

I møtet mellom materialitet og mening:

En undersøkelse av rådende holdninger og
fremtidige perspektiver til faget kunst og håndverk

Masteroppgave i formgiving, kunst og håndverk 2012

Inga Longvastøl Flem, kandidatnummer 108
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design.
Institutt for estetiske fag. Emnekode ZMFKH09-2

Summary

During my study in Teacher Training of Design, Art and Crafts I lacked a more critical, exploring and reflecting approach towards the visual culture that plays an important role in our everyday life. In the practical periods these aspects seemed lost to the focus on the material and the technical production of it. This laid to the foundation of several questions which motivated this project. Which attitudes could have supported this rather narrow approach to art, design and craftsmanship as disciplines? How can we create a new understanding which can contribute to new perspectives of the teaching of art? And which can argue for the future of Design, Art and Crafts as a profession in the Norwegian school.

Through this project I want to plant a seed to a new discussion, by creating new alternatives to the dominating approach to the field. With Norman Fairclough's critical discourse analysis as a tool, it is apparent how the book *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009) has a materialistic focus as the basis for learning. This focus can also be found in the field in general.

With Fairclough's method I could deal with the didactical *how*-aspect of the project using other social and cultural theory. Other perspectives to the teaching of art show how qualities such as research, questions, critics, and theme can work as a basis for teaching. This is how I have mapped "materialistic focus" and "meaning" as two different conceptions towards learning in the education of art. Arthur C. Danto's and Jacques Rancière's theories of contemporary art both require and are dependent on a *meeting* between materialistic focus and meaning in order to communicate the art. A teaching of art which requires a critical, exploring, and reflecting approach – the approach I lacked in the education – enables such a meeting.

Sammendrag

I Faglærerutdanning for kunst og håndverk savnet jeg en mer kritisk, utforskende, og reflekterende tilnærming til den visuelle kulturen som jeg selv omga meg med til daglig. Dette hadde forsvunnet i de praktiske periodenes fokus på materialet, og den tekniske produksjonen av det. Dette ble grunnlaget for flere spørsmål som har motivert denne undersøkelsen. Hvilke holdninger var det som kunne ligge til grunn for denne snevre tilnærmingen til kunst, design og håndverk som disipliner? Hvordan skal en skape nye holdninger som kan gi nye perspektiver til undervisningen, som også kan være argumentasjon for faget kunst og håndverk i fremtiden?

I oppgaven vil jeg forsøke å skape en spire til ny diskurs, ved å skape alternativer til rådende holdninger i kunst og håndverksfaget. Med Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse som verktøy tydeliggjøres et fokus på materialitet som utgangspunkt for læring i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009). Disse holdningene var også utbredt i kunst og håndverksfeltet ellers.

Gjennom Faircloughs metode kunne jeg behandle det fagdidaktiske *hvordan*-aspektet i oppgaven ved bruk av annen sosial og kulturell teori. Andre perspektiver til kunstundervisning viser hvordan kvaliteter som research, spørsmålet, kritikken, og temaet også kan være utgangspunkt for læring. Slik har jeg kartlagt retningene ”materialitet” og ”mening” som to holdninger til læring i ”kunstundervisning”. Arthur C. Danto og Jacques Rancières forestillinger om samtidskunsten både fordrer og er avhengig av et *møte* mellom materialitet og mening for å formidle. Kunstundervisning som fordrer den kritiske, utforskende, og reflekterende tilnærmingen til læring, som jeg hadde savnet i utdanningen, muliggjør også et slikt møte.

Takk til:

Mine trofaste veiledere Sissel Gunnerød og Kristin Bergaust for å gjøre veien frem til en del av målet. Tusen takk for motivasjon gjennom kunnskap, utstoppelig engasjement, og lærerike diskusjoner. Gang på gang har jeg gått smilende og inspirert fra veiledningene deres.

Mine foreldre Kåre og Anne Sidsel for uvurderlig støtte.

Arne, min kjære, for å gjøre dette til en god periode for meg.
Du gjør det hele verd det, hver eneste dag.

Innholdsfortegnelse

1. Presentasjon av problemområde	11
Bakgrunn for valg av problemområde	12
Relevans for fagfeltet	13
Målsetning	16
Problemstilling	17
Begrepsforklaring	17
Visuell kultur	17
Art	18
Kunst og håndverksfeltet	18
Oppgavens oppbygning	18
2. Metode	21
Kritisk diskursanalyse	22
Begrepet Diskurs	24
Diskursorden	25
Faircloughs tredimensjonale modell	26
Tekst	26
Diskursiv praksis	27
Sosial praksis	28
Modellens strukturelle oppbygning	29
Kritiske innvendinger	29
3. Analyse	33
Kritisk diskursanalyse	34
Tekst	35
Diskursiv praksis	36
Intertekstualitet	36
Interdiskursivitet	37
Sosial praksis	49
Den rhizomatiske struktur	50
Mening	54
Hva må vike?	54
4. Kunstteori	57
Danto og ”kunstens avslutning”	58

Mimesis	58
Kunst som antydning.....	60
Kunst som meningsskapende	61
Rancière og ”estetikken som politikk”	64
Kunstens egen virkelighet	65
Kunst på bakgrunn av betrakterens virkelighet.....	66
Regimer	67
Kunst som samfunnsmessig funksjon	69
5. Drøftning.....	75
Rhizomet og treet	76
En redegjørelse for kategorier	79
Samtidskunsten.....	81
Visuell kompetanse	87
Praktisk-estetisk arbeid	88
Forskerrollen sett i et kritisk lys	91
Konklusjon.....	94
Litteraturliste.....	96
Egne bilder	98
Vedlegg	99

1. Presentasjon av problemområde

Bakgrunn for valg av problemområde

Etter endt faglærerutdanning i kunst og håndverk våren 2010 satt jeg igjen med kjennskap til flere materialer og teknikker. De praktiske periodene hadde gitt meg mulighet til å bli grundig kjent med flere materialer, og gitt meg nyervervet teknisk kunnskap innenfor både tradisjonelle og nyere fagområder i kunst og håndverk. Samtidig savnet jeg en mer kritisk, utforskende, og reflekterende tilnærming til den visuelle kulturen som jeg selv omga meg med til daglig. Dette hadde forsvunnet i de praktiske periodenes fokus på materialet, og den tekniske produksjon av det i perioder med toving, keramikk, tegning, maling, kalligrafi, og søm, og i behandling av bilder og i arkitektoniske tegninger i programmer som Photoshop og SketchUp. I praksis i barne- og ungdomskole erfarte jeg at de samme premissene lå til grunn for undervisningen. Det ble jobbet med leire på bakgrunn av å skulle designe et fruktfat, tegnet for å lære seg perspektiv, malt for å lære fargesirkel, jobbet med forskjellige arkitekturprogram for å beherske arkitekturprogram på datamaskinen, og brettet firkanter i papir for å lære seg bretteteknikk. Den eneste anledningen til å ta utgangspunkt i et tema istedenfor en teknikk eller et materiale, var under eksamen ved slutten av hvert skoleår. Jeg fant det bemerkelsesverdig at vi som studenter uten å ha erfaring i kritiske og reflekterende prosesser eller researchbasert arbeid på bakgrunn av tema skulle utarbeide kreative prosjekter med utgangspunkt i konsepter som "Hamsun" og "Norge". Selv om jeg i disse periodene kunne jobbe mer utforskende, var det på grunn av eksamensformen ikke rom for forbedringer i denne prosessen, da det som var prioritert ikke var å lære, men å vise hva jeg hadde lært.

Jeg fant at min egen visuelle hverdag ikke sammenfalt med hva vi lærte om på skolen. Mine egne besøk til samtidsmuseet med venner fremmet interessante og nye spørsmål. Min daglige visuelle omgang med informasjon på internett, med sosiale fora, tv og kino virket fremmedartet sammenlignet med skolehverdagen. Jeg fant utdanningens tilnærming unødvendig ensartet og noe begrenset i sitt utgangspunkt for læring. Dette ble grunnlaget for flere spørsmål som har motivert denne undersøkelsen. Hva er viktig i kunst og håndverkfaget? Hvilke holdninger var det som kunne ligge til grunn for denne snevre tilnærmingen til kunst, design og håndverk som disipliner? Hvordan skal en skape nye holdninger som kan gi nye perspektiver til undervisningen, som også kan være fremtidig argumentasjon for faget i skolen?

Denne oppgaven søker ikke å vise at materialitet, teknikk og tradisjon er overflødig i kunst og håndverk. Jeg er overbevist om at dette er viktige forutsetninger for faget. Men jeg tror ikke at et fag som skal formidle kunst og håndverk med utgangspunkt i *bare* disse kvalitetene vil være bærekraftig i fremtidens norske skole.

Relevans for fagfeltet

I denne delen vil jeg presentere forskjellige aktører som jeg skal bruke i oppgaven. Med dette vil jeg vise hvilke av deres tanker og teorier jeg vil anvende, og hvilken relevans dette har for fagfeltet kunst og håndverk. Anna L. Ottesen peker på debattene som har gått rundt Kunnskapsløftet og problematiserer vektlegging av aktivitet og produksjon i læreplanen. Hun tror det er en fare for at den dominerende vektlegging av aktivitet kan bunne i et misforstått aktivitetsbegrep, der en tror at barn er mer delaktige fordi de er fysisk involvert i en aktivitet. I sin artikkel ”Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon”¹ refererer hun til Alfred Oftedal Telhaug, som mener det er typisk at den produktive elevaktiviteten² blir dyrket i utdanningsreformene (Ottesen, 2009). Ottesen henviser til en pågående debatt om reformpedagogikken der ”innhold” blir satt opp mot ”form og innfatning”. Dette setter mine erfaringer med faglærerutdanningen, med favoriseringen av materialer og teknikker på bekostning av en mer utforskende, kritisk og reflekterende tilnærming til temaer, i perspektiv.

Tidsskriftet ”Form” vier i 2011 et helt nummer til tema ”arkitektur”³. Arkitektur har blitt et satsningsområde innenfor kunst og håndverksfaget, og har i den rådende læreplanen fått plass som en av fire hovedområder. Med dette nummeret ønsket redaksjonen å ”inspirere og engasjere til gode lokale prosjekter” (Aasgaard, 2011). Dette kunne vært en mulighet til å vise et mangfold av tilnærminger til et forholdsvis nytt fokusområde i faget, et fokusområde som angår de aller fleste. Men samtlige av de oppgavebaserte artiklene i arkitekturnummeret handlet om arkitektur i kraft av sine formmessige og tekniske kvaliteter, som materialer, og byggeteknikker. Hva med den undersøkende tilnærmingen, der også kritisk og reflekterende kvaliteter var en selvsagt del av helheten?

¹ Trykket i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2, 2009.

² Fra kronikken ”Skolereformvind fra Sverige”, Adresseavisen 29. mai 2001.

³ Nummer 5, 2011. ”Arkitektturnummeret” ble sendt til alle grunnskoler og videregående skoler som tilbyr studiespesialisering med formgivningsfag.

Kunsthistoriker Elliot W. Eisner argumenterer for hva som er viktigst å lære av kunstundervisningen, i sin artikkel ”Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?” (Eisner, 1998). Dette gjør han ved å dele denne ”gevinsten” av lærdom inn i tre nivåer. Den kunstundervisningen som gir kunnskap og kompetanse om kunsten i seg selv, er det første, eller det øverste nivået. I dette nivået er målet for læringen at en student skal kunne høre og tolke formen og innholdet i ”a piece of music, or a piece of architecture, or a cubist painting, or a play by Tennessee Williams” (Eisner, 1998, s.56). Det ser ut som om Eisner gjennom dette retter seg mot en forholdsvis tradisjonell kunstkanon. Tanken om at kunnskap skal knyttes til det konkrete verket kan også tyde på en mer tradisjonell tilnærming til kunstundervisningen. Kevin Tavin, Jodi Kushins og James Eliniski er av en annen oppfatning av hva kunstundervisning skal kunne bidra med. I en artikkel trykket i det amerikanske tidsskriftet ”Art Education” (Tavin, Kushins & Elinski, 2007) beskriver de kurs og oppgaver i School of the Art Institute of Chicago (SAIC). Der er undersøkelse av konsept, tema, og researchbaserte prosesser viktige utgangspunkt for det praktisk-skapende arbeidet. Paul Duncum, professor i Art Education and Visual culture, deler tilsynelatende en slik oppfatning om betydningen av en kritisk og undersøkende tilnærming til temaer. Han knytter slike kvaliteter i kunstundervisning sammen med begrepet ”visuell kultur” i sin artikkel ”Visual Culture Art Education: Why, What and How” (Duncum, 2002).

Lars Løvlie setter undervisningsspørsmålet inn i et dannelsesperspektiv på generelt grunnlag. Han benytter seg av de franske filosofene Gilles Deleuze og Pierre-Félix Guattaris ”rhizom-begrep” for å beskrive en antiautoritær og ikke-hierarkisk konfigurasjon av virkeligheten. Løvlie viser til hyperteksten, dagens teknologiske virkelighet i tv og internett i spørsmålet om hva som er utgangspunktet for dagens undervisning, og som en konsekvens av dette – *hvordan* undervisningen i dagens skole bør utformes (Løvlie, 2003).

Den franske filosofen Jacques Rancière skriver om hvordan kunst fungerer på samme måte som politikk i ”Estetikken som politikk”. Disse funksjonene er anvendbare i en argumentasjon for alternative holdninger til kunst og håndverkfeltet. Arthur C. Danto er professor i filosofi og har mange kritiske bidrag til kunstfilosofien. I denne oppgaven vil jeg

spesielt ta utgangpunkt i hans essay ”Kunstens avslutning”⁴ (Danto, 2006), hvor han diskuterer de premisser som har ført til det han beskriver som kunstens oppløsning. Jeg vil også bruke ”Kunstverdenen” og ”Alminnelige tings transfigurasjon”⁵ (Danto, 2006). Denne artikkelen omhandler tingenes ontologi⁶ og vil bli brukt i en redegjørelse av dagens oppfatning av mimesis. Den vil også virke supplerende i forklaringen av ”kunstens avslutning”.

Fagdidaktikk blir i korte vendinger gjerne forklart som fagets *hva, hvordan og hvorfor*. Dette ligger til grunn for det som blir lært innenfor de forskjellige fagfeltene. Problemstillingen i denne oppgaven er formet som et *hvordan*-spørsmål, og dette perspektivet vil være sentralt i store deler av oppgaven. Samtidig er disse størrelsene uløselig knyttet til hverandre. *Hva* og *hvorfor* er forutsetninger for *hvordan*-aspektet i faget. Disse perspektivene vil fungere som utgangpunkt for *hvordan*-spørsmålet i oppgaven.

Kunsthøgskolen i Bergen har siden høsten 2009 hatt tilbud om en praktisk-pedagogisk utdanning for kunstnere og designere. Kunstens premisser skal være styrende for den pedagogiske utformingen. Anna Austestad spør om behovet for et slikt tilbud delvis kan være forårsaket av ”den blinde flekken” i kunst og håndverksfaget (Austestad, 2010). Siden faget ikke tar høyde for kunstens utvidede felt⁷, må kunstnere og designere selv sørge for et pedagogisk tilbud som tar utgangpunkt i dette. Hun kommenterer boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009), og finner et objektfokus som utgangpunkt for læring, og spør: ” [B]lir man visuelt kompetent av å studere og lage gjenstander i kontekst ved hjelp av form, farge, materialer, teknikker og redskaper alene?” (Austestad, 2010). Videre etterspør

⁴ ”Kunstens avslutning” ble først utgitt i 1984.

⁵ ”Kunstverdenen” ble først utgitt i 1964, og ”Alminnelige tings transfigurasjon” ble først utgitt i 1974.

⁶ Definert som – læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper, i UiOs Bokmålsordboken: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=ontologi&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

⁷ Austestad bruker Jonas Ekebergs replikk ”Samtidskunstens hegemoni” på kunstkritikk.no i sin forklaring av begrepet ”kunstens utvidede felt”: ”[Ekeberg] trekker [...] tråden tilbake til sekstitallets performancer og konseptkunst, tendenser og bevegelser som i sin tid bidro til å utvide feltet for kunsten og som danner grunnlaget for det som i dag karakteriseres som «samtidskunst». Et viktig moment i denne grenseutvidelsen handlet blant annet om å stille spørsmål ved kunsten som objekt, kunstens virkeområde og erkjennelsespotensial” (Austestad, 2010).

hun en større kompleksitet i faget. Dette hevder hun at kunsten i sitt utvidede felt tar høyde for.

Boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, - i går, i dag, i morgen* skrevet av Liv Merete Nielsen gir både en historisk gjennomgang av faget kunst og håndverk, og et fagdidaktisk perspektiv på fagfeltet i dag, og i fremtiden. Boken ble først utgitt i 2009, og står på pensum i faglærerutdanningen i Kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Akershus⁸. Jeg håper at en analyse av denne boken skal gi meg et innblikk i noen av de rådende holdningene til fagfeltet som ligger til grunn for de erfaringene jeg har gjort meg i min faglærerutdanning. I boken står det: ”En levende diskusjon om hva faget *ønsker å være*, forholder seg til både fagets historie, fagets praksis og teorien som er utviklet om undervisning i faget” (Nielsen, 2009, s. 26) Her vil jeg legge til noe. Jeg tror at en levende diskusjon om faget også innebærer stadige oppdateringer og sammenligninger med andre fagfelt og andre diskusjoner. I denne oppgaven håper jeg å vise hvordan en slik tilnærming kan bidra til en levende diskusjon om hva faget ønsker å være, samt skape alternativer til rådende normer.

Målsetning

Målsetningen med oppgaven er å diskutere feltet kunst og håndverk på bakgrunn av forskjellige holdninger til kunstundervisning og -teori. Oppgaven ønsker å utvide fagfeltets horisont ved å se til annen teori enn den som er spesifikk for feltet. Gjennom dette håper jeg å kunne skape en spire til en ny diskurs. En forutsetning for den utvidede horisonten er en mer generell drøftning innenfor det feltet jeg har valgt å kalle ”kunstundervisning”. (En begrepsavklaring vil komme etter problemstillingen.) Diskusjonen i oppgaven vil ikke spesifikt ta for seg perspektivet til elev, faglærerstudent eller lærer, men heller diskutere på tvers av slike nivå. Spørsmålet om hvilke holdninger som bør være utgangspunktet for kunst og håndverk, er et grunnleggende spørsmål, og vil være relevant for faget i alle dets fasetter.

⁸ Boken *Kunst og håndverk, - hva og hvorfor?* skrevet i 2000 skrevet av Anny Å. Haabesland og Ragnhild E.

Vavik er en annen bok som tar for seg fagdidaktikken i kunst og håndverk, og står på pensum i faglærerutdanningen ved HiOA. Men boken er nesten ti år eldre enn *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*, og har en lengde som er mindre egnet for kritisk diskursanalyse (de fleste eksemplene i den teorien jeg har brukt bruker svært lite tekst, reklameplakater eller annonser og lignende) .

Problemstilling

Hvordan kan det politiske og meningsskapende i samtidskunsten skape alternativer til rådende holdninger i kunst og håndverksfaget?

Problemstillingen viser til en todeling i oppgaven. Med *politisk og meningsskapende* henvises det til Rancière og Dantos kunstteorier. Dette er de to hovedaspektene i deres teoridannelse knyttet til samtidskunsten. For å finne hvordan det politiske og meningsskapende i samtidskunsten kan skape *alternativer til rådende holdninger i kunst og håndverksfaget*, må jeg først og fremst gjøre rede for slike holdninger, som jeg deretter vil sette inn i en kunstteoretisk kontekst. Jeg vil redegjøre for disse holdningene gjennom en kritisk diskursanalyse av boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009). Underspørsmålene til problemstillingen blir derfor: Hvilke rådende holdninger til kunst og håndverksfaget finner jeg i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009), og i hvor stor grad er disse representert i andre diskurser i kunst og håndverksfeltet?

