekstsensitive som egenskap i arbeid med installasjon. Elevene får erfaring med å lage kunstverk og utstillinger som tilpasses et gitt rom. I tillegg kan det kontekstsensitive arbeides med i form av forståelse for kunstverks kontekst, på bakgrunn av ens egne kulturelle bakgrunn, slik Danbolt (2014, s. 302) beskriver. Her finnes det altså et potensial for arbeid med det kontekstsensitive som ikke kun er knyttet til kunstverkets ytre kontekst.

Appropriering anvendes allerede i informantenes undervisning, men her var utvalget samstemt i at dette var noe de ikke formidlet til elevene. Lærernes tolkning av approprieringsbegrepet kan være årsaken til at de ikke ser koblingen mellom egen undervisningspraksis og egenskapen. Potensialet for arbeid med denne egenskapen kan være å knytte det til kildehenvisninger, og diskusjon med elevene om hvor grensene for inspirasjon, appropriering, kopiering og stjeling går.

Dokumentar og arkiv er som nevnt en egenskap som kan være vanskelig å arbeide med på KDA, men det trenger ikke å være tilfellet så lenge de passende mediene benyttes. L2s forslag om å arbeide med dokumentar gjennom bruk av «stories» på sosiale medier som Instagram eller Snapchat kan ses som et potensial for arbeid med denne egenskapen. Jeg ser dokumentar som mest relevant å kunne anvende i undervisningen, mens arkiv kan egnes bedre i dialogbasert undervisning, med eksempler fra læreren av samtidskunstverk som viser arkiv som egenskap.

Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale baserer seg som nevnt i teoritung kunstteori, og kan

være vanskelig å skulle formidle til elevene. Likevel kan det være et potensial for undervisning i denne egenskapen ved å tilpasse teorien til videregåendeelevers kunnskapsnivå, og inkorporere teorien i praktisk-estetiske oppgaver. Hvordan dette kan gjøres har blitt drøftet i den praktisk-estetiske undersøkelsen, og vil reflekteres rundt videre i teksten.

Globalisering og geopolitikk i samtidskunsten kan egne seg til dialogbasert undervisning, hvor læreren kan formidle hvordan samtidskunst med en annen kulturell bakgrunn enn den vestlige kan komme til uttrykk på biennaler og utstillinger. Likevel kan det ligge et potensial i undervisningen ved å knytte egenskapen til hvordan våre «kulturelle briller» påvirker vår tolkning av kunstverkene. Dette kan være en kilde til refleksjon hos elevene, og besøk til utstillinger som *Alpha Crucis* på Astrup Fearnley Museet kan være en nyttig ressurs å benytte i arbeid med denne egenskapen.

Sanselighetens område er noe informantene allerede til en viss grad benytter seg av i egen undervisning, men ut fra L1s beskrivelser knyttes det ikke til samtidskunsten. Ansvar for hvordan egenskapen kan synliggjøres i samtidskunstundervisning ligger på den enkelte lærer og hvordan hen velger å arbeide med det. Her kan potensialet ligge i at læreren er tydeligere med å kommunisere til elevene hva det sanselige i samtidskunsten innebærer, og vinkler undervisning som allerede har det sanselige i seg til å omfavne samtidskunst. I tillegg egner denne egenskapen seg godt til å inkorporeres i praktisk-estetisk arbeid, og aktuelle utstillinger kan være en ressurs.

Med tanke på kroppen i samtidskunsten ble jeg overrasket over at dette var noe informantene tok avstand fra i egen undervisning. For å unngå «banale kunstverk» eller sterke reaksjoner fra elevene, foreslår jeg et potensiale for å anvende denne egenskapen i undervisning, ved å fjerne tilstedeværelsen av kroppen i kunstverket. Samtidig kroppstematikk kan kommuniseres uten å vise selve menneskekroppen. Dialogbasert formidling og utstillinger som omhandler kroppen i samtidskunsten kan også oppfattes som aktuelt, men det forutsetter at læreren forbereder elevene på hva som blir vist på utstillingen og snakker om det i ettertid.

Den siste egenskapen, samtidig eller samfunnsaktuell tematikk, arbeides som nevnt tidligere allerede med i stor grad på KDA. Da det samtidige er grunnelementet i egenskapen, kan egenskapen være den mest anvendelige i samtidskunstundervisning. Likevel kan samtidskunsten aktualiseres ytterligere i arbeid med egenskapen, ved at lærere kan vise konkrete eksempler på hvordan det samtidige og samfunnsaktuelle kommer til uttrykk i samtidskunstverk. Det kan også tas utgangspunkt i at budskapet og idéen elevene velger å formidle ikke skal være for åpenbart, men åpne for refleksjon hos betrakteren (Danbolt, 2014, s. 124).

Oppsummert kan det ut fra informantenes beskrivelser av egen undervisningspraksis virke som samtidskunsten allerede kommer til uttrykk i flere oppgaver. Lærerne jobber allerede med en rekke av egenskapene, men det bør altså settes i en samtidskunstkontekst. Læreren må kommunisere sin intensjon med oppgavene, sette det i sammenheng med samtidskunsten og ikke overlate til elevene å

gjette innholdet. Som nevnt tidligere vil jeg argumentere for bruken av fagbegreper i undervisningen, slik at elevene lettere kan relatere sitt praktiske arbeid til samtidskunsten. Dette vil kunne komme elevene til gode ved senere utdanning innen estetiske fag, da de kan trekke koblinger til at dette er noe de allerede har arbeidet med på KDA.

Samtidskunsten åpner for arbeid med et bredt spekter av ulike tematikk, og er anvendelig ved at den kan tilpasses flere kompetansemål i både den gjeldende og nye læreplanen i Kunst og visuelle virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2016b, 2020a). Gjennom min undersøkelse har jeg oppdaget at mye av ansvaret for innlemming av samtidskunst i undervisningen ligger på den enkelte læreren, men relevante læringsressurser og tiltak for kompetanseheving kan være et hjelpemiddel for aktualisering av samtidskunsten.

For å besvare den andre delen av problemstillingen, *hvordan kan samtidskunstens egenskaper tilgjengeliggjøres for undervisning*, har jeg som nevnt tidligere hovedsakelig basert meg på egen praktisk-estetisk undersøkelse i maleri. Forslag fra informantene til hvordan egenskapene kan arbeides med i praktisk-estetisk arbeid har også blitt trukket frem. Konkrete løsningsforslag til hvordan hver egenskap kan tilgjengeliggjøres for undervisning, i både maleri og eventuelt andre medier, har blitt presentert og reflektert rundt i den praktisk-estetiske undersøkelsen.

Det er noen av samtidskunstens egenskaper som kan virke mer aktuelle å arbeide med i skolen, men ut fra informantenes refleksjoner kan likevel alle egenskapene være aktuelle, gitt at det arbeides med det relevante mediet. Det er utfordrende å skulle velge ut hvilke jeg ser som mest relevante for anvendelse i praktisk-estetisk arbeid i skolen, men med grunnlag i mitt eget praktisk-estetiske arbeid vil jeg foreslå at post-medium-tilstanden, appropriering, kroppen og samtidig eller samfunnsaktuell tematikk som enklest å inkorporere i undervisningen.

Samtidig vil jeg trekke frem det kontekstsensitive og deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale som de egenskapene som kan være mer utfordrende å inkludere i praktisk-estetisk arbeid i skolen. Grunnen til at jeg ser disse to som mest utfordrende er med tanke på organisering, da man kan være avhengig av et slags utstillingslokale og publikum.

Selv om jeg møtte på endel utfordringer med noen av egenskapene ved anvendelse i maleri, vil jeg argumentere for at samtidskunstens egenskaper kan tilgjengeliggjøres for undervisning ved å anvende dem i praktisk-estetisk arbeid. Ved å arbeide konkret med hver enkelt egenskap, eller en kombinasjon av egenskapene, i eget praktisk-estetisk arbeid kan elevene få en dypere forståelse for den teoretiske forankringen som ligger til grunn for egenskapene. Gjennom min egen undersøkelse fikk jeg en mye dypere forståelse for innholdet i teorien, ved at jeg fikk forståelse for hvordan egenskapene utartes praktisk i samtidskunstverk. I tillegg fikk en dypere kunnskap om egenskapene ved å måtte omgjøre teori til et praktisk-estetisk arbeid, men dette vil muligens ikke være tilfellet for elever i den videregående skolen. Dette kommer igjen an på hvordan læreren legger opp samtidskunstundervisningen.

Som forklart innledningsvis i delkapittelet *Problemområde og problemstilling*, har det i tillegg til problemstillingen vært sentralt å undersøke vektlegging av samtidskunsten i den videregående skolen, og potensielle årsaksforklaringer til hvorfor det eventuelt undervises lite i samtidskunst. Som nevnt tidligere ble dette undersøkt for å kunne utforske potensial for aktualisering av samtidskunst i den videregående skolen, gjennom synliggjorte mangler og utfordringer. Gjennom innhentet teori og empiri i form av halvstrukturerte intervju, vil jeg kort oppsummere de mest sentrale årsaksforklaringene.

Lærerens kompetanse i samtidskunst har blitt trukket frem som muligens den mest sentrale årsaksforklaringen for lite samtidskunstundervisning. Manglende kompetanse i samtidskunst kan være i grunnlag med at det kanskje ikke blir undervist i samtidskunst på lærerutdanningene, eller at lærere med eldre utdanning ikke har oppdatert kunnskap om samtidskunst. Det kan også være utfordrende for lærere som opplever å ha manglende kompetanse å sette seg inn i samtidskunsten på egenhånd, derfor kan etterutdanning og kurs være et godt alternativ for kompetanseheving.

Videre kan læreplaner i KDA være en mulig årsaksforklaring for nedprioritering av samtidskunstundervisning. Dette blir drøftet tidligere i avhandlingen, og selv om vi kan se flere kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer som åpner for mer arbeid med samtidskunsten, har likevel flere av disse en åpen formulering som legger opp til at læreren selv må velge å prioritere samtidskunsten.

Den håndverkspregede tradisjonen i faget kan også trekkes frem som mulig årsaksforklaring, og sett i sammenheng med at samtidskunsten krever andre kriterier for vurdering, kan dette føre til at lærere heller prioriterer andre områder i KDA-fagene.