Begrepsforklaring

Visuell kultur

Begrepet visuell kultur er omfattende. Det blir brukt for å beskrive det mangfoldet av visuelle kategorier, temaer, objekter og fenomener som vi omgir oss med. Dette begrenser seg ikke bare til det vi har arvet fra tidligere tider, som for eksempel kunst, håndverk, design og arkitektur, men tar også for seg alt det som har oppstått i forbindelse med vår moderne tekniske tidsalder, der blant annet tv, video og internett har stor innvirkning på våre liv. Definisjonene er mange, og forskjellige. De fleste ser ut til å være enig i at vi mer enn noen gang før i historien "are living our everyday lives through visual imagery" (Duncum, 2002. s. 15). Våre *everyday lives* utgjør det "rommet" som denne visuelle kultur utfolder seg i, og viser begreps tilknytning til hverdagslivet. Paul Duncums oppsummering av visuell kultur i sin artikkel "Visual Culture Art Education: Why, What and How", retter seg direkte mot *art educators*, og er derfor, slik jeg ser det, også relevant med tanke på kunstundervisning.

Art

I oppgaven vil jeg se til annen teori enn den som er spesifikk for feltet. Flere av artiklene som er tatt i bruk tar utgangspunkt i faget ”Art” (Eisner, 1998; Duncum, 2002; Tavin, 2007). Dette faget kan ikke fullstendig sidestilles med kunst og håndverk, da det er et smalere fag som retter seg mer mot rene kunstdisipliner, og som i større grad har vært tilpasset videregående skole. Art og kunst og håndverk er forskjellige, men de er allikevel begge estetiske fag, som formidler estetiske verdier, retninger og disipliner til barn og unge innenfor skoleverket.

Ved flere anledninger i oppgaven vil jeg derfor bruke termen ”kunstundervisning”. Under dette begrepet kan jeg diskutere både kunst og håndverk og ”Art” på samme premiss.

Kunst og håndverksfeltet

Kunst og håndverk er det feltet som blir behandlet i denne oppgaven. Med kunst og håndverksfeltet mener jeg summen av alle de diskusjoner, teorier og meninger som kretser rundt, eller trekker på det samme området eller temaet kunst og håndverk. I denne oppgaven vil kunst og håndverksfeltet spenne fra tidsskrift, fagdidaktisk litteratur, artikler direkte rettet mot faget, til egne erfaringer fra faglærerutdanningen. Begrepet kunst og håndverksfaget, blir også brukt i denne oppgaven. *Fag* kan også forstås på samme måte som *felt*, som en avgrensning eller et område. Kunst og håndverksfaget peker for øvrig også på kunst og håndverksfeltets utgangspunkt; som et *fag* i den norske skolen. Dette begrepet indikerer da også den tyngden av tradisjoner, ansvar og premisser som ligger til grunn for dette.

Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er inndelt i fem hoveddeler: innledning, metode, analyse, teori og drøftning. Innledningen vil introdusere problemfeltet. Metodedelen redegjør for valg av forskningsmetode. Denne delen av oppgaven vil også søke å forklare og argumentere for bruk av annen teori enn den som er spesifikk for feltet kunst og håndverk. Det fagdidaktiske *hva*-perspektivet vil bli diskutert i analysedelen av oppgaven. Her vil problemstillingens underspørsmål bli behandlet. *Hvordan*-aspektet vil bli behandlet i oppgavens drøftningsdel. *Hvorfor*-aspektet blir også konkret behandlet i drøftningsdelen, selv om dette spørsmålet vil ligge som en bakenforliggende faktor gjennom hele oppgaven. Det praktisk-estetiske arbeidet

er gjort i sammenheng med spørsmålet om *hvordan* i oppgaven, og er derfor tilknyttet drøftningsdelen av oppgaven. I tillegg til dette har oppgaven en avsluttende konklusjon.

(Forskningsdesign, se vedlegg)

2. Methode

Kritisk diskursanalyse

Analyse av tekst er en vanlig metode i forskningssammenheng, og gir mange valgmuligheter. I denne oppgaven vil kritisk diskursanalyse bli anvendt. Den franske filosofen og historikeren Michel Foucault (1926-1984) var den som for alvor utviklet diskursanalysen, da han ville avdekke reglene for hva som aksepteres som sannhet i en bestemt historisk epoke. Diskursanalyse har etter hvert blitt en fellesbetegnelse for en rekke forskjellige metoder. De fleste av dagens diskursanalytiske tilnærminger etterfølger likevel Foucaults ide om at sannhet skapes gjennom det diskursive (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 19-21). I motsetning til diskursanalyse er den kritiske diskursanalysen ikke bare konstituerende, men også konstituert. Det vil si at diskursen (de forskjellige måter, og de forskjellige diskusjonene som finnes i forhold til et tema eller et felt) både er med på å organisere den sosiale verden, samtidig som den blir organisert av andre sosiale praksiser. «Kritisk diskursanalyse er kritisk i den forstand at den ser det som sin oppgave at avsløre den diskursive praksis' rolle i opretholdelsen af den sociale verden og herunder sociale relationer, der indebærer ulige magtforhold. Formålet er at bidrage til social forandring i retning af mere lige magtforhold i kommunikationsprocesserne og i samfundet som helhed» skriver Winther Jørgensen og Philips i boken sin *Diskursanalyse - som teori og metode* (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 75-76). En diskursanalytisk metode innebærer at jeg underlegger meg premisset om at den viten jeg tilnærmer meg er konstruert av diskusjoner innenfor en viss sosial setting, og/eller en viss historisk periode. Med dette beveger jeg meg innenfor det filosofiske perspektivet konstruktivismen, der fenomener ikke er "evige eller naturgivne, men tidsbestemte, kontingente dannelser" (Collin, 2003, s. 249). I denne retningen mener en at fenomener er et resultat av både historien og handlinger mellom og av mennesker. Etter hvert skulle disse vitenskapsteoretiske tilnærmingerne fokusere mer på *kollektive sosiale prosesser* i mennesker og samfunn, og slik utviklet den sosiale konstruktivismen seg (Collin, 2003, s. 250). Det er dette sosialkonstruktivistiske perspektivet som er det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne undersøkelsen.

Jeg vil først og fremst ta utgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Hans analyse åpner for større fokus på den sosiale praksis da den søker å oppstille "teorier og metoder til teoretisk at problematisere og empirisk undersøge relationerne mellom diskursiv praksis og sociale og kulturelle utviklinger i forskjellige sociale sammenhænge" (Winter Jørgensen & Philips, 1999, s. 72). Fordi jeg i denne oppgaven skal undersøke hvordan teorier

om samtidskunsten sammenfaller med holdninger jeg finner til kunst og håndverksfaget, er det en forutsetning at jeg tar i bruk en metode der jeg kan se tekst i forhold til annen sosial teori. Hvordan Fairclough åpner for dette gjennom sin dimensjon sosial praksis, vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

For å vise hvordan både tekst og diskursiv praksis er en del av en sosial praksis, har han satt opp en tredimensjonal modell. Denne modellen vil være et viktig redskap i de analysene som jeg skal gjøre. Jeg vil først og fremst ta utgangspunkt i Faircloughs bøker *Discourse and Social change* (1992), og *Kritisk diskursanalyse - en tekstsamling* (2008). Ved å begrense meg til disse håper jeg å oppnå en så oversiktlig begrepsbruk som mulig. Jeg følger Jørgensen og Philips som mener at man *ikke* er bundet til en spesifikk teori når man gjennomfører en diskursanalyse. Tvert imot står jeg fri til å anvende meg av det en i det engelske språket kaller ”cherry picking” – en fordelaktig utvelgelse, altså å plukke ut de delene av de forskjellige teoriene som vil passe min undersøkelse best. Jeg bruker Faircloughs kritiske diskursanalyse som *utgangspunkt* for min egen analyse av en tekst.

Fairclough fokuserer mye på hierarkier og underliggende maktrelasjoner. Dette vil ikke være målsetningen for min analyse. Jeg håper å skape en mer positiv vinklet diskusjon, der målet er å skape en spire til en diskurs som kan være berikende for det som allerede ligger til grunn for feltet, og på denne måten kanskje også skape forandring.

Å gjøre en kritisk diskursanalyse kan by på selvmotsigelser. Kritikk av språk ved bruk av språk er en utfordring. For eksempel kan det å finne retoriske virkemidler i en tekst, være problematisk da en selv er avhengig av å bruke nettopp retoriske virkemidler i sin egen argumentasjon. Et annet aspekt er i hvor stor grad jeg som ”forsker” kan styre fokus i analysen. I andre oppgaver eller undersøkelser ville andre eksempler muligens blitt plukket ut, og kategoriene muligens vært byttet ut med andre kategorier. Atter andre sammenhenger kunne blitt funnet. Dette betyr ikke at kritisk diskursanalyse er overflødig som metode, men den forutsetter en bevissthet om at man til en viss grad benytter seg av de samme virkemidlene som en kritiserer.

I de bøkene av Winther Jørgensen og Philips og Fairclough som jeg har tatt utgangspunkt i, er de fleste eksemplene som blir analysert ofte korte tekster, som annonser eller avisinnlegg, der

en mer umiddelbart kan peke på sammenhenger. Når jeg nå skal analysere boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*, er mangfoldet etter meninger og holdninger større, og jeg blir nødt til å lete etter tendenser i stoffet. Mer enn å finne konkrete ”bevis” som kan redegjøre for maktposisjoner, vil jeg heller bruke tendensene som jeg finner i analysen som utgangspunkt for en diskusjon, som kan utfordre og kanskje også forandre de holdningene som allerede eksisterer i feltet kunst og håndverk.

Begrepet Diskurs

Hva er diskurs? Begrepet er av latinsk opprinnelse, og beskriver ”det å løpe hit og dit”. Av Universitetet i Oslos offentlige ordbok blir det først og fremst forklart som en ”samtale”, eller en ”drøftning som er vidløftig”, deretter som en ”språklig enhet som er større enn en setning, tekst” (Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet, 2010). For meg faller diskurs inn i en gruppe av begreper som beskriver menneskelig meningsutveksling: diskutere, drøfte, samtale, og dialog. Som språklig enhet må diskurs være større enn *en* setning eller *en* tekst for at det skal være en diskurs. Jeg tolker dette i den retningen at det er omfanget til diskursen som skiller det fra sine nært beslektede begrep. Begge forslagene fra UiOs ordbok peker mot diskurs som språklig kvalitet, - *samtale, språklig, større enn en setning, tekst*. Med dette forstår jeg at diskurs er en aktivitet bestående av menneskelige ytringer, enten muntlige eller skriftlige. I en diskurs ”løper” en sak fra ett perspektiv til et annet, og åpner for flere holdninger og meningsytringer. Slik går en sak eller et tema fra å bli reflektert over, til å bli drøftet på en vidløftig måte. Jeg forstår diskurs som en skriftlig eller muntlig meningsutveksling som skiller seg fra diskusjon og drøftningen ved å inneha flere perspektiver og være mer komplisert i sin struktur.

Fairclough anvender begrepet diskurs om et muntlig eller skriftlig språkbruk. Han bruker diskurs på samme måte som lingvister anvender ”språkbruk”, ”parole” eller ”performance” og knytter med det tette bånd mellom diskursbegrepet og språket. Som i lingvistisk filosofi og pragmatikk, kan en i Faircloughs teori se språkbruk, eller begrepet diskurs som Fairclough anvender, som en *sosial praksis*. Diskurs blir da ”både en måte å handle på, en form, hvori folk kan agere i forhold til verden og særlig i forhold til hinanden, og en måte å representere verden på.” (Fairclough, 2008, s. 15 og 17). Eksempler på diskurser i denne oppgaven kommer til uttrykk i alt fra meninger i tidsskrifter, holdninger jeg finner i boken jeg skal

analysere, eller de perspektiver jeg drar ut av kunstteori og idéfilosofi. Min egen erfaring fra faglærerutdanningen utgjør også en del av diskursen, da dette har vært en måte for meg å ”handle” på i skolen , og dermed også en måte å ”agere” på i forhold til verden.

Diskursorden

Diskursorden er ”summen av de *diskurstyper*, som brukes inden for en social institusjon eller et sosialt domæne” (Jørgensen og Philips, 2010, s. 80). Det dreier seg om summen av diskusjoner, teorier og meninger som kretser rundt det samme utgangspunktet. De forskjellige måter å diskutere denne sosiale institusjonen eller dette området, utgjør til sammen diskursordenen. I betydningen av at noe finnes *innenfor* en diskursorden må noe nødvendigvis også havne utenfor. En diskursorden er også en *reduksjon* av noe. For å være en del av en diskursorden må det finnes en viss grad av enighet. Det som beveger seg for langt utenfor en felles forståelse eller enighet, kan stå i fare for ikke å være en del av denne ordenen. Kostholdsdiskusjonene rundt lavkarbodiettene er et aktuelt eksempel på en diskursorden. Fra å være et element som skapte uenighet og skepsis ser lavkarbo nå ut til å ha blitt et felles utgangspunkt for svært mange diskusjoner om mat i mediene. Den rådende holdningen er at sukker og hvetemel er fetende. Andre diskusjoner rundt dette temaet må nå forholde seg til dette. Lavkarbodiettene har blitt en sosial institusjon i seg selv, de setter premissene for diskusjonene, og er utgangspunktet for en mengde av disse. Dermed utgjør de en diskursorden.

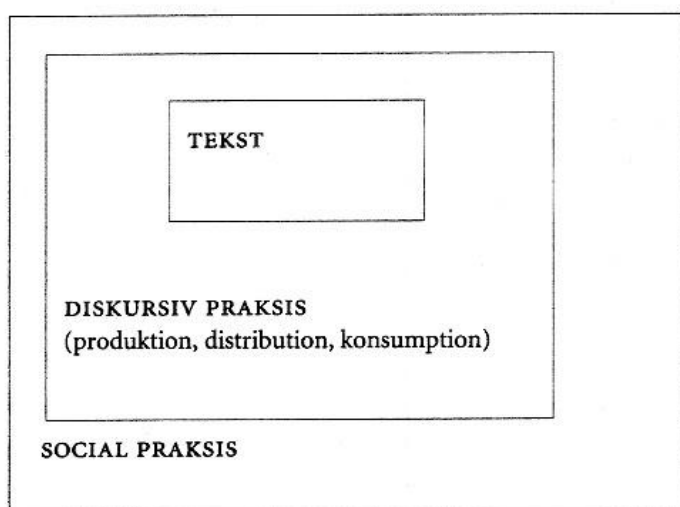
Min opplevelse av en begrenset form for læring i kunst og håndverksfeltet gjorde seg ikke bare gjeldende i faglærerutdanningen, men også i praksis, både i barneskolen og i ungdomskolen. Denne måten å praktisere faget på har gitt meg grunn til mistanke om en rådende diskursorden i kunst og håndverksfeltet: En enighet rundt viktigheten av materialitet og teknikk. Dette er de holdningene som jeg peker på i problemstillingen. Gjennom analysen vil jeg forsøke å redegjøre for hva som utgjør disse rådende holdningene, og i hvor stor grad de er representert i kunst og håndverksfeltet.

I en kritisk diskursanalyse er spørsmålet om hva som faller innenfor og hva som faller utenfor viktig med tanke på sosiale strukturer som man vil utfordre, og forandre på. Forandring er mulig med diskursorden som et åpent system, som stadig blir utfordret av sosiale

interaksjoner (Fairclough, 2008, s. 98). I min analyse vil jeg også ta for meg artikler som tar utgangspunkt i amerikanske tilnærminger til kunstundervisning. En kan da si at disse tekstene tilhører en annen diskursorden. Kanskje finnes det her kvaliteter som kan tilføre noe til kunst og håndverksfeltet, som kan utfordre de holdningene som allerede finnes. Jeg skal også anvende Rancièr og Dantos teorier om kunst i oppgaven. Jeg beveger meg da innenfor en diskursorden som berører samtidskunsten.

Faircloughs tredimensjonale modell

Språkbruk, her brukt på samme måte som diskurs, er en kommunikativ begivenhet ifølge Fairclough. Om en vil gjøre en diskursanalyse av en slik kommunikativ begivenhet, må en ta for seg de tre dimensjoner, eller nivåer, som denne begivenheten består av; tekst, diskursiv praksis, og sosial praksis. Disse tre dimensjonene utgjør de tre boksene, eller rammene om en vil, i Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse.



Eksempel på Faircloughs tredimensjonale modell, hentet fra hans bok *Kritisk diskursanalyse* (Fairclough, 2008, s. 29)

Tekst

I den bredere forståelse av ordet kan tekst være alt fra tale, skrift, til bilde, eller en blanding av det språklige og visuelle. I min analyse vil tekst være i skriftform, og analysen av dimensjonen tekst vil derfor være en analyse av lingvistiske virkemidler. I denne delen av analysen er målet å bli klar over hvordan de språklige virkemidlene konstruerer sin egen

virkelighet. Fairclough peker på en mengde virkemidler som kan brukes for å kunne skjelle hvilken virkelighet det er som blir konstruert (Fairclough, 1992). Siden denne undersøkelsen vil fokusere på dimensjonen sosial praksis, vil dimensjonen tekst begrenses til å redegjøre for bruk av virkemiddelet modalitet i teksten. Modalitet handler om hvordan og på hvilken måte taleren forbinder seg til teksten. For eksempel kan korte setninger som tilsynelatende sier det samme om dagens medier ”Avisen har blitt dårlig”, ”Jeg synes avisen har blitt så dårlig”, og ”Kanskje har avisen blitt dårligere” vise forskjeller i hvordan taleren forholder seg til teksten. Andre eksempler på modalitet er hvordan taleren kan forholde seg til teksten som eksplisitt ”sannhet” som det virker umulig å komme utenom, eller gi ”tillatelser” i teksten der en mottaker *får lov* til å gjøre noe (Winter Jørgensen & Philips, 1999).

Selv om jeg i undersøkelsen også vil analysere de lingvistiske kvalitetene ved en tekst, er ikke en konkret tekstanalyse mitt hovedmål. De lingvistiske virkemidlene som jeg peker på i boken vil være utgangspunkt for de sammenligninger og drøftninger jeg gjør senere i denne oppgaven, fremfor å være gjenstand for drøftninger i kraft av seg selv.

Diskursiv praksis

Med dimensjonen diskursiv praksis setter Fairclough fokus på produksjonen av den kommunikative begivenheten (tekstproduksjon), og hvordan disse brukes (tekstproduksjon) og forstås (tekstkonsumpsjon) av de som leser teksten. Hva fokuseres det på i teksten, og hvordan kan jeg som leser forstå dette? Som et underspørsmål i problemstillingen spør jeg: Hvilke rådende holdninger til kunst og håndverksfaget finner jeg i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009), og i hvor stor grad er disse representert i andre diskurser i kunst og håndverksfeltet? For å finne svar på dette vil jeg se på graden av interdiskursivitet og intertekstualitet i teksten. Ved hjelp av intertekstualiteten spør jeg om teksten refererer til andre tekster. I *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* er det en mengde direkte henvisninger til annen litteratur. Jeg vil gå nærmere inn på de henvisningene som blir videre diskutert, bemerket eller problematisert i teksten. Disse, fremfor de referansene som fungerer mer som oppramsing av informasjon, kan si noe om bokens holdninger til fagfeltet. Interdiskursivitet skal si noe om i hvilken grad teksten som blir analysert trekker på andre diskurser. Henviser den til konvensjoner og holdninger som en finner i kunst og håndverksfeltet? I denne delen av analysen vil jeg først ta for meg en mengde eksempler som er brukt i teksten, før jeg ser

nærmere på enkelte setninger og formuleringer og forsøker å se om disse peker mot bestemte diskurser. Eksempelene vil jeg vurdere samlet. Spriker de tematisk i alle retninger, eller finnes det en homogenitet som kan si oss noe om hvilke holdninger til kunst og håndverksfaget som formidles i boken?

Jeg vil presisere at i spørsmålet om interdiskursivitet og intertekstualitet forstår jeg ”tekst” i den konkrete betydningen av ordet, som for eksempel skrevne tekster og bøker. Den brede betydningen av ordet derimot – alt av informasjon som går fra en sender til en mottaker – kan da også være fotografier, plakater eller tv-programmer. ”En teksts ’interdiskursivitet’ er en del af dens intertekstualitet – et spørsmål om, hvilke genrer, diskurser og stilarter teksten trækker på – og hvordan de faktiske ytringer i teksten skabes derudfra” (Fairclough, 2008, s. 98). Hvordan teksten forholder seg til de andre tekstene som den henviser til, vil være avgjørende for denne delen av analysen. Fairclough kaller dette tekstens ”historisitet”. Hvordan ”svarer” teksten på de tidligere tekstene som den spiller på (ibid, s. 43)?

Sosial praksis

Fairclough har ikke skissert opp den sosial praksis like presist som de to foregående dimensjonene. Dette vil jeg utdype senere i kapitlet, under delen ”Kritiske bemerkninger”. Slik jeg forstår Fairclough, er hans mål med kritisk diskursanalyse forandring. For å skape denne forandringen er det ikke nok med en analyse av tekst, da denne i seg selv ikke gir et godt nok bilde av sammenhengen mellom tekst og samfunn. Derfor må en se tekstanalysen i forhold til kulturelle og sosiale prosesser. Spesielt vil jeg se den teksten som jeg analyserer i forhold til tekster som er skrevet på bakgrunn av annen kunstundervisning, samt tekster om kunst og forståelse av kunst. Disse tekstene og teoriene vil da tilhøre andre diskursordener. ”Diskursordener er i særlig grad åpne for forandring når der iverksettes diskurser og genrer, som tilhører en anden diskursorden” (Winter Jørgensen & Philips, 2008, s. 83). Det er nettopp i denne prosessen, ved å se tekster fra en diskursorden i forhold til en annen, at jeg håper på at noen nye perspektiver kan bli skapt. Fairclough skriver at man må unngå å tro at det kun er de mest dominerende diskurser som finnes. Dette vil jeg unngå ved å lete i andre diskursordener etter ”motstand” til de holdninger som jeg finner (Fairclough, 2008, s. 104).

Modellens strukturelle oppbygning

Man kan se på Faircloughs modell på forskjellige måter. Jeg tolker avgrensningene i modellen både som ”rammer”, og som ”bokser”. I begge perspektiver fungerer dimensjonen sosial praksis som en ytre ramme. Innenfor denne rammen igjen finnes en boks eller ramme for diskursiv praksis, som igjen inneholder boksen eller rammen for tekstdimensjonen. Den største enheten danner en ramme for de mindre enheter. Sosial praksis som dimensjon danner ytterkantene, som både diskursiv praksis og tekst må forholde seg til. Samtidig er det diskursiv praksis og tekst som utgjør innholdet i den sosial praksisen. Modellens bokser eller rammer er på denne måten avhengige av hverandre, og denne strukturen åpner for en bevegelse som går frem og tilbake; diskursiv praksis og tekst forholder seg til sosial praksis, og omvendt. I boken jeg skal analysere vil jeg lete etter tendenser. Disse tendensene vil forhåpentligvis tydeliggjøres gjennom tekst og diskursiv praksis. I den sosiale praksisen vil jeg blant annet redegjøre for alternative holdninger til kunstundervisning. Ved å la disse alternative holdningene i sosial praksis igjen belyse det jeg har funnet gjennom tekst og diskursiv praksis kan nye perspektiver oppstå.

Kritiske innvendinger

Winther, Jørgensen og Phillips peker på at begrepet sosial praksis er uklart i Faircloughs teori. Spørsmål om hvor mye analyse som er nok i den sosiale praksisen, og hvilken teori som skal knyttes til denne delen av analysen, er lite behandlet i Faircloughs kritiske diskursanalyse (Winter Jørgensen & Phillips, 2010, s. 101-104).

Men er dette udelt negativt? Kan man se på Faircloughs begrensede utredning rundt sosial praksis som frihet til velge de teoriene man selv finner mest høvelig til sin analyse? Ifølge Fairclough er tekstanalysen alene ikke nok for å gjøre en fullverdig diskursanalyse. For å få en helhetlig forståelse av en diskurs, må en også se på sammenhengen mellom tekstene og samfunnet og kulturen forøvrig. En slik tverrfaglig forståelse av en diskurs kan en få gjennom tekster og teorier om det sosiale og kulturelle (Fairclough, 1992, s. 78). Aktualiteten til tekster og teori vil variere etter hvilken diskursorden en forholder seg til i analysen. Dette gjør også Faircloughs beskjedne omgang med sosial praksis forståelig. Fairclough gir meg muligheten til å drøfte resultatet fra min kritiske diskursanalyse opp mot blant annet Danto og Rancières

kunstteorier. Med Faircloughs beskjedenhet står jeg fritt til å belyse de holdningene jeg finner til kunst og håndverksfeltet med et kunstfilosofisk perspektiv.

Faircloughs bruk av begrepet *rekontekstualisering* er dermed relevant å diskutere i denne oppgaven. Hva skjer når man flytter noe (diskurser) fra ett sted til et annet? Når holdninger til kunst og håndverk blir sett i et kunstfilosofisk perspektiv? I *Kritisk diskursanalyse* viser Fairclough til et eksempel om representasjon av den nye globale økonomien og økonomisk forandring (Fairclough, 2008, s. 107-108). Han skriver om hvordan et sett med holdninger er dominerende i store diskusjoner som økonomi, politikk, medier og utdanning. Slike holdninger eller ”repræsentationer” som han kaller det ”flyter gjennom det transnationale erhvervs-regerings-netværk og rekontekstualiseres” (Fairclough, 2008, s. 108). Noen holdninger brer om seg, og kan gjennomsyre felt eller diskusjoner av alle slag. Dette er mulig ved at holdningene er av en slik generell karakter at de kan omformes og tilpasses det diskursive miljøet de til en hver tid infiltrerer, sier Fairclough. Rekontekstualisering kan på denne måten være av negativ art. Men kan det å skifte kontekst også ha andre, mer positive effekter? Jeg vil argumentere for en annen bruk av begrepet rekontekstualisering i denne oppgaven. Jeg tror at å skifte kontekst også kan være en åpning til å skape sosial og kulturell forandring.

Jeg ser for meg at et sett med holdninger er som møbler i et flyttelass. Møblene blir flyttet fra en leilighet til en annen, der det er et mangfold av aspekter som innvirker på dem. Fargene og lyset i den nye leiligheten gjør møblene mørkere, og størrelsen på rommet påvirker hvordan møblene fremtrer i sin form. Møblene blir kanskje satt sammen på en ny måte, og sammen skaper de kanskje muligheter for nye sosiale former for familien. Kanskje blir et bord plassert i et kontor istedenfor i kjøkkenet, og får på denne måten et helt nytt bruksområde. Konteksten til møblene er nye, og i denne nye konteksten blir møblene forandret. På samme måte kan nye kontekster kaste nytt lys over et sett med holdninger, som også kan kalles diskurs. En diskurs rundt kunst og håndverksfeltet kan være som et flyttelass med møbler. Konteksten – leiligheten som flyttelasset plasseres inn i – kan være den amerikanske diskursen til kunstundervisning. Dette vil kunne kaste nytt lys over diskusjonen.

Det er først når en ser en diskursorden i forhold til en annen, rekontekstualiserer den, at en kan oppnå forandring i diskursordenen. Dette er en av grunnene til at jeg velger å trekke inn

tekster som omhandler amerikansk kunstundervisning i analysen. I tilnærmingen til amerikansk kunstundervisning finner jeg forhåpentligvis andre perspektiver til læring. Ved å se holdninger til kunst og håndverksfeltet i en slik kontekst, håper jeg å finne nye betydninger, som kanskje kan være med på å skape forandring av diskursorden.

I denne sammenhengen kan en forestille seg Fairclough som en gavmild onkel. I stedet for å se på manglende veiledning i den sosiale praksisen som en begrensning, gir han deg mulighet til å velge akkurat det huset eller den leiligheten du foretrekker til flyttelasset ditt. Ved å gi brukerne av hans teori disse valgene, begrenser han sin egen autoritet, til fordel for en mer dynamisk teori som man i større grad kan forme selv.

Metaforen om flyttelasset kan også være en metafor for sosialkonstruktivismen, det vitenskapsteoretiske utgangspunktet til Fairclough, og denne oppgaven. En kan tenke seg at mulighetene til møblene er omtrent uendelige, ettersom det er så mange av leilighetene eller husene de hypotetisk kunne ha vært plassert inn i. Møblene vil kunne forandre karakter igjen og igjen i de forskjellige omgivelsene som de forskjellige leilighetene kan by på. På samme måte kan diskursene rundt kunst og håndverksfeltet innta et mangfold av former. Målet er ikke å finne *en* sannhet, men å belyse motsetninger som kanskje kan være med på å skape alternative holdninger til faget.

3. Analyse

Kritisk diskursanalyse av boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen*

I boken *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen* (Nielsen, 2009) av Liv Merete Nielsen beskrives kunst og håndverkfagets på bakgrunn av fagdidaktikk. Ved en kronologisk gjennomgang av læreplanenes utvikling drøftes både historien, nåtiden og fremtiden til faget. I forordet beskrives det hvordan boken er skrevet på bakgrunn av mangeårig undervisningserfaring i formgivning, kunst og håndverk. Gjennom fagdidaktikken vil forfatteren synliggjøre samspillet mellom skole og samfunn, og mellom fortid, samtid og framtid (Nielsen, 2009, s. 7). Boken er 124 sider lang. Den er nyttig nesten som et slags oppslagsverk, da den tar for seg fagets historie og framtid på en måte som gir rask oversikt. Bokens innhold, og den konkrete og presise formen, gjør den også til et godt utgangspunkt for diskusjoner rundt faget kunst og håndverk. På baksiden av boken står det at den vil være av interesse for lærerstudenter og alle som underviser i kunst og håndverk. Hele boken er pensum i første og tredje studieår av Faglærerutdanningen i kunst og håndverk på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Bokens første og to siste kapitler vil være spesielt aktuelle. I disse kapitlene blir fagets mål og innhold i tillegg til kjerneområder beskrevet og reflektert over. Det blir også stilt spørsmål om hvordan en kan lære av fagets historie, hva dagens læreplan innebærer og hvordan faget kan utvikle seg i fremtiden. Kapitlene mellom tar i større grad for seg den fagdidaktiske historien til faget kunst og håndverk. Dagens læreplan Kunnskapsløftet 2006 (K06), er redegjort for i et eget kapittel. Redegjørelsen av de øvrige læreplanene, fra 1924 og opp til K06, er samlet under kapitlet ”Læreplaner i kontekst”.

For å gjøre analysen så oversiktlig som mulig, tar jeg først for meg lingvistiske virkemidlene i teksten, før jeg ser på den diskursive praksisen. Til slutt vil jeg sette teksten og min forståelse av den inn i ett større sosialt perspektiv.

Tekst

I det andre kapittelet i boken, ”Fag, didaktikk, og fagdidaktikk” blir de viktigste aspektene ved Kunst og håndverksfaget beskrevet, i en gjennomgang av det som kalles *fagets kjerneområder*. ”Kjernen i Kunst og håndverk er å skape og studere artefakter i kontekst. Artefakter er her forstått gjennom menneskeskapt gjenstander og omfatter alt fra tegning, digitale bilder, kopper og klær til kunst, hus og veier” (Nielsen, 2009, s. 13). Videre blir det forklart at målene for faget har variert opp igjennom historien. Faget har blitt vektet på forskjellige måter. ”Praktisk arbeid med form, farge og komposisjon i ulike materialer med ulike redskaper og teknikker har imidlertid stått sentralt i faget i *hele* dets historie” (Nielsen, 2009, s. 13). At ordet *hele* er uthevet på denne måten gjør historien til en egen verdi i seg selv – det praktiske arbeidet kan på denne måten forstås som noe en burde fortsette med, eller i hvert fall respektere, og oppføre seg ærbødig ovenfor. Boken gir inntrykk av at det som har vært tilstedeværende tidligere i historien, må tas til etterretning. Dette åpner i mindre grad opp for en diskusjon rundt hvordan det praktiske fokuset i faget skal struktureres. Dette vil jeg si er et eksempel på modalitet i teksten; utsagnet blir lagt frem som en absolutt sannhet. Trykket på ordet *hele*, viser at det på ingen måte er rom for spekulasjoner i forhold til det påståtte faktum at praktisk arbeid har stått sentralt i faget, og fremhever autoriteten til taleren. Dette virkemiddelet gjør leseren mindre i stand til å stille spørsmål ved det som blir lest.

I kapitlet ”Kunnskapsløftet 2006” blir dagens læreplan vurdert. Under overskriften ”Formål”, blir det praktiske elementet i faget fremhevet. Med utgangspunkt i at kunst og håndverk bygger på egenskapene til det skapende mennesket⁹ blir det hentet ut følgende referanse fra læreplanen: ”Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget” (K06, 2006, s. 129). At det praktisk skapende arbeidet er svært viktig i faget underbygges videre i boken med setninger som: ”Det praktiske er selve innholdet i faget”, ”Metodefriheten ligger i hvordan man vil arbeide praktisk skapende med elevene.”, ”det skal arbeides i verksteder, [det forutsetter] at elevene skal få arbeide med varierte materialer” (Nielsen, 2009, s. 88) Her kommer modalitet i form av ”sannhet” igjen frem i teksten. Ved å velge ord som ”er”, og den bestemte formen ”ligger

⁹ ”Det skapende mennesket” er en av syv mennesketyper som står beskrevet i ”Generell del av læreplanen”. I denne delen står bakgrunnen for de mer konkrete kompetansemålene i læreplanen beskrevet. Det er her dannelsesaspektet for opplæringen blir beskrevet (Ko6, 2006).

i” fremfor å implementere formuleringer som ”kanskje” eller ”det er mulig at”, forstås denne delen av teksten som utvilsom og en udiskuterbar sannhet.

Diskursiv praksis

Intertekstualitet

Under ”Undervisningsplanlegging” i kapittelet ”Fag, didaktikk og fagdidaktikk” blir den tyske pedagogikkprofessoren Thomas Ziehes¹⁰ forhold til hvordan skolen skal bidra med ”den gode anneledesheten” trukket inn i teksten (ibid, s. 25). Det blir forklart hvordan Ziehe først beskrev en nåtidig og oppdatert undervisning på 1970-tallet, som tok i bruk ungdomskulturen i undervisningen, før han senere kritiserte dette, da skolen hadde blitt for lik den kommersielle kulturen. Teksten opplyser at denne tilnærmingen, også ble vanlig i norske skoler. I kapittelet ”Veien videre” er det en egen overskrift viet et spesifikt forskningsprosjekt av Anne Bamford. Dette er et internasjonalt forskningsprosjekt om kunstundervisning, støttet av UNESCO. Det forklares at rapporten skiller mellom læring *i og om* kunst og, ved *hjelp av* kunstoffag i skolen, og at kunstundervisning fremdeles blir utført etter disse to retningene. Rapporten konkluderer med at ”kunstundervisning med høy kvalitet har god innvirkning på annen læring i skolen” (Nielsen, 2009, s. 113). Elliot W. Eisner¹¹ blir trukket frem som skeptiker til slike effekter av kunstundervisning (ibid, s. 114). Bamfords konklusjon om at læring kan hjelpe andre fag, og Eisners holdninger om at faget fremfor alt har en egenverdi, blir imøtekommet av et - ”ja takk, begge deler” i boken (ibid). Om en har stort behov for visuell kompetanse, som en har i vårt samfunn, trenger ikke det å være en motsetning mellom å lære om kunst eller bli god i matte (ibid). Det er sannsynlig å tro at Eisners faglige tyngde gir han en definisjonsmakt innenfor feltet kunstundervisning. Jeg velger derfor å dvele litt ved Eisners holdninger. Trekker noen av holdningene i *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* på hans holdninger til kunstundervisning? Med det går jeg over til spørsmålet om interdiskursivitet i teksten.

¹⁰ Thomas Ziehe er professor i pedagogisk sosiologi ved Leibniz-universitetet i Hannover. Han har blant annet gitt ut bøkene *Modernitets- og ressourceperspektivet læring i et hypermoderne samfund mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse* (2001) og *Øer af intensitet i et hav af rutine nye tekster om ungdom, skole og kultur* i (2004).

¹¹ Elliot W. Eisner er professor i kunst og utdanning ved Stanford University.

Interdiskursivitet

Eisner og ”nivåer for lærdom”

Jeg vil trekke frem artikkelen ”Does Arts Boost Academic Achievement?” fra 1998. Her deler Eisner kunstfaglig undervisning inn i tre forskjellige nivåer. Disse representerer forskjellige typer lærdom en kan forvente at kunstfaglig undervisning kan bidra med. Det første nivået, ”Arts Based Outcomes of Arts Education”, er kunnskap eller lærdom satt i direkte sammenheng med hva kunst i utgangspunktet kan lære en om kunst. For eksempel det å erfare og tolke et musikkstykke, en arkitektonisk utforming, eller et maleri. Det andre nivået, ”Arts Related Outcomes of Arts Education”, er lærdom som baserer seg på hvordan en oppfatter og forstår de estetiske elementene i omgivelsene rundt seg. Eisner nevner blant annet skyformasjoner eller den dynamiske flyten i bylivet som eksempel her. Det tredje nivået, ”Ancillary Outcomes of Arts Education”, beskriver de kvalitetene fra kunstundervisning som kan bidra til å øke elevens akademiske prestasjoner i for eksempel lesing eller matematikk (Eisner, 1998). Med en nummerering av nivåene, er det naturlig å lese disse i en hierarkisk rekkefølge. Dette kan tyde på at Eisner måler disse kvalitetene i kunstundervisning opp mot hverandre, der den direkte lærdommen om kunsten selv har høyest verdi. Om så er tilfelle, argumenterer han for at den direkte lærdommen man får i nivå 1, kunstundervisning for kunstens skyld, er mer verdifull enn nivå 2, den lærdommen man kan bruke i forhold til sine omgivelser, og nivå 3, den lærdommen kan bedre prestasjoner i andre fag. I så tilfelle vitner dette om holdninger som argumenterer for en formidling der det å forstå, snakke om og skape kunst først og fremst skal ligge til grunn for undervisningen. Mitt spørsmål til dette er om ikke den lærdommen som en kan bruke i forhold til sine omgivelser, alt som begrepet visuell kultur omfavner, er den som kan ha størst verdi for de fleste av elevene? Eisner nedprioriterer lærdommen som kan brukes som utgangspunkt for å forstå de estetiske omgivelsene rundt seg. Har han et behov for å vise kunstundervisningens relevans i kraft av seg selv? Jeg får inntrykk av at Eisner, med sin hierarkiske oppstilling av kvaliteter ved formidling av kunst, forsøker å argumentere for hvordan estetiske fag ikke trenger å være en støttespiller for andre fag, eller være nyttig i elevenes hverdag for å være et viktig fag. Kunstundervisning for ”kunsten selv” slekter på holdninger om kunstens autonomi, som tilsvarer et modernistisk kunstsyn. Dette blir blant annet forfektet av Clement Greenberg: ”Den realistiske og naturalistiske kunsten hadde forstilt mediet og brukt kunsten for å skjule kunsten; modernismen brukte kunsten til å gjøre oppmerksom på kunsten” (Greenberg, 2004, s. 143). Et modernistisk kunstsyn stiller

spørsmål kun på kunstens spesifikke premisser, da ”modernismen kritiserer innenifra, gjennom det kritiserte objektets egne prosedyrer” (ibid, s. 142). Gjenspeiles Eisners prioritering av det mediespesifikke i *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*?