I min undersøkelse har det også kommet frem at lærere kan synes det er vanskelig å finne relevant undervisningsmateriell som omhandler samtidskunsten, og en mangel på læringsressurser til KDA ble synlig. Dette kan også trekkes frem som en mulig årsaksforklaring til at det blir undervist lite i samtidskunsten, da det krever mye av læreren å finne og sette seg inn i stoffet på egenhånd. Her blir også tid en bidragende faktor ettersom lærere ofte har en travel hverdag. Slik informantene har forklart det kan lærere ende opp med å heller benytte seg av tidligere undervisningsopplegg, enn å sette seg inn i nytt stoff og utforming av nye oppgaver som skal omhandle samtidskunst.

Avslutningsvis kan Ongstads (2004, s. 24-24) definisjon av fagdidaktikk nevnes, altså hva faget er, kan eller bør være. Gjennom avhandlingen har jeg forsøkt å presentere samtidskunstens plass på KDA, spesielt innen programfaget Kunst og visuelle virkemidler. Ut fra informantenes beskrivelser av egen undervisningspraksis, undersøkelse av læreplanene, samt tidligere forskning på feltet, finnes det allerede plass for samtidskunsten i KDA-fagene. Samtidig er det likevel rom for ytterligere aktualisering og prioritering av samtidskunst i undervisning på KDA i den videregående skolen.



Jeg håper at denne avhandlingen kan bidra til å inspirere lærere, lærerstudenter og utdanningsinstitusjoner til å vektlegge undervisning i samtidskunst i skolen i større grad. I tillegg kan forhåpentligvis min undersøkelse bidra til at lærere ser muligheter til å inkorporere samtidskunstens egenskaper i egen undervisningspraksis, og at avhandlingen har gitt inspirasjon til aktuelle ressurser som kan benyttes.

## Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: Sage.

Andreassen, M. V. W. (2004). *Tante rød (Aunt Red)* [Tegning]. Hentet fra:  
<http://www.maritvictoria.com/selected-work--public-projects.html>

Astrup Fearnley Museet. (u.å.). *Alpha Crucis: Afrikansk samtidskunst*. Hentet 28. april 2020 fra:  
<https://www.afmuseet.no/utstilling/alpha-crucis-afrikansk-samtidskunst>

Aure, V. & Bergaust, K. (2015). Estetisk praksis og samfunn: tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk. I Aure, V. & Bergaust, K. (Red.), *Estetikk og samfunn: Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk* (s. 7-33). Bergen: Fagbokforlaget.

Berg, L. (2011). *Norske Produkter* [Installasjon]. Hentet fra:  
<https://www.kunsthall.no/?k=1&id=26&aid=1118&sok=lene%20berg&index=0>

Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October* (110), 51-79.  
<https://doi.org/10.1162/0162287042379810>

Bjerke, T. A. (2019, 15. november). *Presentasjon av nytt, digitalt læremiddel for KDA-fag*. Innlegg presentert ved Kunst, design og arkitekturkonferansen på OsloMet – Storbyuniversitetet. Oslo, Norge. Hentet fra: <https://film.hioa.no/kunst-design-og>

Borgli, K. (Produsent & Regissør). (2012). *Whateverest* [Kortfilm]. Norge: Storyline Studios.

Bourriaud, N. (2002). *Postproduction: Culture as Screenplay: How art Reprograms the World*. New York: Lukas & Sternberg.

Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. (B. Christensen-Scheel, Trans.). Oslo: Pax.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære: tendensar i norsk samtidskunst etter 1990*. Oslo: Samlaget.

Danto, A. C. (1997). *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Deller, J. (u.å.). The Battle of Orgreave, 2001. Hentet 30. oktober 2019 fra:  
[https://www.jeremydeller.org/TheBattleOfOrgreave/TheBattleOfOrgreave\\_Video.php](https://www.jeremydeller.org/TheBattleOfOrgreave/TheBattleOfOrgreave_Video.php)

Den kulturelle skolesekken Oslo. (u.å.). Gilbert & George – skeiv identitet i kunsten. Hentet 21. mars 2020 fra: <https://dks.osloskolen.no/gilbert-george-skeiv-identitet-i-kunsten/>

Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 196-214). Oslo: Universitetsforlaget.

Digranes, I. (2006). *Bygg meg eit bilete – skap meg ei verd* (Hovedfagsrapport 2006 nr. 6). Hentet fra: [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011090108024](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011090108024)

Duchamp, M. (1917). *Fountain* [Porselen]. Hentet fra:  
<https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>

Eckert, A., & Higgings, D. (2020). Details. Hentet fra: <https://phil.cdc.gov/Details.aspx?pid=23311>

Eliasson, O. (2014). *Riverbed* [Installasjon]. Hentet fra:  
<https://olafureliasson.net/archive/artwork/WEK108986/riverbed>

Flatby, B. Å., Samuelson, A. M. & Tvetter, P. (2015). *Samtaler om samtidskunst*. Hentet 22. april 2020 fra: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/samtaler-om-samtidskunst/?fbclid=IwAR3XCEwqhxAz0XoA698xVmpKPf8qcILOoxaOEFJFO9tQJce7EPVMJPUP96k>

Flem, I. L. (2012). *I møtet mellom materialitet og mening: En undersøkelse av rådende holdninger og fremtidige perspektiver til faget kunst og håndverk*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 23. oktober 2018 fra: <https://oda.hioa.no/nb/item/i-motet-mellom-materialitet-og-mening-en-undersokelse-av-radende-holdninger-og-fremtidige-perspektiver-til-faget-kunst-og-handverk>

Frayling, C. J. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), s. 1-5.