I Liv Merete Nielsens faste spalte ”LMN har ordet”, i tidsskriftet ”Form”, finner jeg at lignende holdninger blir forfektet (Nielsen, 2011). Under overskriften ”Fag og kvalifikasjonsrammeverk” publisert i den første utgaven i 2011 spør Nielsen om hva som står sentralt i kunst- og designutdanningene i dag. Etter at Kunnskapsdepartementet vedtok Kvalifikasjonsrammeverket i 2009 er det mange høyere utdanninger som reformulerer sine studieplaner, skriver Nielsen. I henhold til dette lurer hun på om kunst- og designutdanningene har ”evne til å utvikle sin egenart? Eller nærmer de seg i økende grad andre disipliner som filosofi, psykologi eller sosiologi? Fører en slik dreining i så fall til selvoppløsning innen kunst- og designfagene?” (ibid, s. 5). Spørsmålene viser en bekymring med tanke på at andre felt eller fag skal ”blandes inn” i kunst og håndverksfaget. Fagets ”renhet” blir med dette fremholdt i spalten, og kan forstås som en prioritering av det mediespesifikke innenfor kunst og håndverk. Nå er det boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* jeg skal analysere, ikke denne spalten. Men som en del av en kompleks blanding av interdiskursivitet og intertekstualitet, i et forsøk på å redegjøre for holdninger innad i et felt, vil jeg påstå at det likevel er på sin plass å bruke også denne teksten av forfatteren selv for å sette *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* inn i et enda større diskursivt perspektiv. Boken ble skrevet to år før denne spalten. Er boken tendensiøs med tanke på slike holdninger? Videre i denne analysen vil jeg se nærmere på temaet materialitet, som igjen peker på det mediespesifikke, og hvordan dette gjentatte ganger blir tatt opp i teksten. Kan dette fokuset henge sammen med behovet for å forfekte fagets egenart?

”Materialitet og demokrati og samfunn”

I kapittelet ”Fag, didaktikk og fagdidaktikk” finner jeg en utstrakt bruk av eksemplifisering i teksten. Dette fungerer både anskueliggjørende og som supplement for kjerneverdiene i faget kunst og håndverk. Dette er virkelige hendelser, situasjoner, eller beskrivelser av objekter eller teorier, som viser fagets relevans i forhold til samfunnet og kulturen som ellers omgir oss. Gjennom dette grepet kan leseren få en forståelse for hvordan de forskjellige kjerneverdiene i faget kan gjøre seg gjeldende i det virkelige liv.

I dette kapittelet blir det referert til læreplanen fra 1997 der faget kunst og håndverk er delt inn i tre hovedområder: ”Kunst og formkultur”, ”Form, farge og komposisjon” og ”Materialer, redskaper og teknikker” (ibid, s. 14). Disse tre punktene dekker kjernen i faget, mener Nielsen. Videre i kapittelet blir det beskrevet hvilke disipliner en kan finne innenfor disse punktene, og hvilke kunsthistoriske tradisjoner og teknikker disse fordrer. Bruk av datamaskin og internett blir i forhold til de tre punktene kun nevnt under kjerneområdet ”Materialer, redskaper og teknikker”. Her blir internett og bruk av data presentert som et praktisk redskap. Maskinen i seg selv kan for eksempel bidra med nye overføringsteknikker. ”Internett gir mulighet for å vise arbeider for et stort publikum” (ibid, s. 16). Eksemplet under kjerneverdien ”Kunst og formkultur” er knyttet til universell utforming. Det blir vist til arkitektur og informasjonsdesign. Skal et inngangsparti i en offentlig bygning tilpasses rullestolbrukere? Burde det tas hensyn til svaksynte når informasjonsdesign skal utformes? Videre hevdes det at problematisering av hvordan ideer materialiseres vil skape diskusjoner rundt funksjon, form, kommunikasjon, miljø, etikk og estetikk (ibid, s. 19). Eksemplet som er knyttet til overskriften ”Estetikk” under kjerneverdien ”Kunst og formkultur” handler om funksjon og økonomiske spørsmål i arkitekturen. Kassalignende samvirkelag fra 1970-tallet er eksempler på utforming av arkitektur der hensyn til lokalmiljøet ikke ser ut til å ha vært debattert tilstrekkelig. Samfunnskonteksten er ganske tydelige i disse eksemplene, kanskje særlig med tanke på hvordan en kan være demokratisk medbestemmende. Under kjerneverdiene ”Form, farge og komposisjon” blir det gjort en beskrivelse av Guggenheim-museet i Bilbao. Dagens teknologi blir trukket frem, da museet hadde vært umulig å bygge uten datamaskinens beregninger av krumme og dobbeltkrumme flater. Endringen fra Johannes Itens fargesirkel, som ble brukt som utgangspunkt for fargeundervisningen i lang tid i skolen, til Goethes primærfarger, er eksemplet tilknyttet ”Form, farge og komposisjon”. Post-it-lappene, og historien om det dårlige limet¹² blir fortalt for å eksemplifisere temaet ”Kreativitet og tverrfaglighet” – om hvordan tverrfaglig samarbeid kan være lønnsomt. Eksemplet om post-it-lappene bindes sammen med hvordan innovativt virke kan fremmes

¹² ”Oppfinnelsen av dette limet var egentlig et forkastet alternativ i en eksperimentrekke for å utvikle et lim med gode limegenskaper. Det særegne med limet var at det *ikke* festet seg. Forskeren ved 3M som i 1968 gjennomførte eksperimentene, kunne mye om lim, men han så ikke potensialet i hva et dårlig lim kunne brukes til. Det var først i 1974 at produktutvikleren Art Fry ved 3M så et bruksområde for limet som limte så dårlig” (ibid, s. 24-25). ”Post – it’-lappene [...] kom på markedet i 1980” (ibid, s. 24).

gjennom tverrfaglig samarbeid i skolen, i prosjekter som omhandler teknologi og design (ibid, s. 14-25).

Tematisk sett kan en dele denne gruppen av eksempler inn i to kategorier. Den ene kategorien er eksempler som ser ut til å være valgt på bakgrunn av det å kunne være *demokratisk medbestemmende*. Da mener jeg medbestemmende i form av å være utrustet til å ta de riktige avgjørelsene i forhold til arkitektoniske utforminger av lokalsamfunnet ditt. Jeg kaller denne kategorien *demokrati og samfunn*. I denne kategorien plasserer jeg eksemplene som er knyttet til universell utforming, og eksemplet med de gamle samvirkelagene. De andre eksemplene jeg viser til, kan ved første øyekast se ut til å være vidt forskjellige. Allikevel finner jeg et felles utgangspunkt som binder dem sammen under en kategori – *materialitet*. I gruppen av eksempler finner jeg mange kvaliteter som på forskjellige måter kan forbindes til temaet materialitet. Teknologi gjennom materialitet blir tatt opp gjennom datamaskinens uovertrufne egenskaper som maskin. Materialitet i form av tradisjon vises ved eksemplet om Ittens fargesirkel. Eksemplene med post-it-lappene knyttes til innovasjon og tverrfaglighet, og viser dermed hvordan kjerneverdier i kunst og håndverk kan knyttes til materialitet i form av produksjon. Arrangert på denne måten viser eksemplene to fokusområder knyttet til kjerneverdiene i faget kunst og håndverk. Med min egen utdanning i retrospektiv, sammenfaller kategorien om materialitet med de erfaringene jeg sitter igjen med fra faglærerutdanningen. Er det slik at materialitet i form av tradisjon, teknologi, og produksjon, utgjør en diskursorden i feltet kunst og håndverk? I hvilke andre diskurser finner en tendenser til samme fokusområde? Det er med dette på tide å bli bedre kjent med tidsskriftet ”Form”, som er det eneste magasinet direkte rettet mot kunst og håndverksfaget i Norge.

Form

”Form” kommer ut fem ganger i året, og har et opplag på 2000 eksemplarer. Det er ganske enestående i sin tematikk, da det er det eneste tidsskriftet i Norge som beveger seg innenfor didaktikken i kunst og håndverksfaget. Det inneholder fagartikler, fagpolitiske artikler, intervjuer, kunst og kulturstoff, praktisk undervisningsopplegg og forsøk, bokanmeldelser og annen aktuell informasjon (Kunst og design i skolen, 2012). Med sitt monopol på tidskriftsfronten innen kunst og håndverk, skulle en tro at disse utgivelsene er den kilden som i størst mulig grad kan gi et tverrsnitt av hva som beveger seg i dette feltet. Siden dette er det

eneste tidsskriftet som fagdidaktisk behandler kunst og håndverk i Norge, er det også nærliggende å tro at en viss grad av definisjonsmakt er til stede. Dette kommer også frem da bladet i anledning arkitekturåret 2011 sendte temanummeret om arkitektur til alle grunnskoler og videregående skoler som tilbyr studiespesialisering med formgivningsfag og design og håndverk. I lederen i begynnelsen av tidsskriftet, der redaktøren har ordet, kan en lese at de sender ”Form” til skolene fordi de ”ønsker å inspirere og engasjere til gode lokale prosjekter. Vi ønsker også at nye lesere skal bli kjent med tidsskriftet og oppleve det som nyttig for undervisningen ” (Aasgaard, 2011, s. 3). Med sitt monopol har magasinet en god mulighet til å påvirke lærerstudenter, lærere og dermed også elever. Jeg har sett på alle fem utgivelser i 2011¹³. Tidsskriftet innehar artikler av forskjellig karakter. Av 63 artikler i alt er det 39 artikler som omhandler og beskriver konkrete praktiske eller estetiske prosjekter som er gjennomført eller kan gjennomføres i skoler, videregående skoler, høyskoler eller som videreutdanning av lærere. Av disse 39 prosjektbaserte artiklene er 35 viet oppgaver med tydelig utgangspunkt i materialitet¹⁴. Fire oppgaver har ikke materiale som klart utgangspunkt, men som et middel til å nå alternative mål, som kjennskap til et tema, eller refleksjon og problematisering rundt et tema. Materialitet kan med dette sies å være et stadig utgangspunkt for læring, i dette tverrsnittet av elev- og student- og lærer-oppgaver. I avsluttende og oppsummerende kapittel av *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* finner jeg flere elementer i teksten som underbygger denne vektingen av det materielle. Jeg tar utgangspunkt i tidsskriftet ”Form” som et ganske godt representativt tverrsnitt av hva som skjer i kunst og håndverksfeltet. Anna L. Ottesens artikkel ”Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon” fra 2009 forsterker min mistanke om et fokus på materialitet i skolen. Hun peker på hvordan aktivitet blir vektlagt gjennom Kunnskapsløftet, og setter dette inn i en politisk sammenheng med hvordan norskutdanningen i dag skal spille en sosialøkonomisk rolle i samfunnet. En aktiv elev er det samme som en produktiv elev – en produsent. Debatten, som setter *innhold* opp mot *form* og *innfatning*, er pågående i følge Ottesen. Det kan dermed se ut som at holdningene til materialitet som utgangspunkt for læring, utgjør en diskursorden i kunst og håndverksfeltet. Bidrar Nielsens bok til å reprodusere eller å forandre disse

¹³ Det siste tidsskriftet som kom i 2011 var også det siste eksemplaret som var tilgjengelig når denne oppgaven blir skrevet

¹⁴ Med dette tar jeg utgangspunkt i en bred forståelse av begrepet materialitet, der teoretiske oppgaver som for eksempel fargeteori kommer inn under. Dette er fordi det har et materielt fremfor et konseptuelt formål, der elevene eller studentene skal lære hvordan han konkret kan bruke fargen i en komposisjon til slutt.

holdningene til kunst og håndverksfeltet? For å redegjøre for dette spørsmålet må jeg gå enda dypere inn i bokens forhold til materialitet.

Nytteaspektet, kritikken av det romantiske paradigmet og balanse

Det siste kapittelet i boken, ”Veien videre”, ser tilbake på historien til kunst og håndverk samtidig som det skuer mot fagets fremtid. ”Historiske motsetninger – hva kan vi lære?”, spør den ene overskriften, etterfulgt av et tilbakeblikk på de historiske epokene som er beskrevet i kapittelet før. Dette avsnittet av boken ser i større grad ut til å reflektere rundt, og være kritisk til disse epokene, enn de mer omstendelige skildringene i den historiske gjennomgangen av læreplanen i kapittelet før. Historien som vi kan lære fra, er delt opp i tre: Før 1960, fra 1960 til 1997, og etter 1997. I den første epoken, før 1960, ser det ut til at det først og fremst er nytteaspektet en kan ta med videre fra kunst og håndverkfagets historie. At nytteaspektet alltid har vært til stede i fagets praksis forklares ved en glede av å skape noe som kan komme til nytte: ”Til tross for at det nå kan være billigere å kjøpe en brødfjøl på IKEA, er det gleden ved å lage nyttegenstander som gjør at dette fremdeles er meningsfullt, både for elever, foreldre og lærere” (ibid, s. 109). Avslutningsvis blir nytteaspektet i denne perioden anvendt som et utgangspunkt for refleksjon over hva som er nyttig i dagens samfunn. Spørsmål om det er nyttig å lese trafikkskilt riktig, om det er nyttig å kunne noe om religiøse symboler, eller å bli inspirert av kunst, blir oppsummert med at dette er avhengig av tid, sted og sammenheng (ibid, s. 110). Det romantiske paradigmet der elevenes *individuelle uttrykk og skapende kultur* skulle komme til uttrykk, er trukket frem som det mest sentrale fra epoken 1960 til 1997. Denne perioden, inspirert av blant annet Rousseau og det naturlige barnet og Klafkis kategoriale dannelse¹⁵ blir fremstilt som en lite bærekraftig del av i historien om kunst og håndverk, da denne formen for undervisningspraksis ikke har hatt behov for fagutdanning, skolebøker, forskning, kompetanseutvikling og etterutdanning av lærere (ibid, s. 111). Med denne skarpe og tydelige kritikken av et paradigme kan en spørre seg om hva motsatsen til denne frie undervisningen vil være. I oppsummeringen av hva en kan lære av historien til kunst og håndverksfaget etter 1997, blir *balanse* et viktig stikkord. I teksten kan en lese at balansen mellom den kategoriale dannelsen og fag muliggjøres gjennom ”læreplanens vektlegging av kulturarv, individ og kulturelle valg for framtiden” (ibid). Det at kunnskap og

¹⁵ Klafkis syn på dannelse er ”et samspill mellom kunnskap og personlighetsutvikling. Hans *kategoriale dannelse* har denne helheten, der kunnskap og utvikling av personlige egenskaper (tankeevne, dømmekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke) utgjør en balanse” (ibid, s. 110)

kreativitet skal være gjensidig berikende, fremgår i teksten som positivt. Miljøperspektivet i en forbrukerkontekst og samfunnsaspektet blir trukket frem som egenskaper som trår i kraft gjennom Kunnskapsløftet 2006. Elevene skal kunne ”reflektere over bærekraftig utvikling ved produksjon av varer”, og i fremtiden ha en formening om kvalitet når ”husene skal bygges, artefaktene skal produseres og parkene skal anlegges” (ibid, s. 112).

Nytteaspektet, en kritikk av det romantiske paradigmet og en balanse mellom kunnskap og kreativitet er altså viktige kvaliteter fra kunst og håndverksfagets historie. Men hvordan sammenfaller disse kvalitetene med de to kategoriene materialitet og demokrati og samfunn, som jeg har laget for å få en tematisk oversikt over eksemplene brukt til fagets kjerneområder? Har også dette utvalget av kvaliteter hentet fra historien til faget utgangspunkt i temaer som demokrati og samfunn og materialitet? Jeg vil argumentere for at nytteaspektet kan plasseres i begge kategoriene. I denne sammenhengen er det snakk om nytteaspekt i tradisjonell form – hvordan skape gjenstander som kan komme til nytte. Det er snakk om gleden ved å skape slike gjenstander. Samtidig kan en også si at nytteaspektet også blir samfunnsrelatert i teksten. Kvaliteten ”nytteverdi” benyttes for å stille spørsmål ved hva nytte er i dag. Siden de påfølgende eksemplene på hva nytte kan være knyttes til mer samfunnsmessige aspekter – lese trafikkskilt, religiøse symboler eller oppleve kunst – tilhører kvaliteten nytteverdi like mye kategorien demokrati og samfunn som materialitet. De to eksemplene på fokusområder, miljøperspektiv i en forbrukerkontekst og samfunnsaspektet, lar seg plassere kategorisk; under materialitet. Begge områdene kan sies å ha et samfunnsmessig perspektiv, men er ikke dette på materialitetens prinsipper? Elevenes refleksjon over bærekraftig utvikling er ved produksjonen av varer, og spørsmålet om kvalitet er knyttet til et spørsmål om produksjon – ”når husene skal bygges, artefaktene produseres og parkene anlegges” (ibid, s. 112). ”Kritikken av det romantiske paradigmet” og ”balanse” er begge kvaliteter ved faget som fremtrer i en mer abstrakt form. Her er det mer snakk om historiske prosesser og forandringer enn konkrete fokusområder i faget. Når kategorien materialitet rommer de aller fleste eksemplene jeg leter frem i teksten, og på denne måten har blitt den mest omstendelige kategorien, kan dette si noe om hvilke områder i faget kunst og håndverk som blir prioritert i teksten, og dermed sier de indirekte noe om holdningene en finner til faget i boken. Hvis en er med på tanken om at denne boken er preget av holdninger knyttet til materialitet, kan kritikken av det romantiske paradigmet, og den etterfølgende balansen av dette, være forårsakende faktorer til disse holdningene. Slik kan de tre kvaliteter –

nytteaspektet, en kritikk av det romantiske paradigmet og balansen mellom kunnskap og kreativitet – plasseres i de to kategoriene samfunn og materialitet, med ekstra tyngde på materialitet. Der det er et samfunnsmessig perspektiv, er det på materialitetens prinsipper.

Fokuset på materialitet vedvarer og forsterkes i avslutningen av kapittelet. Det siste underkapittelet i boken heter da også ”Alle vil ha kvalitet”. Den aller siste delen av dette avsnittet er oppsummerende, og kan anses som en avrundning av alle kapitlene i boken. Materialitet blir artikulert i alle de tre siste avsnittene opptil flere ganger. Den siste setningen går som følger: ”Faget Kunst og håndverk går rett inn i kjernen av hvilket samfunn som skal skapes, fordi det omhandler samfunnets materialiserte verdier.” (ibid, s. 116) Men blir dette dekket av et fokus på praktisk arbeid, eller objekters praktiske funksjon? Er spørsmålet om *hvordan* en skal bli en demokratisk deltaker i samfunnets skapelse av artefakter stort nok? Er ikke også det å være kritisk og å kunne stille spørsmål ved samfunnets utvikling noe et fag som kunst og håndverk skulle kunne inneholde? Ottesens bekymring over en produksjonskultur i skolen blir relevant i denne anledning – når elevenes refleksjon over bærekraftig utvikling først og fremst blir knyttet til et spørsmål om produksjon.

Visuell kompetanse

Visuell kompetanse er et tema som blir behandlet flere steder i boken. Særlig i kapitlet om kunnskapsløftet ser dette ut til å være et gjennomgangstema. Men temaet blir også behandlet under for eksempel kapittelet som tar for seg ”Læreplaner i kontekst”. Her blir det lagt vekt på at visuell kompetanse er særlig viktig med tanke på demokrati og ytringsfrihet, som er sentrale tema i norsk skole. Økningen av det visuelle i dagens kultur blir sett på som en utfordring. ”Dette handler om å ha tilstrekkelig kunnskap om visuelle representasjoner til å kunne delta i demokratiske brukermedvirkningsprosesser” (ibid, s. 83). Dette er hentet fra kapitlets siste del, under ”Erfaringer med L97 og veien videre”. Med valget av formuleringen *veien videre* og med tanke på at det her ikke blir sitert eller referert spesifikt til Læreplanen fra 1997 oppleves det som at det er forfatteren som kommer med dette budskapet. Eksempelet om røntgenbilder i helsevesenet og arkitektoniske representasjoner blir brukt for å binde visuell kompetanse til det virkelige liv. Det store byggeprosjektet i området rundt Operaen, Bjørvika og Tjuvholmen blir brukt som eksempel på offentliggjøring av arkitekttegninger og påfølgende diskusjonen om byutvikling og lokalmiljø. Det blir lagt vekt

på hvor viktig tolkning av todimensjonale tegninger er i slike situasjoner, ”Slik kunnskap er viktig for å kunne delta i demokratiske prosesser som omhandler utvikling av våre fysiske omgivelser” (ibid).