Greenberg, C. (2004). *Den modernistiske kunsten*. (A. Øye, Trans.). Oslo: Pax.

Groven, R. (1975). *Oljeferd i Hardanger* [Maleri]. Hentet fra:  
<https://groven.no/rolf/previewpages/previewpage14.html>

Gyldendal Undervisning. (u.å.). Formgivingsfag. Hentet 1. april 2020 fra:  
<https://www.gyldendal.no/vgs/Formgivingsfag>

Henie Onstad Kunstsenter. (u.å.). Arkiv: 1990-1999. Hentet 1. mai 2020 fra:  
<http://hok.no/arrangement/arkiv-1990-1999>

Imsen, G. (2014). *Elevers verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Krauss, R. (1999). «*A Voyage on the North Sea*»: art in the age of the post-medium condition. London: Thames & Hudson. Hentet 18. november 2019 fra:  
[https://artecontemporaneaehc.files.wordpress.com/2016/10/krauss\\_voyage-on-the-north-sea.pdf](https://artecontemporaneaehc.files.wordpress.com/2016/10/krauss_voyage-on-the-north-sea.pdf)

Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken. (u.å.-a). Om DKS. Hentet 21. mars 2020 fra:  
<https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>

Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken. (u.å.-b). DKS i skulen. Hentet 21. mars 2020 fra:  
<https://www.denkulturelleskolesekken.no/dks-i-skolen/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Magritte, R. (1929). *La trahison des images* [Maleri]. Hentet fra:  
<https://collections.lacma.org/node/239578>

Martincic, J. (2017, 1. august). Vebjørn Sands maleri «Gutt med røkelseskar» illustrerer det problematiske skillet mellom appropriasjon og plagiat: Når kunst låner fra kunst. Hentet fra:  
<https://www.klassekampen.no/article/20170801/ARTICLE/170809998>

Moland, M. K. Å. (2014). *Digitale formidlingsverktøy og interaktive mellomrom: En undersøkelse av elevers tolkning og meningsskaping i møte med samtidskunst*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 14. april 2020 fra: <https://oda.hioa.no/en/digitale-formidlingsverktoy-og-interaktive-mellomrom-en-undersokelse-av-elevers-tolkning-og-meningsskaping-i-mote-med-samtidskunst>

Museum of Modern Art. (u.å.). Felix Gonzalez-Torres: American, born in Cuba, 1957-1996. Hentet 1. mai 2020 fra: <https://www.moma.org/artists/2233?=&page=&direction=>

- Nasjonalmuseet. (u.å.-a). Lærerkurs. Hentet 22. mars 2020 fra: <https://www.nasjonalmuseet.no/laering/spesialtilbud/larerkurs/>
- Nasjonalmuseet. (u.å.-b). Utestemme: en grønn og sanselig utstilling om landskapsarkitektur. Hentet 17. desember 2019 fra: <https://www.nasjonalmuseet.no/utstillinger-og-arrangementer/nasjonalmuseet-arkitektur/utstillinger/2019/utestemme/>
- Næss, P. (2013). Kritisk realisme og byplanforskning. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 5(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- O'Doherty, B. (1986). *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space*. San Fransisco: The Lapis Press.
- Omtveit, B. (2015). Formidler samtidskunst [Intervju med Kristin Risan]. *Form – Fagdidaktisk tidsskrift for kunst og design*, 49(3). Hentet fra: <https://www.formbanken.no/form-2/2018/5/21/formidler-samtidskunst?rq=samtidskunst>
- Raad, W. (1989-2004). *The Atlas Group Archive* [Kunstprosjekt]. Hentet fra: <https://www.theatlasgroup1989.org/>
- Repstad-Omland, T. K. (2019). *Samtidskunst i skolen: En studie som inviterer elever til en konseptuell workshopspraksis*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet 5. mai 2020 fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2622501>
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet 31. oktober 2018 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7658/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rottem, K. V. (2014). *Maleundervisning i videregående skole: Fagdidaktiske ideologier og relasjonen til samtidens kunstfelt*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 22. oktober 2018 fra: <https://oda.hioa.no/nb/item/maleundervisning-i-videregaende-skole-fagdidaktiske-ideologier-og-relasjonen-til-samtidens-kunstfelt>
- Sand, V. (2017). *Gutt med røkelseskar I* [Digital Graphic Artwork håndkolorert]. Hentet fra: [https://www.fineart.no/galleriobjekt/Vebj%F8rn\\_Sand\\_-\\_Gutt\\_med\\_r%F8kelseskar\\_I,\\_h%E5ndkolorert\\_\(innrammet\)/379406](https://www.fineart.no/galleriobjekt/Vebj%F8rn_Sand_-_Gutt_med_r%F8kelseskar_I,_h%E5ndkolorert_(innrammet)/379406)
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass Inc.