Under ”Kunnskapsløftet 2006” blir det fortalt hvordan det gjennom organisasjonen *Kunst og design i skolen* ble kjempet for å få visuell kompetanse inn som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Vi får vite at argumenter for visuell kompetanse ikke nådde frem. Det blir skrevet om det i mediedebatten som fulgte i denne perioden, med Kristin Clemet som tilhenger av Pisaundersøkelser, var det ikke fokus på om ”hvorvidt ungdommer med svake lese- og regneferdigheter istedenfor hadde utviklet andre kompetanser, som for eksempel visuelle kompetanse” (ibid, s. 86). At denne historien blir fortalt i boken kan antyde noe om hvor viktig forfatteren synes denne kampen var. I boken blir det, på indirekte vis, også foreslått at visuell kompetanse kunne være en faglig gevinst som i større grad rettferdiggjorde norske elevers dårligere lese og skrivekompetanse. At formgivningsfag kom inn som et allmenndannende fag i videregående skole blir betraktet som ”et skritt på veien for å anerkjenne visuell kompetanse som et grunnleggende kompetanseområde i vår kultur” (ibid, s. 87). Dette viser også at visuell kompetanse blir ansett som en svært viktig kvalitet i dagens kunst og håndverksfag i boken.

Under ”Formål” i kapittel ”Kunnskapsløftet 2006” blir det beskrevet hvordan faget kunst og håndverk bygger spesielt på egenskapene til ”Det skapende mennesket” i kunnskapsløftet. Boken legger vekt på hvordan det skapende ”skal fungere i en sammenheng” (ibid, s. 88). Dette eksemplifiserer forfatteren ved at den visuelle kulturen er til stede i hvert aspekt av dagliglivet, det være seg skole, arbeidsliv eller fritid. Den visuelle kompetansen blir så bundet sammen med det praktisk skapende arbeidet, da det i avsnittet under blir referert fra formålet i ”Det skapende mennesket” som fremhever viktighetene av det praktisk skapende. Forfatteren støtter videre opp under dette med flere påfølgende setninger som anerkjenner dette fokuset på det praktisk skapende arbeidet: ”Det praktiske er selve innholdet i faget” (ibid).

Mot slutten av dette avsnittet blir behovet for visuell kompetanse i et dannelsesaspekt oppsummert ved et sitat fra K06, der visuell kompetanse kan ”styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt” (K06, 2006). Ved at visuell kommunikasjon i større grad blir å finne i

yrkeslivet, blir den også en større del av allmennutdannelsen, sier forfatteren. Hun velger dette påfølgende sitatet fra kunnskapsløftet: ”Faget gir muligheter for utvikling av entreprenørskap og samarbeid med bedrifter, institusjoner og fagpersoner” (K06, 2006). Hun mener dette gir en sterkt artikulert tilknytning mellom fagfeltet kunst og håndverk og samfunnet. Videre i kapittelet blir visuell kompetanse omtalt i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese*, dette kan være viktig i forhold til kritisk lesing av reklame eller diagrammer, dimensjoner og skala, hevder forfatteren.

I det konkrete avsnittet som tar for seg kompetansemålet visuell kommunikasjon, som ett av fire hovedområder i faget kunst og håndverk, lager forfatteren koblinger til visuell kompetanse ved å innlede med en beskrivelse av hvordan visuelt basert informasjon produseres og distribueres i en mye større grad enn før. Med barn og unge som både mottakere og produsenter må den visuelle kompetansen oppøves, sier forfatteren. Dette skjer gjennom ”å utvikle ferdigheter og refleksjon over kvaliteter ved egne og andres visuelle uttrykk” (Nielsen, 2009, s. 92). Refleksjon blir omtalt som en viktig faktor i oppøvelsen av den visuelle kompetansen, som produsenter av *visuelt basert budskap* (ibid). I gjennomgangen som følger, der kompetansemålene for visuell kommunikasjon i de forskjellige årstrinnene blir forklart gjennom eksempler, er det referert til denne kvaliteten i det syvende årstrinn og på ungdomstrinnet. I boken settes refleksjonen over visuelle uttrykk i sammenheng med det praktiske: ”en elev som har tilegnet seg ferdigheter i tegning, har gode forutsetninger for å kunne kommunisere visuelt” (ibid). Og: ”Det er ofte i kombinasjon mellom håndtegning og de digitale virkemidlene at nye muligheter åpner seg i skapende arbeid” (ibid). Å tilegne seg praktiske teknikker, for eksempel tegning eller øving i digitale virkemidler, ser med dette ut til å være en forutsetning for den refleksjon som skal bli uttøvd i de senere trinn. Med støttende og forklarende setninger bygger boken opp under et inntrykk av at praktiske øvelser er høyt prioritert i kunst og håndverkfaget. Av denne gjennomgangen av kompetansemålene i visuell kommunikasjon ser det ut til at boken støtter det faktum at en først og fremst må lære seg å tegne og å bruke digitale virkemidler, før en kan reflektere over hva som kan kommuniseres gjennom disse.

Av disse eksemplene ser visuell kompetanse ut til å være en viktig kvalitet i faget kunst og håndverk i boken. Valget om å redegjøre for hvordan det ble kjempet for å få denne kvaliteten inn i læreplanen, tyder på dette. Boken presenterer den visuelle kompetansen på en slik måte

at den fremstår som en fremtidsrettet kvalitet, som kan argumentere for relevansen av kunst og håndverksfaget i en teknologisk tidsalder. Av de eksemplene jeg har funnet i boken, har temaet visuell kompetanse blitt tilknyttet samfunnet. Hvordan være demokratisk medbestemmende ser ut til å være en viktig forutsetning for et slikt fokus. ”Dette handler om å ha tilstrekkelig kunnskap om visuelle representasjoner til å kunne delta i demokratiske brukermedvirkningsprosesser” (ibid, s. 83). Flere av eksemplene ser også ut til å være knyttet opp mot det materielle. Hvordan den visuelle kulturen blir satt i helt klar sammenheng med det praktiske siden det ”praktiske er selve innholdet i faget” (ibid, s. 88), er et tydelig eksempel på at det materielle igjen er utgangspunktet for lærdom og kunnskap. På denne måten kan det legges føringer for hvilke verdier leseren fyller størrelser som den visuelle kulturen, og dermed også visuell kompetanse med.

Oppsummering av diskursiv praksis

Om en på ny vil ta for seg eksemplene som har blitt plassert under kategorien samfunn, kan en finne at disse også har et utgangspunkt i materialitet. Dette mener jeg å kunne hevde fordi de samfunnsmessige spørsmålene som blir tatt opp ikke dreier seg om hvorvidt *en skal være demokratisk medbestemmende eller ikke*, men heller om *hvordan en skal være medbestemmende*. Spørsmålet om universell utforming, demokratisk medbestemmelsesrett og nytteverdi blir i sin hverdagsliggjøring og tilknytning til produksjon av artefakter, være seg hus eller brødfjøl, til slutt et spørsmål på materialitetens prinsipper. På denne måten blir kategorien materialitet en overkategori i forhold til fokusområder i kunst og håndverk i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*.

Jeg har stilt spørsmålet om det var mulig at fokuset på materialitet kunne henge sammen med behovet for å forfekte fagets egenart i form av praktisk arbeid (materialitet). Jeg lurte på om holdningene i boken samsvarte med de holdningene som jeg fant i Eisners artikkel om kunstundervisning, og det Nielsen skrev i sin egen spalte i ”Form”. Med Faircloughs modell, som i sin struktur åpner for en bevegelse frem og tilbake mellom dimensjonene, kan vi se disse spørsmålene i lys av de virkemidlene jeg tidligere fant i dimensjonen tekst. I form av lingvistiske virkemidler ser vi hvordan ordet *hele*, blir uthevet i boken, for å fremme betydningen av det praktiske arbeidet i fagets historie. Slik blir det lingvistiske virkemiddelet modalitet tatt i bruk i form av ”sannhet”, en form som gjør det vanskelig å stille spørsmål ved

det som blir hevdet i setningene. Setningene handler også om det praktiske aspektet i faget, om hvordan det praktiske utgjør selve innholdet i faget. Jeg har argumentert for at praktisk arbeid er et godt eksempel på kategorien materialitet. Med dette og det øvrige materielle fokuset i teksten tatt i betraktning, gis til sammen et inntrykk av at det også her tas utgangspunkt i materialitet i sin konkrete form. Det kan se ut som at disse virkemidlene i boken forsøker å fremholde at aktiviteter tuftet på det materielle alltid har vært til stede, og fremdeles i dag er fagets viktigste aspekt. Faget burde holde seg til det fokuset som det alltid har hatt – praktisk arbeid med utgangspunkt i materialitet. Jeg oppfatter det som en argumentasjon for at fagets egenart, praktisk arbeid, må bevares. I Nielsens spalte vil jeg si at en slik frykt for ”utvanning” av faget kommer klart til uttrykk. Jeg mener at det store fokuset på det materielle i boken er et tegn på en slik frykt for at faget skal tape sin egenart. En prioritering av det materielle fant jeg også i tidsskriftet ”Form”. Det kan se ut som at holdninger som har ligget til grunn for faget i over hundre år, revitaliseres (eller holdes i hevd) gjennom fokus på materialitet i boken. Dette er blant annet gjort relevant gjennom kvaliteter som kan være til samfunnsmessig nytte, som det å være reflektert over bærekraftig utvikling (ved produksjon av varer), eller ha en oppfatning av kvalitet som kan brukes i demokratisk øyemed (”når husene skal bygges, artefaktene skal produseres og parkene skal anlegges”). Bundet til fagets kjerne, fremtrer dette som en slags forsikring for fagets overlevelse. Kategorien materialitet inneholder nå et mangfold av kvaliteter og holdninger som jeg har funnet i boken. Alt fra konkrete eksempler i teksten som knytter kunst og håndverk til den virkelige verden, til mer abstrakte kvaliteter som kritikk av et paradigme med etterfølgende balanse i faget, fokusområder jeg har funnet gjennom lingvistiske virkemidler, og så videre. Til sist har jeg også tilført kategorien demokrati og samfunn under kategorien materialitet. Med dette konglomeratet av eksempler og holdninger, finner jeg det nå nødvendig å gjøre en presisering av kategorien materialitet, da denne har gått fra å være en organiserende funksjon i analysen, til å bli mer som en indikator på holdninger til kunst og håndverksfeltet funnet i boken. I *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* står det beskrevet hvordan det praktiske arbeidet har stått sentralt i hele dets historie. Dette tviler jeg ikke på. I bokens øvrige innhold finner jeg at det materielle spiller en svært viktig rolle, som fagets egenart. I kraft av å være fagets egenart ser det også ut som at denne kvaliteten fungerer som en slags beskytter. I ”Form”, Eisners artikkel og Nielsens egen spalte finner jeg en lignende type fokus på fagets egenart, i form av materialitet.

I underspørsmålet til problemstillingen spør jeg: hvilke rådende holdninger til kunst og håndverksfaget finner jeg i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009), og i hvor stor grad er disse representert i andre diskurser i kunst og håndverksfeltet? Slik avslutter vi den diskursive praksis med dette svaret på den første delen av spørsmålet: Holdningene som jeg har funnet i boken ser ut til å fremholde et fokus på det mediespesifikke – *kunst og håndverk for kunst og håndverks egen del*. Innholdet i kunst og håndverk, det som er spesifikt for kunst og håndverk, er det praktiske skapende arbeidet. Dette resulterer i at samtlige av de elementer som finnes i faget, om det er samfunnsmessige spørsmål, teknologiske utfordringer, visuell kompetanse eller praktisk arbeid, blir knyttet opp mot det materielle. Enten gjennom produksjon, eller i spørsmålet om hvordan det skal produseres. Det har kommet frem at disse holdningene er representert i flere andre diskurser i fagfeltet. Innledningsvis skrev jeg om hvordan ”Form” har viet samtlige av de oppgavebaserte artiklene i ”arkitekturnummeret” til et spørsmål om teknikk og materiale. Med dette viser de hvordan materialitet blir sett på som det viktigste utgangspunktet for både praktisk skapende arbeid, kunnskap, diskusjoner og refleksjoner i det eneste bladet med didaktisk tilnærming til kunst og håndverk i Norge. Av det som utgår av *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* ser det ut som at det materielle har utgjort innholdet i kunst og håndverk helt siden fagets spede begynnelse. I boken blir dette blir brukt som argumentasjon for et fokus på det materielle. Med dette som bakgrunn ser det ut som at holdningene reproducerer en diskursorden. Men hva er resultatet av en slik reproduksjon av diskusjoner, teorier og meninger?

Jeg har funnet at temaet materialitet er sterkt representert i *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Men hvilke andre kvaliteter i faget kunst og håndverk må vike om fokuset på materialitet blir for omfattende? Dette skal vi la andre teoretikere får svare på når vi nå skal skal trå over i dimensjonen sosial praksis, der kan boken kan bli sett i et motsetningsfylt lys av annen teori.

Sosial praksis

Paul Duncum, professor i “Art Education” på Universitetet i Illinois, setter opp flere innfallsvinkler til hvordan studenter bør studere i en tid da den visuelle kulturen har stor innvirkning på våre liv: “we are living our lives through visual imagery” (Duncum, 2002, s. 15). Læreplaner, sier Duncum, burde ta utgangspunkt i spørsmål en har til et tema, og

bruke det som tilnærming til temaet, istedenfor å ta utgangspunkt i det konkrete mediet. Pedagogikken bør være basert på dialog, da for eksempel nye kulturelle fenomener på internett, forstås forskjellig fra generasjon til generasjon. Det er en god sjanse for at studenter kan like mye, eller mer enn sine lærere på slike områder, og en undervisning basert på en toveiskommunikasjon er derfor et viktig utgangspunkt for læring. I denne sammenhengen ser jeg for meg hypertekstens antihierarkiske struktur, kunnskap som spinner på kryss og tvers i alle retninger, uten sentrum eller en ytre grense. Dette stiller nye krav til hvordan vi formidler til eleven eller studenten som er informasjonsbruker i dagens visuelle kultur. Hvordan skal en formidle under slike omstendigheter? Lars Løvlie mener at *eksemplet* og *prosjektet* kan være strategier som svarer til hypertekstens brede perspektiv, når han spør seg selv om hvordan en kan skape dannelse i et teknokulturelt samfunn. Læreplaner som har en hierarkisk struktur fungerer ikke i teknokulturen, sier Løvlie. I motsetning til dette organiserer problem- og prosjektorientering kunnskapen i bredden (Løvlie, 2003, s. 370).

Slik jeg forstår Løvlie i denne artikkelen, er det her snakk om en fokusendring i undervisningen. På grunn av måten informasjonssamfunnet fungerer på i dag kan ikke undervisningen være tuftet på et *sva*r, eller det konkrete mediet i seg selv, da hyperteksten fører til at "læreplanen mister sin identitet som felles kanon eller rettesnor for undervisningen" (ibid). I kategorien materialitet har jeg plassert kvaliteter og eksempler som nettopp tar utgangspunkt i ett *sva*r eller i *det konkrete mediet* i seg selv. I lys av den diskursive praksisen er Løvlies eksempel og prosjekt upassende for kategorien materialitet. I den sosiale praksis' ånd, der en kan benytte teori fra andre diskursordener, skal vi benytte en annen filosofisk idé, som ved hjelp av et botanisk begrep kan sette Løvlies betraktninger inn i et større historisk og idéfilosofisk perspektiv. Hva har de franske filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattaris omgang med *rhizomet* og Løvlies hypertekst til felles?

Den rhizomatiske struktur

Et rhizom er en del av en plantestengel som vokser rett under jordoverflaten. Mer enn hvilken del av en plante dette navnet tilsvarer, var Deleuze og Guattari interessert i spredningsmåten og denne spredningsmåtes strukturelle kvaliteter, i essayet "Rhizom"¹⁶. Dette brukte de som et

¹⁶ For første gang utgitt i 1976.

filosofisk konsept som omhandlet en type tankesett som fungerer på samme måte som rhizomet; der det ikke finnes en sannhet eller en kjerne, men heller et nett av linjer, med en mangfoldighet av innganger, utganger og fluktlinjer. ”Et rhizom adskiller sig som underjordisk stængelsystem fullstændigt fra den almindelige rod og den knippedannede rod” (Deleuze & Guattari, 2005, s. 11). Deleuze og Guattari brukte treet, med sine spredningsmessige begrensninger, som idémessig motsetning til rhizomet. ”Et rhizom begynner ikke og ender ikke; det er alltid i midten, mellom tingene, et mellemværende, intermezzo. Treet er afstamning, slægtskap; rhizomet er derimod alliancer, ene og alene alliancer” (ibid, s. 34). Ved hjelp av språkett struktur forklarer Deleuze og Guattari de kvalitative forskjellene ved disse to begrepene: ”Treet fremtvinger udsagnsordet ”at være”; rhizomets væv består derimod af bindeordet ’og...og...og...’ I dette bindeord er der tilstrækkeligt med styrke til at ruske udsagnordet ’at være’ løs og trekke det op med rode. Spørsmål som ’hvor skal du hen?’, og ’hvor kommer du fra?’ og ’hva vil du frem til?’ er nytteløse” (ibid, s. 34). Slik jeg forstår dette, er rhizomet et tankebilde på hvordan et samfunn forholder seg til informasjon. Rhizomets struktur er en flat struktur, som sprer seg som gresset, alle veier og til alle kanter, uten å være avhengig av endelige sannheter eller kjerner eller kilder, som trets struktur. Løvlies holdninger til utdanning i sin artikkel ”Teknokulturell danning” bygger på Deleuze og Guattaris rhizom-begrep. Her presenterer Løvlie den tradisjonelle dannelsesstradisjonen som vertikal, der han setter ”et sentrert jeg, en universell fornuft og en allmenn argumentativ logikk” (Løvlie, 2003, s. 367) i sammenheng med den historiske formen som er ”det moderne”. Basert på en retning som går ovenfra og ned er denne konfigurasjonen av virkeligheten basert på ”hierarki, hegemoni og autoritet” (ibid). Den teknokulturelle dannelsen, som ligger til grunn for hans holdninger til en eksempel- og prosjektbasert strategi i klasserommet, presenteres som en horisontal modell. Det kan også se ut som at hypertekstens struktur er basert på de samme premissene som rhizomet, ”med sitt system av noder eller kryssingssteder, lenker og nettverk”. (ibid, s. 370) På samme måte som rhizomet er i midten, og mellom tingene, plasserer Løvlies nye konfigurasjon av virkeligheten spørsmålet om sannhet og enighet i ”grensesnittet” (ibid, s. 367).

Duncums holdninger til hvilke undervisningsstrategier som burde prioriteres i kunstundervisning, ser også ut til å kunne knyttes til en ”rhizomatisk” konfigurasjon av virkeligheten. I tillegg til å fokusere på spørsmålsformen bør undervisningen også ta for seg kontekst, sier han. Både i forhold til den visuelle kulturens nåtid og fortid, for å fremme en

kritisk holdning til produktet, institusjonen som produserer produktet, og måten produktet blir brukt på (Duncum, 2002). Denne kritiske innstilling til kontekst, minner mer om den rhizomatiske virkelighetsforståelsen enn den moderne, med tiltro til et ”ikke-betydende system, som defineres ved en rekke tilstander som sirkulerer” (Deleuze & Guattari, 2005, s. 30).