Sierra, S. (u.å.). 8 people paid to remain inside cardboard boxes. Hentet 13. mai 2020 fra:  
[https://www.santiago-sierra.com/994\\_1024.php](https://www.santiago-sierra.com/994_1024.php)

Skogly, M. (2013, 5. juni). Whateverest. Hentet fra: <https://p3.no/filmpolitiet/2013/06/whateverest/>

Skregelid, L. (2005). «Det var ganske gøy faktisk»: En undersøkelse om formidling av samtidskunst rettet mot ungdomsskoleelever. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.

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

Solhjell, D. (2015). «Dette er kunst». Oslo: Universitetsforlaget.

Statens kunstutstilling (u.å.). Kunstkringkastingen. Hentet 16. desember 2019 fra:  
<https://www.hostutstillingen.no/kunstkringkastingen-2/>

Stokes, R. (2012, 3. februar). Rirkrit Tiravanija: Cooking Up an Art Experience. Hentet fra:  
[https://www.moma.org/explore/inside\\_out/2012/02/03/rirkrit-tiravanija-cooking-up-an-art-experience/](https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/02/03/rirkrit-tiravanija-cooking-up-an-art-experience/)

Tang, J. (2012). Future Circulations: on the work of Hans Haacke and Maria Eichhorn. I Feigenbaum, G. & Reist, I. (Red.), *Provenance: an alternate history of art* (s. 171-194). Los Angeles: Getty Research Institute.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ueland, K. S. (2019). *Et møte mellom elever fra den videregående skolen og samtidskunst: Kunstmuseet som læringsarena*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Hentet 5. mai 2020 fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2603123>

UiT Norges arktiske universitet (2015, 4. mai). Fortsatt strikking, tresleiver og keramikopper. Hentet fra: <https://forskning.no/uit-norges-arktiske-universitet-kunst-og-litteratur-skole-og-utdanning/fortsatt-strikking-tresleiver-og-keramikopper/496935>

Ulla, H. (2017). *Å erobre det sansbare: En estetisk-didaktisk problematisering av læringsbegrepet, i møte mellom lydkunst og skole*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 5. mai 2020 fra: <https://oda.hioa.no/nb/item/a-erobre-det-sansbare-en-estetisk-didaktisk-problematisering-av-laeringsbegrepet-i-motet-mellom-lydkunst-og-skole>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). Læreplanverket. Hentet 8. januar 2020 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/?fbclid=IwAR2DkCas09gBSntevjVk1DYe8tqdTPHfubhB5kV7DEzsWeOMzyw5ooGUE8g>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). Fagfornyelsen. Hentet 8. januar 2020 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). Gyldighet og innføring. Hentet 30. april 2020 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/kda01-02/gyldighet-og-innfoering>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Formgjeving blir kunst, design og arkitektur. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/formgjeving-blir-kunst-design-og-arkitektur/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel – felles programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur* (KDA1-01). Hentet fra:  
<http://data.udir.no/kl06/KDA1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Læreplan i kunst og skapende arbeid – valfritt programfag i utdanningsprogram for kunst, design og arkitektur* (KDA3-01). Hentet fra:  
<https://www.udir.no/kl06/KDA3-01/Hele/Kompetansemaal/kunst-og-skapende-arbeid>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel (Utkast)* [Høringsutkast]. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/719>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel (Høringsutkast)* [Høringsutkast]. Hentet fra:  
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/844>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel* (KDA01-02). Hentet fra:  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KDA01-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kjerneelement. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kda01-02/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Tverrfaglege tema. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/kda01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Vatn, G. (2015). Lukten av jord. Kunstneriske uttrykk i grensen mellom sanselighet og historiefortelling. I Aure, V. & Bergaust, K. (Red.). *Estetikk og samfunn: Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk* (s. 277-286). Bergen: Fagbokforlaget.

Von Spreter, S. (2012). Debatt: trenger vi å formidle samtidskunst?. *KUNST*, 59(3). (s. 80-81).  
Hentet 12. april 2020 fra: [https://issuu.com/fineart/docs/k\\_201203](https://issuu.com/fineart/docs/k_201203)



## Figur- og bildeliste

Forsidebilde: Eget bilde (2020). *Utsnitt av eget praktisk-estetisk arbeid.*

Tabell 1: Egen tabell (2019) *Oversikt over informantutvalgets nåværende undervisningsområde, utdannings- og erfaringsbakgrunn.*

Bilde 1: Eget bilde (2020). *Post-medium-tilstanden.*

Bilde 2: Eget bilde (2020). *Det kontekstsensitive.*

Bilde 3: Eget bilde (2020). *Appropriering.*

Bilde 4: Eget bilde (2020). *Dokumentar og arkiv.*

Bilde 5: Eget bilde (2020). *Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale.*

Bilde 6: Eget bilde (2020). *Globalisering og geopolitikk.*

Bilde 7: Eget bilde (2020). *Sanselighetens område.*

Bilde 8: Eget bilde (2020). *Kroppen.*

Bilde 9: Eget bilde (2020). *Samtidig eller samfunnsaktuell kunst.*

Bilde 10: Eget bilde (2019). *Tidligere eksamensarbeid fra Prosjekt i praksis.*

# Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD

21.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Meldeskjema 825209

### Sist oppdatert

08.10.2019

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Type opplysninger

---

#### Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

For å komme i kontakt med informantene vil e-post og telefonnummer benyttes. Bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, arbeidssted, bostedsfylker, osv., vil bli oppgitt i intervjuene/spørreskjema, men alle opplysningene vil ikke bli brukt i mastergradsavhandlingen.

#### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Samtidskunst i den videregående skolen

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Ved lydopptak vil mobil App Nettskjema-diktafon benyttes, for å sikre informantenes data. Informantenes personopplysninger brukes for å komme i kontakt og avtale intervjutider, samt skille informantene fra hverandre, og skal ikke publiseres i avhandlingen. Bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, arbeidssted, bostedsfylker, osv., vil bli oppgitt i intervjuene/spørreskjema, men ikke alle opplysningene vil bli brukt i

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5ccad002-9ec5-4845-a744-9671d9633549>

1/5

mastergradsavhandlingen, og feks. navn vil anonymiseres. For å komme i kontakt med informantene vil e-post og telefonnummer benyttes. Bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, arbeidssted, bostedsfylker, osv., vil bli oppgitt i intervjuene/spørreskjema, men kun relevante opplysninger for oppgaven vil bli oppgitt i avhandlingen slik at informantene forblir anonyme ved ønske.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Elisabeth Haugland Lindberg, [REDACTED]

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingvill Gjerdrum Maus, [REDACTED]

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Lærere ved videregående skole

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Sende e-post til skoler/ansatte ved skoler i Osloområdet

**Alder**

22 - 75

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)

- Fødselsdato
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved å gi skriftlig beskjed til undertegnede om at hen ikke vil delta.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Informantene vil få innsyn i opplysninger som skal publiseres, før analyse og drøfting i avhandlingen forekommer. Informanten kan få rettet eller slettet opplysninger ved å ta skriftlig kontakt med undertegnede.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig
- Databehandler

**Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Nettskjema-diktafon

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

Passord på mobile enheter i tillegg til automatisk tastelås.

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.08.2019 - 01.06.2020

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvor oppbevares opplysningene?**

Egen pc

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

21.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Samtidskunst i den videregående skolen

#### **Referansenummer**

825209

#### **Registrert**

23.07.2019 av Elisabeth Haugland Lindberg - [REDACTED]

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingvill Gjerdrum Maus, [REDACTED]

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Elisabeth Haugland Lindberg [REDACTED]

#### **Prosjektperiode**

01.08.2019 - 01.06.2020

#### **Status**

09.10.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **09.10.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 08.10.19

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.10.19. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**01.08.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**LÆRERES TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet



**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Samtidskunst i den videregående skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge praksis i den videregående skole knyttet til samtidskunst, og høre læreres refleksjoner og opplevelse rundt dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent ved Master i estetiske fag, studieretning fagdidaktikk: kunst og design ved OsloMet - Storbyuniversitetet. Formålet med intervjuet er å kartlegge praksis i den videregående skole knyttet til samtidskunst, og høre læreres refleksjoner, erfaringer og opplevelse rundt dette. Målet med undersøkelsen er å kunne bidra til å aktualisere undervisning av samtidskunst i skolen, også knyttet til praktisk-estetisk arbeid.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet – Storbyuniversitetet, fakultetet for teknologi, kunst og design – institutt for estetiske fag er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av informanter består av lærere som underviser ved Kunst, design og arkitektur hos noen utvalgte videregående skoler i Oslo og i nærliggende fylke(r).

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i halvstrukturert intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om undervisning i samtidskunst, egne refleksjoner rundt dette, og egne oppgaver knyttet til samtidskunst.

Jeg vil benytte meg av lydopptak i intervjuet og ta notater. Intervjuet vil deretter bli transkribert, og du vil få mulighet til å lese igjennom transkribert intervju, eventuelt gjøre tilføyinger før dette blir analysert og drøftet.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Undertegnede, samt veiledere Ingvill Gjerdrum Maus og Ida Linett Olsen, vil ha tilgang til dine opplysninger.

Ingen deltakere i denne undersøkelsen som ikke ønsker det, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2020. Dine personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Elisabeth Haugland Lindberg. [REDACTED]  
Veileder Ingvill Gjerdrum Maus. [REDACTED]  
Veileder Ida Linett Olsen. [REDACTED]
- Ingrid Jacobsen, personvernombud ved OsloMet.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Elisabeth Haugland Lindberg.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Samtidskunst i den videregående skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju for bruk i masterprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### **Intervjuguide til individuelt halvstrukturert intervju med lærere i Kunst, design og arkitektur**

Spørsmålene nedenfor er ment som en guide for en samtale om samtidskunst og undervisning av dette emnet i skolen. Formålet med intervjuet er å kartlegge praksis i den videregående skole knyttet til samtidskunst, og høre læreres refleksjoner og opplevelse rundt dette.

Lyddoptak vil bli benyttet som hjelpemiddel for å transkribere intervjuet. Både du og skolen din vil være anonym i masteroppgaven.