I motsetning til å bruke materialitet som utgangspunkt for oppgaver eller prosjekter argumenterer Duncum for en mer abstrakt enn konkret tilnærming til kunstundervisning, en som er mindre sentrert rundt objektet, og som setter spørsmålet i fokus. Dissensen mellom hans holdninger og de jeg har kategorisert som knyttet til materialitet er tydelig, og hans eksempler på fokus i kunstundervisning hører dermed hjemme i en slik sammenheng. I artikkelen ”Shaking the Foundations of Postsecondary Art(ist) Education in Visual Culture” (2007) går Kevin Tavin, Jodi Kushins og James Eliniski konkret til verks i beskrivelsen av hva kunstundervisning bør baseres på i dagens visuelle kultur. Blant annet viser de til effektiviteten av research i estetiske fag, i en type utdanningsprogram som kalles ”*Research studio*”. Disse blir blant annet brukt i kursene ”Core Studio Practice” og ”Research 1&11” på School of the Art Institute of Chicago (SAIC). Her får helhetlige studieprogram som er basert på konseptuell tenkning, teknisk øvelse, og research, studenter til å ”make art and talk about art through a negotiation of multiple viewpoints, research of historical, cultural, political, and social context, and investigation of a theme informed by contemporary visual culture” (Tavin, Kushins & Eliniski, 2007, s. 18). Med en referanse til dagens visuelle kultur vender Duncum oppmerksomheten mot spørsmålet fremfor mediet i seg selv, og mot kritiske tilnærminger til produktet. Tavin, Kushins og Eliniski viser konkrete eksempler på hvordan slike tilnærminger til kunstundervisning kan gjennomføres blant annet i kurs som tar utgangspunkt i research.

Arne Johan Vetlesen, professor i filosofi ved Universitetet i Oslo er skeptisk til en undervisning basert på en ”rhizomatisk” konfigurasjon av virkeligheten. Han spør oss om det er ønskelig ”at medier som barn og unge bruker stadig mer tid på utenfor skolen, gis økende innpass der?” i sin kronikk ”Skal barn og unge få ta med seg online-virksomheten sin på skolen?” i Klassekampen 2010. Videre hevder han at ”[k]ostnaden ved at tilpasning til elevenes egenverden blir selve kriteriet for relevans, er at skolen avskjærer seg fra alle de intellektuelle fordringer som elevene ikke umiddelbart opplever seg fortrolige med.”

I artikkelen hevder Vetlesen at han vil skjerpe den kulturkritiske brodden i Thomas Ziehes analyse av hvordan skolen ødelegger elever og studenters nysgjerrighet om den gjør ungdommens egen kultur til sitt program. ”Retten til, og betydningen av, fremmedhet i omgangen med gjenstander og situasjoner, med andre, med seg selv og med den store verden der ute, må oppjusteres og gis større plass, ikke minimeres i den umiddelbart opplevde relevansens navn. Å lære noe handler om å lære noe nytt og annerledes. Læringens element er motstand: stoffets” (Vetlesen, 2010).

Dette er frykt for en annen type utvanning enn av faget, utvanningen av ungdommens egen kultur, da de fratras retten til å oppdage noe på egen hånd. Et generelt fokus på materialitet i kunst og håndverkstimene imøtekommer en slik frykt. Et møte med leire fremfor et møte med Facebook i en kunst og håndverkstime skaper en kompetanse som ikke er tilknyttet ungdomskulturen. Duncum peker på et mangfold av pedagoger og teoretikere som forsøker å beskrive dagens visuelle kultur, og hva dette begrepet omfavner. Siden begrepet er tilstedeværende i så forskjellig form og i så mange forskjellige aspekter i vårt hverdagsliv, er det vanskelig å samle disse under et. Duncum ilegger dette en symptomatisk betydning, og skriver at visuell kultur er mer enn en kvalitet som er til stede i forskjellig grad i livene våre. Det handler om hvordan vi i dag lever våre liv gjennom det visuelle. Med denne tilnærmingen til visuell kultur som utgangspunkt er det kanskje heller et spørsmål om medier som barn og unge bruker; deres online-virksomhet har *blitt* stoffet. Selv om fag som for eksempel kunst og håndverk hadde basert undervisningen på den kulturen vi lever i, trenger ikke dette bety at fremmedheten forsvinner. I dag vil jeg påstå at blogging og twitring og lignende kommunikasjonsformer er så hverdagslige at det ikke lenger kan bli ansett som subkulturelle fenomener som er spesielle for ungdommen. Dette betyr ikke at forandringer av utgangspunkt for undervisningsstrategier er en enkel sak, men det er likevel nødvendig. Med dette lurere jeg på om ikke Vetlesens artikkel heller kunne vært et spørsmål om *hvordan* skolen skal ta utgangspunkt i denne teknologiske og visuelle kulturen som omgir oss alle. Kanskje kunne kunst og håndverk, som et relevant og viktig fag i den norske skolen, påta seg avsvaret for å ruste ungdommer til å håndtere mangfoldet i vår visuelle kultur? Så kan en vente i spenning, og se hvilke subkulturer ungdommen igjen utvikler på bakgrunn av dette.

Mening

Jeg har nå kommet til den delen av analysen der det er på tide å innføre en ny kategori. Denne skal romme holdninger til kunstundervisning som *ikke* tar utgangspunkt i materialitet. Under kategorien *mening* tilhører Tavin, Kushins og Eliniskis fokus på research-baserte tilnærming til temaer, der flerfoldigheten av perspektiv setter diskusjonen og det å skape kunst inn i en større sammenheng. Under denne kategorien plasserer jeg også Duncums spørrende tilnærming til temaer, og Løvlies tro på eksemplet og prosjektet som bedre læringsstrategier i et teknokulturelt samfunn. Under mening finner vi nå elementer som må vike, om kvaliteter som en finner under kategorien materialitet får alt for stor plass i faget kunst og håndverk. Mening kan også antyde et alternativ til den reproduerte holdningen til kunst og håndverksfaget som jeg har funnet gjennom et fokus på materialitet i *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. I metodekapittelet skrev jeg om hvordan jeg ville benytte den kritiske diskursanalysen som et utgangspunkt for å berike og kanskje også skape forandring i kunst og håndverksfeltet. Med sine diametralt forskjellige holdningsmessige utgangspunkt for feltet, kunne sidestilling av disse to kategoriene være en retorikk som virket svært tydeliggjørende. Utover i drøftningen vil jeg allikevel forsøke å vise hvorfor denne tilsynelatende motsetningen ikke nødvendigvis er relevant i spørsmålet om materialitet vs. mening.

Hva må vike?

Hva må vike om fokuset på materialet blir for stort? Anna Austestad¹⁷ peker blant annet på kvaliteten meningsinnhold i sin artikkel ”Den blinde flekken i kunst og håndverk”, publisert i *KIB årboka 2010*. I artikkelen tar hun blant annet for seg boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* som utgangspunkt for å spørre om hva en har oversett i faget kunst og håndverk. Gjennom begrepet *gjenstandsperspektivet* gjør hun oss oppmerksom på hvordan feltets utvidelse av proporsjoner, når alt fra ”skjeen til byen” er artefakter, ikke gjør det faktum at det fremdeles er gjenstanden som står i fokus mindre reell. Hun spør hvorfor tankematerialet fra kunstens utvidede felt ikke ligger innbakt i fagets grunnholdning. Dette tankematerialet utgjør det elementet som hun refererer til som ”den blinde flekken”. Hun nevner meningsinnholdet som en av de kvalitetene som i mindre grad er fremhevet i boken. I *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* behandles kunst spesifikt under kapittelet ”Kunnskapsløftet 2006”. Dette er en kort

¹⁷ Anna Austestad er stipendiat i fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo og Akershus.

tekst på et par sider der det refereres mye direkte fra kompetansemålene i kunnskapsløftet. Samtidskunst nevnes i en setning, og da som noe som elevene skal kunne samtale om etter 4. årstrinn. Ellers er kunsten behandlet som noe som elevene skal bruke som praktiske virkemidler for å forstå hvordan ”form, lys, og skygge” har blitt benyttet, eller hvordan dekorative elementer som ”løpende hund”, ”åttebladrosa” eller ”akantusranker” har blitt brukt. Min forståelse av Austestads ”gjenstandsperspektiv” er sammenfallende med den tendensen jeg har funnet i kategorien materialitet. Ottesen snakker om en pågående debatt mellom *innhold og form og innfatning*. Kan tankematerialet fra kunstens utvidede felt virke forenende mellom innholds- og gjenstandsperspektivet i kunst og håndverksfeltet? Kan det være noe i samtidskunstens premisser som binder materialitet og mening sammen?

Under ”Kritiske innvendinger”, brukte jeg en metafor om et flyttelass for å vise hvordan rekontekstualisering også kan være av en positivt art. Det å skape en ny kategori, som et alternativ til ”materialitet”, er en form for rekontekstualisering i denne oppgaven. Ved å speile holdningene jeg har funnet i boken i de alternative tilnærminger til kunstutdanning som jeg har plassert i den andre kategorien, kan nye perspektiver finne sted. Kategorien mening blir et nytt rom som flyttelasset – fokuset på materialitet funnet i boken – skal settes inn i, og bli sett i forhold til. I drøftningen skal vi se nærmere på hvordan disse kategoriene kan fungere sammen ved hjelp av enda en rekontekstualisering. For å muliggjøre dette skal vi nå gjøre et lite dykk ned i kunstteorien.

4. Kunstteori

Danto og ”kunstens avslutning”

I artikkelen ”Kunstens avslutning” publisert for første gang i 1984 skriver professor i filosofi Arthur C. Danto om hvordan ”kunsten nå virkelig er over, idet den har gått over til å bli filosofi” (Danto, 2006, s. 91). Den tidlige opptakten til dette ”bruddet” med hvordan en betrakter kunst, var Dantos overveielse av Andy Warhols utstilling av Brillo-esker på Manhattan i 1964. Utstillingen viste en stabel av Brillo-esker (såpeesker) som var nøyaktige kopier av de eskene man kunne finne i dagligvarebutikken. Hva gjorde disse eskene til kunst, fremfor de tilsynelatende helt like eskene i butikken, som ikke var kunst? Dantos forklaring på hva det er som gjør disse Brillo-eskene til kunst, kvaliteter som resulterer i at kunsten går over til filosofi, kan fortelle oss noe om hvordan vi som betraktere er nødt til å forholde oss til kunst i dag, for å forstå den, eller få et utbytte av den.

For å vise dette bruker Danto den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) dialektikk. Denne bygger på en dialektisk historieforståelse, som bygges opp gjennom tre stadier av tese-antitese-syntese. Danto bruker denne dialektikken som utgangspunkt for sin teori, der han setter opp tre modeller for kunstforståelse som påvirker hverandre. Modellene tar for seg kunstteorier fra 1400-tallet til i dag, og forklarer hvordan symbiosen av to former for kunstforståelse kulminerer i kunstens avslutning. Han viser først til to tidligere kunsthistoriske modeller for hvordan kunsten har blitt oppfattet. Disse modellene viser til to ulike kunstteorier, som ifølge Danto har vært rådende for hvordan en har betraktet kunst, fra 1400-tallet, til senere tid. I den første modellen, som en kan se på som tesen, har kunsten som mål å ”skape ekvivalenter til perseptuelle erfaringer” (ibid, s. 115). Denne måten å betrakte kunst på var utbredt fra 1400-tallet frem til begynnelsen av modernismen, ifølge Danto. Dette skulle etter hvert forandre seg. Men la oss først dvele ved disse ekvivalentene.

Mimesis

Det kunne være fristende, i et forsøk på å forklare den første modellen på en enkel måte, å si at den tar utgangspunkt i kunst som *imitasjon*. Med dette er jeg inne på noe av forutsetningen for *mimesis*, begrepet som omhandler kunst som etterligning. I denne sammenhengen er en mer inngående forklaring nødvendig. Ved å redegjøre for *mimesis* som et uttrykk for etterligning la Platon og Aristoteles grunnlaget for mange ulike tolkninger og teorier rundt begrepet. I mitt søk etter forklaring finner jeg også ett vell av underkategorier: Imitasjon,

representasjon, kopiering, duplikasjon, fremstilling og avbildning, er eksempler på noen av de ordene som blir brukt for å forklare hva den mimetiske kunsten gjør. Danto tar utgangspunkt i subkategorien som han omtaler som *mimeme*, som tar utgangspunkt i imitasjon, i sin forklaring av mimesis (Danto, 2006, s. 61). Dette forklarer han ved hjelp av to kråker som er like hverandre, men som likevel ikke er hverandres *mimeme*. For å inneha kvaliteten *mimeme*, må det være noe *mer* enn at noe bare er likt noe annet. Som Danto sier er det ”tross alt mulig for to ting å ligne på hverandre, selv om de besitter fundamentalt forskjellige egenskaper” (Danto, 2006, s. 53). I begrepet mimesis er det å ligne noe annet en forutsetning. Samtidig må det være en annen kvalitet der, som også *skiller* den mimetiske kunsten fra det den ligner. Denne andre kvaliteten kan kanskje svare på hvorfor en etterligning blir verdsatt som kunst, mens en annen ikke er det?

Danto ser for seg Rembrandts maleri ”Den polske rytter”¹⁸. I et usannsynlig scenario beskriver Danto hvordan han heller maling og lakk i en sentrifuge, snurrer den rundt noen ganger, og heller malingen ut på et lerret. Mot alle odds er det tilfeldige resultatet fullstendig identisk med ”Den polske rytter”. Det Danto forsøker å peke på her er meningsinnholdet. Kan et slikt resultat som kan beskrives som ”ren slump” eller tilfeldighet, tillegges mening? Selv om det ligner et ”dypt og søkende arbeid”, sier Danto, *er det ikke det* (Danto, 2006, s. 53). De tankene som ligger bak en imitasjon er med på å avgjøre om det faktisk er et kunstverk.

Originalen må kunne avsløre og belyse *mimemets* opprinnelse (ibid, s. 61). Kunst kan ikke bare handle om imitasjon, da kunsten også må *omhandle* det den imiterer. Jeg kan godt etterligne en venninne som har en klesstil og væremåte som jeg beundrer, men jeg representerer henne ikke. Men om jeg hadde vært utdannet kunstner, og valgte å bruke venninnen min som utgangspunkt for en performance, der jeg etterlignet henne og på en slik måte tematiserte hennes stil og væremåte i forhold til dagens samfunn, ville jeg representere henne. Da ville kunstverket, min performance, omhandle henne, og i det ville jeg blitt hennes *mimeme*. Tankene og refleksjonene som ligger bak en imitasjon er altså avgjørende for at et objekt skal være mimetisk. I tillegg til dette har vi aspektet av kunnskap om imitasjonen. Betrakteren må forstå at noe blir imitert. Hvis hun ikke forstår dette, blir kunsten degradert til

¹⁸ ”Den polske rytter”, maleri av Rembrandt van Rijn, fra 1656. Frick Collection, New York, <http://snl.no/Rembrandt>

en ren illusjon, sier Danto. Om en betrakter ved en misforståelse tror at jeg faktisk *er* min venninne i min performance av henne, vil hele oppvisningen være forgjeves.

Slik kunne Danto forstå Warholes såpeesker; på bakgrunn av den mimetiske kunsten, meningsinnholdet og hans forståelse av at eskene var en imitasjon av noe. Selv om Warhols esker var helt like med de Brillo-eskene en fant i butikken, var de innehavere av et helt annet meningsinnhold, enn om en hadde stått og sett på de samme eskene i butikken. Gjennom forståelsen av at disse eskene var *imitasjoner* av virkelige esker i supermarkedene, og gjennom kunnskap om Warholes tidligere kunstnerskap (der han stadig kommenterte produksjonskulturen) kunne de bli sett på som en replikk til noe (ibid, s. 30-35). Betrakteren kunne gjøre seg tanker rundt sitt eget forhold til masseproduserte varer, og seg selv som en del av en masseprodusert kultur.

Shakespeares "Hamlet" omtalte kunsten som naturens speil, som idet vi speiler oss, viser oss det vi ellers ikke kan se. På denne måten får den kunsthistoriske teorien som først og fremst går ut på å imitere virkeligheten, som Danto omtaler som "imitasjonsteorien", en viss erkjennelsesmessig verdi (Danto, 2006, s. 7). Mer enn bare å vise betrakteren en etterligning av noe, kan mimetisk kunst også gjøre betrakteren observant på elementer ved seg selv som han ellers ikke hadde sett. Den eldre forståelsen av mimesis er at kunsten er en etterligning av det sansbares etterligning av ideen. Ifølge Danto er det som gjør kunst til kunst bakenforliggende faktorer (Danto, 2006, s. 53).

Kunst som antydning

I motsetning til kunst i form av imitasjoner, som malerier og skulpturer som etterligner virkeligheten, var det ikke lenger på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet kunstens mål å skape ekvivalenter til perseptuelle erfaringer. I den andre modellen, antitesen i Dantos teori, blir etter hvert kunst med utgangspunkt i et gjenstandsfokus, i stor grad erstattet med "antydninger som kan frembringe slutninger" (Danto, 2006, s. 117). Maleriene blir ekspressive, de refererer til følelser, istedenfor objekter (ibid). Etter hvert utvikler den abstrakte ekspresjonismen seg, med kunstnere som Mark Rothko, Jackson Pollock og Willem de Kooning, som i ettertid har blitt stående som typiske eksempler for denne kunstforståelsen. I løpet av 1900-tallet utvikler det seg etter hvert et mangfold av kunstretninger.

Kunsthistorien får en helt ny struktur. Den blir til en kjede av kunstnerliv, der det som er relevant for en kunstner eller stil, ikke er relevant for en annen (ibid, s. 127). Dermed blir kjennskap til den enkelte kunstner viktigere i forståelsen av kunsten i den andre modellen.

Dantos tredje modell er bygget opp på de to foregående modellene, og er en syntese av disse, en slags konsekvens av de tidligere modellene. Den andre modellen, i sin antitese, åpner for et utvidet kunstbegrep. Den tar både for seg den mimetiske kunsten som vil imitere, og den ”antydende” kunsten som i større grad involverer betrakteren. Danto skriver om en tiltakende ustabilitet i grensene mellom maleriet og de andre kunstartene. Poesi, performance, musikk, dans og maleri er ikke lenger adskilte størrelser, men former for uttrykk som en kan bruke om hverandre og blande akkurat som kunstneren vil (ibid, s. 91). Dette kan en også forstå på bakgrunn av Rosalind E. Krauss¹⁹ som forfekter en kunst som ”ikke lenger er organisert rundt definisjonen av et gitt medium basert på mediets materiale, eller for den saks skyld, persepsjonen av dette materialet” Denne kunsten er heller ”organisert gjennom det universet av termer som oppleves å stå i opposisjon innenfor en kulturell kontekst” (Krauss, 2002, s. 63), og utgjør ”kunstens utvidede felt”.

I dag står kunstprosjekter fritt til å etterligne sosiale sammenkomster eller settinger, man kan invitere publikum til å bygge et hus i en bygd som er truet av fraflytting, sove eller lage mat sammen i et galleri. Eller som Danto skriver: ”Pluralismens tid er her [...] Når én retning er like riktig som en annen, da har man ikke lenger noe anvendelig begrep om retning” (ibid, s. 143). Men hvilke aspekter blir så viktig for å gjenkjenne en kunst, innenfor et kunstbegrep som er så utvidet, der kunsten visuelt sett ikke trenger å skille seg fra den virkelige verden?

Kunst som meningsskapende

I essayet ”Alminnelige tings transfigurasjon” (2006) skriver Danto om viktigheten av å ha en forståelse av hva det sier at noe *omhandler* noe. Kunsten i dag forsøker ikke å *re-presentere*.

¹⁹ Rosalind E. Krauss er kunsthistoriker og teoretiker ved University of Columbia i New York, samt kritiker, kurator og tidsskriftredaktør. Essayet ”Skulpturen i det utvidede felt” som disse sitatene er hentet fra ble ettersigende først utgitt et tidsskrift som heter ”October”, blant andre redigert av Krauss selv (Gjesdal i Krauss, 2002). Det første offentlige årstallet til artikkelen er for øvrig 1985, da den ble trykket i *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*.

Den ønsker å representere (ibid, s. 74). En betrakter må være klar over at kunstverket får en mening i seg selv; at kunsten har en meningsbærende funksjon. Ikke i forhold til hva det ”er”, altså hvordan det ser ut i sin visuelle form eller utfolder seg sosialt, men hva det viser til, altså representerer. I dette ligger det at en må kunne se forbi ”er-et” til kunsten, den direkte fremtoningen til objektet eller situasjonen som utspiller seg foran betrakteren.



This ain't something else, 2008, av Ragnhild Johansen, olje på kryssfinér, 250X250 cm (Johansen, 2008)

Ragnhild Johansens arbeid ”This ain't something else”, som jeg så på Statens Kunstutstilling i 2010²⁰, er et kunstverk som fanger og problematiserer disse spørsmålene om imitasjon, og om kunsten som meningsbærende. Verket består i all hovedsak av to kryssfinérplater som overlapper hverandre. Den ene platen er støttet opp av tre plankebiter. Platene står lent inntil veggen. Dette kunne vært et bilde fra en hvilken som helst byggeplass. Men om man tar flaten der de to platene dekker hverandre i nærmere ettersyn, synliggjøres objektets kommentar til ”kunst i motsetning til natur”. Den stående platen som ligger foran, ser nesten ut til å være transparent der de to platene overlappes. Ved bruk av oljemaling lar kunstneren strukturen fra den liggende platens overflate komme til syne i den stående platen. Det dannes et inntrykk av

²⁰ Kunstverket ble utstilt på Kunstnernes Hus.

at platene er smeltet sammen. Betrakteren vet at dette er materialer utvunnet av tre. Ikke et høyverdig materiale som for eksempel mahogni; dette er vare av laveste sort som tilhører byggebransjen, og som ikke før i senere tid har vært å finne i kunstinstitusjoner. Ved så nøye å etterligne treets formasjoner, skaper dette et sterkt fokus på naturens egenskaper. I betraktningen av verket befinner jeg meg i en stadig pendlende tankestrøm: På den ene siden ser jeg de naturskapte bølgingene i treet, og jeg blir minnet på hvor vakker naturen kan være i kraft av seg selv. På den andre siden, ved at denne kryssfinéren har blitt plassert inn i en kunstinstitusjon, tydeliggjort gjennom maleriske virkemidler (den ene platens formasjoner virkeliggjør seg i den andres overflate) er naturen samtidig et kunstnerlig uttrykk. Jo mer kunnskap og engasjement jeg som betrakter har til temaet – hva er kunst og hva er ikke kunst – desto flere refleksjoner kan jeg gjøre meg, og større glede vil jeg ha av å betrakte et kunstverk som kan sies å berøre nettopp disse spørsmålene.

Brillo-eskene får ny betydning når de blir betraktet gjennom et kunsthistorisk eller kunstfilosofisk slør, eller som Danto sier det: ”Omgivelser blir kunstneriske i kraft av kunstteorien” (Ibid, s. 9). Siden kunsten ikke nødvendigvis er gjenkjennelig i sitt visuelle utgangspunkt, er det nå nyttig å vite om objektet eller situasjonen er skapt av en kunstner, blir omtalt i kunstforum og -magasiner, er å finne innenfor en kunstnerisk institusjon, eller kan selges og kjøpes for penger. Brillo-eskene til Warhol er ikke kunst i kraft av å være Brillo-esker. De søker heller å si noe til sin betrakter. Hvor kunstverket befinner seg, hvem som har laget det, den meningen som kunstverket bærer, og som fører til de politiske, filosofiske, sosiale eller personlige refleksjonene en gjør seg i møte med verket, og kunnskap om hvordan en tolker kunst i dag, er ifølge Danto, alle kvaliteter i kunstverkets kontekst som gjør kunst til kunst i dag.

Slik jeg ser det, er *meningsinnholdet* bak Ragnhild Johansens planker av kryssfinér, eller *innholdet* i min fiktive performance der jeg ”var” en venninne, vesentlig. Slik jeg forstår det, er det i dette at en kan finne oppløsningen og avslutningen til kunsten. En kan si det slik at i kunstens prioritering av det meningsbærende gir den også slipp på sin egen eksistens. Kunsten er villig til å oppløse alle grenser, den kan blande kunstarter, være både mimetisk og ikke mimetisk, og gi opp alle tidligere premisser for hvordan den blir forstått, for først og fremst å være meningsbærende.

Hvilke kvaliteter ligger til grunn for å skape et kunstverk i perspektiv av kunstnerens rolle? Meningen i dagens kunst ligger ikke nødvendigvis i det materielle, eller i det første inntrykket av det materiellet. Dette skaper andre krav til en kunstnerisk prosess enn tekniske ferdigheter. I en slik prosess blir for eksempel evne til refleksjon og problematisering av tema, grad av forarbeid og research, viktige strategier i et kunstnerisk arbeid.

Og hva er viktig for en betrakter av en kunst som er så utvidet i sitt begrep at kunsten selv står i fare for å gå i oppløsning? Danto har pekt på flere viktige aspekter. Å kjenne til kunstens historie, å ha informasjon om kunstneren, å vite om kunstens aktualitet og stilling i diverse kunstinstitusjoner og kunstfora, å vite hva det innebærer at kunst omhandler noe, er alle viktige faktorer som spiller inn i denne forståelsen av kunsten. Alt dette kan sies å gjøre seg gjeldene i den meningsbærende funksjonen til kunsten. At kunsten først og fremst er meningsbærende, kan sies å være noe av grunnen til at kunsten i følge Danto har nådd sin avslutning.

Rancièrè og ”estetikken som politikk”

I likhet med Danto trekker også den franske filosofen Jacques Rancièrè frem et dystopisk perspektiv på kunsten i dag, i det han henviser til offentlige debatter om hvorvidt ”den estetiske utopien er død” (Rancièrè, 2008, s. 533). Det som har blitt borte er ”forestillingen om kunstens radikalitet og dens evne til å skape en absolutt forvandling av vår felles eksistens” (ibid). I essayet ”Estetikken som politikk” fra boken *Malaise dans l'esthétique* fra 2004, legger Rancièrè innledningsvis denne dramatiske diskusjonen til side, for i stedet å konsentrere seg om en analyse av to forestillinger han mener finnes om kunsten i dag. I essayet presenterer Rancièrè en teori om hvordan kunsten fungerer på samme måte som politikken. Ikke at kunst er politikk, men at funksjonen til kunsten er lik funksjonen til politikken, og at kunsten slik som politikken har en samfunnsmessig funksjon. I dette ligger en annen forståelse av politikk enn den som blir presentert for oss på Stortinget. I Rancièrès politikk foregår det en ”fordelingen og omfordelingen av posisjoner og identiteter, inndeling og nyinndeling av rom og tid, av det synlige og det usynlige, av støy og ord” [...] (ibid, s. 357). Rancièrè viderefører her en antikk ide om politikken, der mennesker er politiske fordi de kan bruke ordet, og utrykke rettferdighet eller urettferdighet, mens dyr som ikke kan bruke ordet bare kan utrykke smerte eller glede. Men opp igjennom tidene har grupper av

mennesker ikke hatt tillatelse til å bruke sin stemme i felleskapet²¹. Apartheidsystemet, kvinner uten stemmerett, og kampen for homofiles rettigheter er historiske eksempler på dette. Gjennom omfordelingen skaper politikken et nytt felleskap, der de som før ikke ble hørt, blir hørt, og det som før ikke var synlig, bli synlig. Men hvordan kommer denne funksjonen frem gjennom kunsten?

Kunstens egen virkelighet

Som sagt viser Rancière til to rådende hovedforestillinger om dagens kunst, eller ”kunstens postutopiske samtid” (Rancière, 2008, s. 533). Disse har jeg, i et forsøk på å gjøre Rancières teori mer tilgjengelig, valgt å betegne som kunst på bakgrunn av ”kunstens egen virkelighet” og kunst på bakgrunn av ”betrakterens virkelighet”. Den første forestillingen er den som Rancière kaller den ”sublime” kunsten, argumentert for av kunsthistorikere og filosofer (ibid, s. 534). Det er kunst som har en så sterk tilstedeværelse i sin form, mener Rancière, at den forstyrrer vår daglige oppfatning av verden rundt oss. I dette finner vi kunstens *absolutte singularitet* – kunstens egenart og særegenhet, som skiller den fullstendig fra andre uttrykksformer. Gjennom dette skaper den et fellesskap som kun er relevant for kunsten selv (ibid, s. 534-535). Denne kunsten er så uensartet og så ulik alt annet, både i sin form og i det den uttrykker, at den skaper en egen verden. Denne verdenen, eller dette fellesskapet, kan i kraft av form og meningsinnhold, utfordre betrakterens verdensbilde. Rancière påpeker at denne forestillingen om kunst er en arv fra den moderne kunsten, og henger sammen med en tro på kunst som politisk uavhengig (ibid, s. 534). Dette gir mening i forhold til en kunst som skal være ulik alt annet, og hever kunsten opp på et ideologisk nivå. Slik som jeg forstår denne forestillingen, sammenfaller den med holdningene bak mange av de avantgardistiske bevegelsene som gang på gang har snudd oppfatningen om hva kunst kan være, på hodet. I opposisjon mot tradisjoner og konvensjoner har Marcel Duchamps pissoar, dadaistenes plakatkunst, og Barnett Newman, Mark Rothko og Jackson Pollocks autonome malerier, vært med på gi betrakteren et innblikk i en ny verden. Ifølge Rancière finnes slike radikale ideer fremdeles, for eksempel i installasjoner der en vanskelig kan skille mellom hva som er en del av kunstverket og ikke. I denne forestillingen om kunst har en hatt, og har fremdeles, troen på

²¹ ”Ifølge Platon har ikke håndverkere tid til å oppholde seg noe annet sted enn ved arbeidet sitt. Dette ’andre stedet’ der de *ikke kan* være, er selvsagt folkesamlingen” (Rancière, 2008, 537)

at kunst i sin radikalitet kan skape ”kunstens egen virkelighet” som fremdeles kan bidra til å forandre verden.

Kunst på bakgrunn av betrakterens virkelighet

Den andre hovedforestillingen om kunst i dag, har i motsetning til den første ikke tro på verkets absolutte singularitet. Denne forestillingen, utbredt blant kunstnerne selv og blant yrkesgruppene som er aktive innenfor kunstinstitusjonene, innebærer ifølge Rancière en mer



En detalj fra et ”Candy-piece”-verk av Felix Gonzalez-Torres. *Untitled (Placebo - Landscape -for Roni)*, 1993, drops, individuelt pakket i gull-cellofan, endeløs forsyning, (Gonzalez-Torres, 1993)

beskjeden holdning til kunsten, og en mer beskjeden tro på hva kunst kan gjøre (ibid, s. 534-535). I stedet for å rokke ved vår virkelighet, søker den mer forsiktig å endre våre holdninger, ved å vise til den virkeligheten og det fellesskapet som allerede finnes. I kunstretninger som relasjonell estetikk kan en finne mange eksempler på omstrukturering eller anretning av objekter eller situasjoner som allerede er kjente for oss som betraktere. Et eksempel på dette er ”Candy-piece”-verkene til den nå avdøde kunstneren Felix Gonzalez-Torres (1957-1996).

Betrakteren er fri til å plukke med seg av det utlagte ”teppet” av drops som kunstneren har dandert i et kvadrat på gallerigulvet. Smådropsene ligner slike man

vanligvis plukker med seg gratis fra hoteller, butikker og lignende. Spørsmål om hvem som tar, hvem som ikke tar, og hvem som tar etter at sidemannen har forsynt seg, leder opp mot en sosial lek med maktforhold: Kunstinstitusjoners autoritet og mellommenneskelige forhold, sett i lys av spørsmålet om å plukke med seg noen drops eller ikke. Gonzalez-Torres har her

forskjøvet betrakterens opplevelse av et hverdagslig objekt. Ved å rokke ved det uanstrengte forholdet en vanligvis har til slike smådrops, settes betrakterens virkelighet i et nytt perspektiv. Samtidig, idet kunsten peker mot betrakterens fellesskap, taper det muligheten til å skape sin egen verden. Verket kan derfor være et eksempel på forestillingen om kunst på bakgrunn av ”betrakterens virkelighet”.

Regimer

For i det hele tatt å kunne identifisere noe som kunst, må det dannes en ”spesifikk relasjon mellom kunstnerisk praksis, former for synlighet og de forståelsesformene” som gjør det mulig å betrakte noe som kunst (ibid, s. 539). Kunst kan være kunst på forskjellig vis, avhengig av hvordan en identifiserer den. Disse forskjellige relasjonene som oppstår mellom kunstverk og betrakter, deler Rancièrè inn i tre regimer. Det *etiske regimet* er et spørsmål om noe er avbildet på korrekt måte, om kunstverket er sannferdig. I et dokumentarisk fotografi kan det for eksempel være spørsmål om avbildningen speiler situasjonen på en riktig måte. Situasjonen som blir avbildet kan også være ”regissert” og på den måten falskt. (En slik ”regissering” av en situasjon trenger for øvrig ikke å være en motsetning til kunstnerisk gyldighet. Kunstnerens regissering kunne vært en lek for å sette fokus på antropologiske utfordringer eller problematisere temaet fotografi som dokumentarisk redskap. Det som skjer i en slik relasjon mellom betrakter og kunstverk, tilhører et annet regime i Rancièrè’s teori.) Det *representasjonelle regimet* frigjør ”gyldigheten” til kunstverket, altså sannheten eller korrektheten som er viktig i det etiske regimet. Det innebærer at kunstverket er en ”representasjon” av noe. Denne representasjonen uttrykkes gjennom en form. I de tilfeller en snakker om en kunsttradisjon eller en kanon innenfor en kunstform, vil dette være med på å påvirke kunstneren i sitt valg av uttrykk. En kunstner som jobber med skulptur vil være klar over tidligere skulpturelle verk og tilhørende kunsthistorie, og dette vil påvirke hans utførelse av skulpturen. I det siste regimet, det *estetiske regimet*, skjer det en *deling av det sansbare* idet erfaringen ”opphever de vanlige forbindelsene ikke bare mellom skinn og virkelighet, men mellom form og materiale, aktivitet og passivitet, forstand og sansning” (ibid, s. 540). Kunsten danner en bestemt form for sanseerfaring mellom kunstverket og betrakteren, som ikke oppleves i dagliglivet. Denne opphevelsen av den vanlige sansbare oppfattelsen av tingene rundt oss, skjer også i Friedrich Schillers forklaring av ”lek”, ifølge Rancièrè: I leken blir det kognitive og sanselighetens kraft oppløst. Leken har lenge blitt betraktet som

formålsløs fordi den ikke har ”virkningsfull makt over ting og mennesker” (ibid, s. 541). I Rancières forståelse av dette er det nettopp i denne funksjonen av formålsløshet eller ”passivitet” at leken blir en kunstform. Jeg vil bruke min parentes om ”regissering” av foto for å forsøke å forklare dette.

En kunstner kan regissere et fiktivt miljø, som han fotograferer og fremstiller som en mulig dokumentarisk sannhet. I en slik hypotetisk situasjon spiller kunstneren på betrakterens forventninger, fordommer og sosiale relasjoner. I bruddet mellom fiksjon og sannhet kan leken oppstå. La oss utbrodere et fiktivt eksempel av en slik ”regissering”. En kan se for seg en fotoinstallasjon som er gjort etter at en kunstner har vært på en lang reise. Kunstneren har valgt å fylle et galleri med en stor mengde fotografier, videoer og gjenstander. Der er videoopptak fra ulike hendelser på diverse flyplasser, naturopplevelser, eller mer intime mellommenneskelige situasjoner. Et mangfold av fotografier er plassert utover. Både realistiske fotografier, med kunstneren selv avbildet, og klisjéfylte skildringer som ligner skrytebilder fra et reisebyrå. Gjenstandene i galleriet kan spenne fra typiske turistsuvenirer – fat, kjøleskapsmagneter og diverse trefigurer – til hverdagsobjekter som en kjenner igjen fra sitt eget hjem – stol, myk sofa og bord med fjernkontroll.

Refleksjonene og spørsmålene til en eventuell betrakter av et slikt kunstverk kunne vært mange: Hva er ekte og hva er ikke ekte? Er alle disse gjenstandene og situasjonene hentet fra selve reisen? Er møblene plassert der som rene funksjonelle objekter som fotografiene og videoopptakene skal betraktes fra? Er det den sanselige opplevelsen av resignasjon, når en opplever ”reisen” fra den litt for komfortable ”tv-sofaen”, som er poenget? Kanskje er det *meningen* at mange av disse artefaktene ikke stammer fra selve reisen. Er ikke opptakene av disse mellommenneskelige problemstillingene skildringer av indre reiser? Er dette kanskje en problematisering av ideen om ”å reise”?

Spørsmålet om hva som er ekte eller ikke glir over i hva som er meningen og hva som ikke er meningen, om hva som er kunstverk og hva som ikke er kunstverk – de vanlige skillene mellom det som sanses oppløses, de vanlige grensene mellom hva som ”er” og hva som ikke ”er” viskes ut. Dette skjer i relasjonen mellom betrakter og verk i det estetiske regimet; det som utløses kan betraktes som formålsløst, fordi det bryter ned oppfatninger betrakteren allerede hadde, istedenfor å bygge dem opp. På denne måten er et slikt verk passivt på samme

måte som leken, istedenfor å være aktivt. En slik forskyvning av virkeligheten kan skape nye perspektiver for betrakteren som tidligere var skjult. Det som før ikke var sansbart, får en mulighet til å bli sansbart. Denne synliggjøringen binder kunsten opp mot politikken funksjon, som forskyver og omfordeler sosiale rom, posisjoner og funksjoner, slik at det som ikke tidligere ble hørt kan bli hørt.

Kunst som samfunnsmessig funksjon

Den franske revolusjonen, med sin frigjøring fra dominans av alle slag, ligger som historisk bakteppe for Shillers idéer. Frigjøringens håp om å skape et nytt felleskap ligger også til grunn for det som Rancière kaller kunstens *samfunnsmessige funksjon*, som kan ”etablere et spesifikt felt, en helt ny måte å dele vår felles verden på”(ibid, s. 353). Dette gjøres gjennom den politiske funksjonen som bidrar med en ” ny inndeling av det materielle og symbolske rommet” (ibid, s. 535-536). Slik kan det som ikke før har blitt hørt, bli hørt, det som før ikke var synlig bli synlig. Enten ved å komme med en alternativ fortelling, ved å etablere sitt eget felt, som i den første forestillingen om kunst, eller ved å omorganisere, dandere, eller anordne som i den andre og mer beskjedne forestillingen. I begge forestillingene har kunsten et ønske om å ta avstand fra den vanlige oppfatningen av verden rundt oss, for å gi rom til en ny oppfatning, fritt for dominans på alle måter. På samme måte som politikken omorganiserer og anordner posisjoner og identiteter, for å gi nye perspektiver. Kunsten, som politikken, jobber *mot* konfigurasjon sier Rancière – mot den ytre formen, eller måten som denne ytre formen er bygget opp på. (Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet, 2010). Den bryter opp for å kunne skifte ståsted eller se ting på en ny måte. På denne måten *virker* kunsten på samme måte som politikken. Kunsten og politikken har som mål å oppheve de alminnelige referansepunktene, skape nye perspektiver og holdninger, og i dette, kanskje også forandre verden.

”Jeg skal ikke her velge mellom den ene eller den andre holdningen” skriver Rancière etter sin redegjørelse for de to hovedforestillingene til kunst (Rancière, 2008, s. 535). I det pågående arbeidet undret jeg meg over hans tilbakeholdenhet mot å ta stilling til disse to forestillingene. Imøtekommer ikke den mer radikale kunsten den samfunnsmessige funksjonen – å danne et nytt spesifikt felt – i mye større grad? Det virket på meg som om beskrivelsen av den singulære sublime kunsten som ”river i stykker den alminnelige

hverdagserfaringen” (ibid, s. 533) var den forestillingen om kunst med størst potensial til å forandre verden. Men, med politikken funksjon som utgangspunkt for begge forestillingene om kunst, er disse spørsmålene ikke lenger like relevante for denne oppgaven. Slik jeg forstår Rancièr er den samfunnsmessige funksjonen, synliggjøringen av det usynlige, en uunngåelig konsekvens av at kunsten fungerer som politikken. Om kunsten fungerer som politikken *vil* den synliggjøre – kunst som ikke synliggjør det usynlige fungerer ikke som politikken, og er dermed ikke kunst. *Synliggjøringen av det usynlige* er til stede gjennom det estetiske regimet. Denne funksjonen går på tvers av mangfoldet av kunstsjangre man kan finne representert i de to forestillingene om kunst.