#### **1. Personalialia:**

- a) Alder?
- b) Hvilket fag underviser du i?
- c) Hvilket trinn underviser du på?
- d) Hva slags utdanning og erfaring har du?
- e) Har du erfaring med samtidskunst fra egen utdanning? Kom gjerne med eksempler.
- f) Holder du på med eget praktisk-estetisk arbeid? Hvordan vil du eventuelt beskrive det du arbeider med?

#### **2. Hva legger du i begrepet samtidskunst?**

- a) Hva slags kunst ser du som samtidskunst? Kom gjerne med eksempler.

#### **3. Hvordan opplever du at undervisning i samtidskunst blir vektlagt i videregående opplæring?**

- a) (Hva tror du er grunnen til at det eventuelt blir undervist lite i samtidskunst?)

#### **4. Hva kan være fordeler og ulemper med å undervise i samtidskunst?**

- a) (Er det noe spesifikt i samtidskunsten du synes er vanskelig å undervise i?)
- b) (Hvorfor bør elevene lære om samtidskunst? Hvis ikke, hvorfor?)
- c) Hva slags reaksjoner har elever til samtidskunst? Positive/negative opplevelser? Kan du komme med eksempler?

## 5. Hvordan legger du opp undervisning i samtidskunst?

- a) Bruker du noen spesielle retninger, verk eller kunstnere fra samtidskunst som eksempel i din undervisning?
- b) Legger du opp undervisningen annerledes når du jobber med samtidskunst enn ved andre kunstretninger / den «historiske» kunsten, hvordan?
- c) Videre vil jeg ta opp virkemidler/egenskaper som kan ses i samtidskunsten. Kjenner du til noen av disse punktene?
  - **Post-medium-tilstanden** – (at mediet har betydning for verket, men ikke er entydig meningsbærende i seg selv. Valg av medium er ikke tilstrekkelig som begrunnelse eller utgangspunkt for kunst.) - Hvilke medier har elevene jobbet med? Kombinasjon av medier? For eksempel, maleri, tegning, skulptur, arkitektur, foto, video, lyd, lys, installasjon, osv.
  - **Det kontekstsensitive og kontekstuelle** – For eksempel Duchamps urinal viste at konteksten et verk står i har betydning for kunstens meningsinnhold. Konteksten kan skape ny mening i et verk. Har dere jobbet med konteksten til et verk?
  - **Appropriering** – å bruke materiale både i og utenfor kunstfeltet i nye verk, for eksempel objekter, stiler, bilder, temaer, komposisjoner. (Eksempel: Rolf Groven – Oljeferd i Hardanger)
  - **Dokumentar og arkiv** - (som presentasjonsform, både fiktivt og ekte)
  - **Deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale** – På hvilken måte har du/elevene jobbet med sosial eller deltakende kunst?
  - **Globalisering og geopolittikk** – (kunst som globalisert marked eller kunnskapsproduksjon på tvers av politiske/kulturelle/økonomiske barrierer). Har dere jobbet med kunst med andre kulturelle kontekster enn den vestlige?
  - **Sanselighetens område/sanselig erkjennelse** – Hvordan har du/elevene jobbet med kunnskap og forståelse basert på opplevelse?
  - **Kroppen** - for eksempel kropps fiksering, spiseforstyrrelser, osv.
  - **Samtidig tematikk** - som for eksempel politikk, klima, identitet, kjønn, rasisme, religion, teknologi osv.
- d) Bruker du noen av disse i egen (samtidskunst) undervisning?
- e) (Hvis du ikke har undervist i samtidskunst, ser du noen muligheter til hvordan du kunne undervist i dette?)

**6. Kan du fortelle om en eller flere skoleoppgaver er du og elevene har jobbet med samtidskunst?**

- a) Hva var målet med oppgaven(e) og hvordan la du den opp?
- b) (Hvordan introduserte du oppgaven? Fikk elevene se eksempler på samtidskunst (bilder), var dere på utstilling eller museum, hentet elevene inspirasjon selv osv.?)
- c) (Jobber elevene individuelt eller i grupper? Erfaringer knyttet til dette?)
- d) Var oppgaven del av et tverrfaglig arbeid?
- e) (Ser du noen muligheter til å kunne jobbe tverrfaglig med samtidskunst? I så fall hvordan/hvorfor?)
- f) Jobber du praktisk eller teoretisk med samtidskunst, eller en sammensetning av begge?
- g) Har elevene jobbet med personlige temaer som tar utgangspunkt i eleven selv eller samfunnsaktuell tematikk (evt. annen tematikk)? Erfaringer knyttet til dette?
- h) Hvordan vurderte du oppgaven?

**7. Hvilken kompetanse bør en (fag)lærer ha om samtidskunst, og hvordan kan hen tilegne seg denne kunnskapen?**

- a) Vet du om noen læringsressurser, nettsider, bøker, osv., som kan legge til rette for og være et hjelpemiddel for undervisning i samtidskunst?

**8. Er det noe du tenker på rundt dette temaet som vi ikke har vært inne på?**

- a) Har du noe til vil tilføye?
- b) Har du noen spørsmål?

Elisabeth Haugland Lindberg

Master i fagdidaktikk: kunst og design ved OsloMet – Storbyuniversitetet.

## Vedlegg 5: Læringsressurser

Læringsressursene som blir presentert i dette vedlegget er digitale læringsressurser som er ment til å kunne være hjelp for lærere, lærerstudenter og andre som eventuelt er interesserte i og ønsker å finne ut mer om samtidskunst. Læringsressursene er delt opp i noen hovedkategorier, og til hver lenke er det en kort beskrivelse over innholdet.

### **Oversikt over samtidskunstutstillinger og visningssteder for samtidskunst**

#### **Utstillingsguide for Oslo**

Nettside med oversikt over samtidskunstutstillinger i Oslo. Den fokuserer spesifikt på samtidskunst, slik at lærere ikke trenger å være i tvil om utstillingene er relevante.

<https://ufoguide.no/om-oss>

#### **Kunstplass Contemporary Art [Oslo]**

Visningssted for samtidskunst i Oslo.

<http://www.kunstplass5.no/>

#### **BGE Contemporary Art**

Visningssted for samtidskunst i Stavanger.

<http://www.bgeart.com/>

#### **Trøndelag senter for samtidskunst**

Kunstsenter i Trondheim.

<https://www.samtidskunst.no/>

#### **OSL Contemporary**

Galleri i Oslo.

<http://oslcontemporary.com/>

### **Ressursbaser**

#### **Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen**

Ressursbase hvor man kan finne noen undervisningsopplegg som kan være relevante i arbeid med samtidskunst.

<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/?s=>

#### **FORMbanken**

Nettsted med ressursbase som drives av Kunst og design i skolen. Her kan endel relevante artikler og noen relevante undervisningsopplegg finnes, i tillegg til alle årganger av FORM siden 2009.

<https://www.formbanken.no/>



## **Nasjonal ressursbank DKS**

Her finnes læringsressurser utarbeidet av Den Kulturelle Skolesekken og Nasjonalmuseet.

<http://dks.nasjonalmuseet.no/kategori/samtidskunst>

## **Generell teori om samtidskunsten**

### **Kunstkritikk - Nordisk kunsttidsskrift**

Nettsted for samtidskunst. Det er mange relevante artikler, men endel av innholdet er teoritungt. Kan egnes godt for interesserte lærere, men mye er ikke anvendelig i undervisning.

<https://kunstkritikk.no/>

### **Samtidskunst.com**

Brukervennlig nettsted med mange relevante artikler om samtidskunst. Kategoriene er tydelige, slik at man enkelt finner det man leter etter. Mye bra informasjon om samtidskunstnere som kan være en ressurs for lærere.

<https://samtidskunst.com/>

### **The Office for Contemporary Art Norway**

Ikke-kommersiell organisasjon stiftet av Kulturdepartementet og Utenriksdepartementet. Her er det en del teoritungt innhold, og nettstedet rettet seg mot spesielt interesserte. Har utstillingskataloger som kan være fine å bruke. Organisasjonen har en serie av publikasjoner som tar opp diskurser rundt samtidskunst: Verksted.

<https://www.oca.no/>

### **Nordic Journal of Art and Research**

Tverrfaglig, fagfellevurdert tidsskrift for kunst og forskning driftet av OsloMet - Storbyuniversitetet. Her finnes endel relevante artikler og forskning på feltet, men det kan være ganske teoritungt stoff.

<https://journals.hioa.no/index.php/information/index>

### **Smarthistory**

Engelsk nettsted som har mye god, faglig informasjon om samtidskunsten som er forståelig. Det finnes noen videoer til spesifikke samtidskunstverk som kan vises til elevene, men det kan være at denne siden er mer relevant for læreren.

<https://smarthistory.org/global-cultures-1980-now/>

## **Ressurser som kan anvendes i undervisning**

### **Kunzt.no**

Prisvinnende kanal om kunst og kunstbransjen. Her finnes det endel relevante videoer om samtidskunsten, blant annet intervjuer med samtidskunstnere. Må være abonnent for å se mye av innholdet, men det kan være en god ressurs. De gir tilbud til skoler.

<https://www.kunzt.no/>

### **Nasjonalmuseet**

Her kan du søke i Nasjonalmuseets samling. Man kan også lage sin egen samling, men det finnes ikke noen enkel måte for å finne kun samtidskunstverk og samtidskunstnere, annet enn å velge årstall.

<https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/>

### **Google Arts and Culture**

Digital database. Her finner du samtidskunsten som en egen kategori, og man kan gå inn og se på ulike samtidskunstverk. Man kan også finne «stories» fra forskjellige institusjoner. I tillegg kan man velge spesifikke medier, kunstnere, historiske datoer osv.

<https://artsandculture.google.com/entity/contemporary-art/m0h0vk?categoryId=art-movement>

### **Museum of Modern Art – MoMA Learning**

Her finnes det utkast til PowerPoint og oppgavetekster til elevene. Ressursene er på engelsk, men det kan lett oversettes til norsk, og tilpasses etter ønske.

[https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/tools\\_tips/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/tools_tips/)

### **Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen & Kunst i skolen**

Undervisningsopplegg om samtidskunst. Kompetansemålene er rettet mot grunnskolen, men mye av innholdet kan likevel være relevant for videregående.

<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/samtaler-om-samtidskunst/>