Om en igjen ser på ”candy-piece”-verkene til Gonzalez-Torres kan en finne elementer som åpner for andre tolkninger og forståelser enn forestillingen om kunst som tar utgangspunkt i ”betrakterens virkelighet”. Gonzalez-Torres benytter også minimalismens enkelhet og autonome fremtreden i formen på dette kunstverket. Betrakteren går inn i galleriet og blir møtt av et massivt gullfarget rektangel. Denne sansningen av verket har en form for *absolutt singularitet* i seg. Formmessig er verket kompromissløst i sin enkelhet, da møtet med denne gullformen ikke etterligner betrakterens virkelighet, men fungerer på premissene til sin egen verden. Slik kan man påstå at verket også kunne vært kunst på bakgrunn av ”kunstens egen virkelighet”. I Dantos syntese var kunstens kontekst, blant annet kjennskap til kunsthistorien og kunstneren, en viktig forutsetning for å kunne forstå meningsinnholdet. Hvilken kjennskap en har til kunstverket, kunsthistorien eller kunstneren kan også være en faktor som påvirker betraktningen av verk i Rancièr’s teori. Gonzalez-Torres’ kjæreste døde av aids. Vissheten om at dropsene til sammen utgjør vekten til den avdødes kropp, ville minske muligheten for å oppleve dette som et autonomt, minimalistisk kunstverk. Men i motsetning til Danto tror Rancièr at det er som autonom erfaringsform at kunsten fungerer som politikken. Altså at en betrakter ikke har annen informasjon om et verk, enn den hun får i det direkte møtet med verket. Jeg spør meg om en autonom erfaringsform av kunst overhode er mulig i dag. En skulle tro at selv den minst bevandrede museumsgjenger har gjort seg noen tanker om hva som er fullverdig kunst eller ikke. Bare det å fysisk gå opp trappen til Museet for samtidskunst fordrer tanker om at det en nå skal møte er anerkjent som et kunstverk, skapt av en kunstner, og vist frem av en offentlig instans. Jeg tror det skal godt gjøres å unngå enhver kjennskap til museet som institusjon, til kunstner, eller kunstart før et besøk til en eventuell kunstutstilling. Slike ting påvirker en betrakters opplevelse av en gjenstand eller en opptreden.

Med dette forstår jeg Rancières fordring av den autonome erfaringsformen av kunst – ikke som en oppfordring til å gå i skjul for å unngå informasjon eller kunnskap, men heller som et premiss for kunstverkets kvalitet, og en tydeliggjøring av kunstverkets politiske funksjon. De materielle kvalitetene og den fysiske tilstedeværelsen til verket, må være av en så overbevisende form at det makter å opprette en relasjon til betrakteren som oppløser hennes måte å sanse ting på. Denne relasjonen skal ikke være avhengig av at man må lese seg opp på informasjon eller være innehaver av kunstteoretisk kunnskap før dette møtet.

Gonzalez-Torres' verk må kunne være i stand til å forskyve virkeligheten til betrakteren og synliggjøre en opplevelse som før ikke var synlig, selv om betrakteren *ikke* har informasjon om kjærestens dødsfall eller dropsenes vekt, og dermed opplever det på mer minimalistiske premisser. Først da er kunstverket av en slik kvalitet at det kan sies å fungere som kunst – eller være kunst. At kunst skal oppleves autonomt, fungere i kraft av seg selv og ikke være avhengig av ytre omstendigheter (for eksempel en kunstutdannelse, eller kjennskap til kunstteori) gjør den mer tilgjengelig for den vanlige mannen i gata. Rancières fordring om å oppleve kunst som en autonom erfaringsform bærer på denne måten bud om en demokratisk kvalitet. At kunsten ikke er avhengig av ytre omstendigheter gjør den mer umiddelbar og dermed også mer allmenn; det estetiske regimet henvender seg til, og søker å oppløse, den typiske generelle inndelingen av det sansbare, som er felles for de fleste mennesker. I Rancières forestillinger skal kunsten kunne henvende seg direkte til betrakteren. Dette "ærlige" utgangspunktet for relasjon mellom betrakter og kunstverk, utgjør også et poeng i en kunst som skal være frigjort fra all dominans.

Rancières nevner i likhet med Danto hvordan de forskjellige kunstgrenene brukes om hverandre. I Dantos syntese finner en at den voksende ustabilitet mellom grensene for både kunstarter og kunstforståelse etter hvert fører til "kunstens avslutning". I motsetning til dette er ustabiliteten med på å gi liv til hele det estetiske regimet, i følge Rancières, da regimet alltid har vært avhengig av spenninger som oppstår i motsetninger. Istedenfor å knytte kunsten opp mot tidsepoker, deler Rancières den inn i måter i forstå den på, uavhengig av det historiske perspektivet. Slik kan han bruke alle sine tre regimer i tolkningen av en og samme statue. Å forholde seg til epoker som postmodernismen og modernismen tar fokuset bort fra kunstens *funksjon*, sier Rancières; det reduserer kunsten til elementer som kan plasseres i forhold til hverandre med utgangspunkt i historien. Delingen av det sansbare finner sted, uansett om det

skulle være seg avantgardekunstens raljering med kunsten som idé, i en installasjon med et uklart skille mellom kunst og ikke kunst, eller i den relasjonelle estetikkens belysning av det mellommenneskelig. Med dette forlater vi den analytiske del av oppgaven, og begir oss ut i et landskap av videre muligheter – drøftningen.

5. Drøftning

Rhizomet og treet

Min analyse kuliminerte i to kategorier. Gjennom dimensjonene tekst og diskursiv praksis fant jeg kategorien *materialitet*. Jeg fant også kvaliteter som jeg plasserte i kategorien *demokrati og samfunn*, men da vinklingen av disse kvalitetene også kunne festes til materialitet, forsvant denne kategorien inn under den etter hvert så omfangsrige kategorien materialitet. Jeg skrev at denne kategorien kunne sees på som en indikator på holdninger til kunst og håndverksfaget, som jeg fant i *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Gjennom den sosiale praksisen fant jeg alternative tanker om hva som er viktig i spørsmålet om kunstundervisning, som jeg plasserte i kategorien *mening*. Temaet visuell kompetanse er et stort fokusområde i boken. Men siden disse eksemplene også bærer preg av å være knyttet til enten et samfunnsmessig perspektiv eller materialitet, vil dette temaet bli behandlet adskilt fra de andre kategoriene, og ikke som en kategori i seg selv.

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte kategoriene materialitet og mening opp mot Deleuze og Guattaris teorier om «rhizomet» og «treet». Jeg vil så forsøke å vise til hvordan forståelser av samtidskunsten kan være bindeleddet som får kategoriene til å fungere sammen. Men først, for å få en større samfunnsmessig forståelse av de to tilsynelatende motsetningene, skal vi sette dem inn i et litt større perspektiv.

Løvlie sier at hans ideer om teknokulturell dannelse skjer i ”påstands form, som i et manifest som krever kritisk og konkret oppfølging” (Løvlie, 2003, s. 367). Jeg vil imøtekomme Løvlies oppfordring ved å se hans holdninger i sammenheng med kategoriene ”materialitet” og ”mening”. Hvilken konfigurasjon av virkeligheten hører disse til? I denne delen av drøftningen vil jeg se nærmere på flere av de eksemplene som jeg kom frem til gjennom analysen.

I dimensjonen sosial praksis skrev jeg om Løvlies vertikale modell; en hierarkisk, hegemonisk og autoritær organisering av samfunn, informasjon og kunnskap som vi kjenner gjennom den historiske formen – det moderne. Dagens teknokulturelle dannelse presenterer Løvlie som en horisontal modell. Deleuze og Guattaris tankebilde ”rhizomet” var også en flat struktur. Hypertekst, som kan anerkjennes som et prakt eksempelpå, og katalysator for, dagens teknokulturelle samfunn er bygget på de samme prinsippene som ”rhizomet”. Deleuzes metaforiske motsetning til ”rhizomet” er ”treet”. I struktur sammenfaller treet med Løvlies

beskrivelse av ”det moderne”. Løvlies teknokulturelle dannelse, med hypertekst, internett og tv, blir et bilde på en annen organisering enn den moderne. Termen ”postmoderne” kan brukes for å beskrive denne mer horisontale konfigurasjonen av virkeligheten. Med dette som en forutsetning for min forståelse av ”rhizomet” og ”treet” vil jeg nå se nærmere på kategoriene materialitet og mening.

Spørsmålet, kritikken og refleksjonen kan også danne utgangspunktet for en skapende prosess. I et tilbakeblikk på eksemplene som ligger til grunn for kategorien mening finner jeg at Tavin, Kushins og Eliniski fremmer en research-basert tilnærming til temaer i kunstundervisning. I termen *research* ligger “the systematic investigation into and study of materials and sources in order to establish facts and reach new conclusions” (Oxford dictionary, 2012). I denne forklaringen finner vi at begrepene *materials* og *sources* er i flertall. Det er her snakk om mengde, og om muligheten til å kunne gjøre seg kjent i denne mengden. Rhizomets spredningsmåte muliggjør at gresset sprer seg alle veier, og formerer seg i uoverskuelige mengder. Research er et godt hjelpemiddel om en skal nærme seg slike mengder. Om en er av en slik oppfatning at kunnskap i dag formerer seg som et rhizomisk nettverk av innganger, utganger og fluktlinjer, er research kanskje den beste måten å orientere seg på. I Oxford dictionary er målet med research blant annet å finne nye konklusjoner. Dette forstår jeg også som noe av målet med Tavin, Kushins og Eliniskis research-baserte didaktikk: I et samfunn som er så oversvømmet av kunnskap og informasjon, at det ikke lenger er mulig å finne *en* sannhet, burde en kanskje heller forsøke å la eleven eller studenten komme frem til sin egen konklusjon. Å kunne orientere seg er kanskje den viktigste formen for ”sannhet” i et slikt samfunn. Deleuze og Guattari beskriver hvordan det i rhizomet ikke finnes en sannhet eller en kjerne, men at det istedenfor tillater en å være mellom tingene, i et mellomværende. Med research som form tillates også eleven eller studenten å være mellom tingene. Da kan de vurdere og fundere over de alternativene som de har funnet, og komme frem til en konklusjon på bakgrunn av *alle* disse. Veien frem til denne konklusjonen, prosessen der en orienterer seg i terrenget eller den rhizomiske jungelen, blir en del av målet.

Duncum foreslår at *spørsmålet* skal være i kjernen av undervisningen i «Visual Culture Art Education: Why, What and How» (Duncum, 2002). I spørsmålet ligger også muligheten for kritikk. Dette åpner blant annet for det Løvlie beskriver som utfordring av autoriteter i sin forståelse av den rhizomiske konfigurasjonen av virkeligheten. Spørsmålet utfordrer en

vertikal tilnærming til verden. I sin form kan det sies å være antiautoritært. I stedet for å ta sannheter og kunnskap for gitt, kan et fokus på spørsmålet gi eleven eller studenten mulighet til å kritisere. Med spørsmålet som utgangspunkt for kunstundervisningen, er refleksjonen et naturlig neste i den kreative prosessen.

I kategorien mening har jeg også plassert Løvlies tro på eksemplet og prosjektet i dagens kunstundervisning. Med utgangspunkt i Løvlies essay ”Teknokulturell danning” er det ikke vanskelig å argumentere for hvilken konfigurasjon av virkeligheten som hans holdninger til undervisning er underlagt. Han refererer selv til det rhizomatiske i sammenheng med dagens teknologiske samfunn (Løvlie, 2003, s 370). Han tar spesielt utgangspunkt i hypertextens struktur som begrunnelse på hvorfor eksemplet og prosjektet, som organiserer kunnskap i bredden og dermed også tar høyde for et bredt perspektiv, er den mest hensiktsmessige måten å tilnærme seg kunnskap på i skolen. Eksemplet fungerer som et grensesnitt, et bindeledd mellom forskjellige sannheter, sier Løvlie. Eksempel og prosjektet kan samsvare med rhizomets kvalitet som mellomværende. I stedet for å imøtekomme en sannhet eller kjerne, kan eksemplet og prosjektet åpne for tilnærminger som skuer mange perspektiver, på samme måte som Deleuze og Guattaris beskriver ”rhizomet” som bindeleddet og...og...og...

I motsetning til dette vitner de eksemplene som jeg finner under kategorien materialitet om en mer vertikalt orientert verdensanskuelse. Under materialitet finner jeg at elever bør ha en fremtidig påvirkning og en demokratisk medbestemmelse med tanke på sine omgivelser. Men spørsmålet om kvalitet er knyttet til spørsmålet om produksjon da elevene skal ha en formening om kvalitet når ”husene skal bygges, artefaktene skal produseres og parkene skal anlegges” (Nielsen, 2009, s. 112). Elevenes refleksjon og eventuelle kritikk er dermed begrenset til en refleksjon på bakgrunn av produksjon. Men er dette kritisk i ren forstand, når kritikken er begrenset til spørsmål om hvordan en skal være medbestemmende i forhold til produksjon? Løvlies beskrivelser om en ”vertikal” konstitusjon av virkeligheten ser ut til å være relevante her. En kan være kritisk, men det kritiske er ikke absolutt, for artefaktene skal uansett produseres, og en er som medborger begrenset til å være kritisk på vegne av produksjonen – hvordan det skal produseres. Om en ikke kan se forbi denne instansen i kritikken, blir produksjonen til en autoritet. Deleuze og Guattari hevder at treet som filosofisk ide tvinger frem utsagnet ”å være”. ”Å være” er en bundet form. Kritikk kan også være i

bundet form, om den er gjort på bakgrunn av produksjonen som noe selvsagt, som en øverste autoritet.

Under kategorien materialitet finner jeg også flere eksempler på holdninger til praktisk skapende arbeid som det viktigste i undervisningen. Gleden en elev kan oppleve ved å skape gjenstander som har en nytteverdi, blir i et eksempel fremhevet som et viktig argument for dette arbeidet. Den historiske tilstedeværelsen er fremhevet som en forutsetning. I *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* blir det beskrevet hvordan det praktisk skapende arbeidet kontinuerlig er til stede opp igjennom fagets historie. Dette er formulert på en slik måte og satt inn i slike sammenhenger, at det ser ut som at det praktiske arbeidet er en selvfølgelighet i dagens kunst og håndverksfag. Dette kan sees som et eksempel på Løvlies ”allmenne argumentative logikk” (Løvlie, 2003, s. 367). Det praktiske arbeidet gjøres til en allmenn kvalitet da det gjennom sin plass i historien har en selvfølgelig overlevelsesrett. Som Deleuze og Guattaris beskrivelse av den vertikale verdensanskuelsen som avstamning og slektskap, finner det historiske argumentet i boken sin styrke på bakgrunn av det praktiske arbeidets avstamning fra tidligere tiders praksis.

Gjennom analysen kom jeg frem til at boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* reproduserte holdninger som finnes i kunst og håndverksfeltet. Med Deleuze og Guattaris begreper, kan vi forstå disse holdningene i et filosofisk-historisk perspektiv. På denne måten blir også deres teori en ny ”leilighet” i min flyttelassmetafor for diskurser og perspektiv. ”Rhizomet” og ”treet” er igjen en ny leilighet som lasset med møbler, eller kunst og håndverksfeltet, kan plasseres inn i, og sees i forhold til.

En redegjørelse for kategorier

Gjennom analysens to første dimensjoner, tekst og diskursiv praksis, fant jeg at mange av eksemplene og kvalitetene i boken hadde sitt utgangspunkt i *materialitet*. Denne kategorien vokste seg etter hvert til å bli omfattende. I all sin mangfoldighet er nå kategorien materialitet noe mer enn bare et språklig verktøy for å skille noen eksempler fra andre. Kategorien materialitet i samlet form sier noe om holdninger til kunst og håndverksfaget. For å tydeliggjøre dette og for å vise til et sett med alternative holdninger, satte jeg opp en motsats til materialitet gjennom flere eksempler som jeg samlet bak begrepet *mening*. Materialitet og

mening viser nå til hvert sitt fokusområde, hver sin retning for hva som burde være utgangspunktet for læring i kunstundervisning.

Anna L. Ottesen skriver i sin artikkel om hvordan diskusjonen om reformpedagogikken ble, og blir, formulert som en diskusjon om ”innhold” mot ”form og innfatning” (Ottesen, 2009, s. 89). Jeg oppfatter Ottesens artikkel som en kritikk mot generelle holdninger som utgjør utgangspunktet for undervisning i dag. Hun former artikkelen sin på bakgrunn av en mengde artikler og teorier som underbygger motsetningene mellom disse to ”frontene”. Hun viser til elementer som produksjon, arbeidsmåter, aktivitet, fagsentrering og nyttetanke i forhold til nasjonens og næringslivets økonomiske konkurranseevne som de mest utbredte utgangspunktene for læring (Ottesen, 2009). I motsetning til dette peker hun blant annet på viktigheten av kritisk tilnærming til innhold og utvelgelse av innhold, elevs interesser, erfaringer og frihet gjennom læring, samt tverrfaglig problembasert undervisning, som taler for et innholdsmessig perspektiv.

I min undersøkelse vil jeg si at materialitet, med alle eksemplene som på en eller annen måte tar utgangspunkt i teknikk og produksjon av materiale, til sammen utgjør en holdning som taler om fokus på form og innfatning. ”Det praktiske er selve innholdet i faget”, sier Nielsen (ibid, s. 88). Med dette legger hun et grunnlag for hvordan leseren skal forstå prioriteringene i kunst og håndverksfaget, og hun formulerer premisset for hvorfor temaet materialitet er så tilstedeværende i boken. For hva menes med det *praktiske* i boken? Glede ved å skape nyttegjenstander, praktisk skapende arbeid i verkstedene som skal gi form til opplevelser, og det å utvikle produkter, blir fremhevet. Den siste setningen i boken går som følger: ”Faget Kunst og håndverk går rett inn i kjernen av hvilket samfunn som skal skapes, fordi det omhandler samfunnets materialiserte verdier” (ibid, s. 116). Anna Austestad finner også et fokus på materialitet, eller ”form og innfatning” i boken, gjennom gjenstandsperspektivet. Det handler om prioriteringen av det konkrete, håndfaste og tradisjonelle, og en kompleksitet som blir utelatt. I ”form og innfatning” er det håndverket, teknikken, og den konkrete ferdigheten som skal ligge til grunn for mer kognitive prosesser, og ikke omvendt. Det er teknikkene som skal læres for å kunne skape et produkt, som forutsetning for eventuelle refleksjoner som skal muliggjøres.

”Innhold” derimot, går den motsatte veien. I motsetning til objektet, materialet og formen, viser dette begrepet et annet og ikke-materielt fokus. Med eksempler som kritisk tilnærming, elevers interesser, erfaringer som utgangspunkt og tverrfaglig problembasert undervisning, stemmer Ottensens artikkel overens med eksemplene jeg har beskrevet og knyttet opp mot kategorien mening. Under slike forhold kan spørsmålet, kritikken, og refleksjonen utgjøre utgangspunktet for læring. Med fokus på prosessen fremfor et konkret sluttprodukt er det rom for mer kompleksitet. Gjennom å knytte kategoriene materialitet og mening opp mot disse artiklene, kan vi se hvordan de kan være representative for to forskjellige retninger innenfor forskjellige utgangspunkt for læring.

Nielsen argumenterer i spørsmålsform for det praktisk skapende arbeidet: ”hva er arkitektur uten form og materialer? Hva er musikk uten lyd og rytme? Hva er dans uten bevegelse?” (Nielsen, 2009, s. 91). Et spørsmål som argumenterte for et mer innholdsmessig utgangspunkt for undervisning ville sannsynligvis begynt i en helt annen ende: Hva er dans? Kan musikk være holdningsskapende? Hva kan arkitektur fortelle oss om oss selv som mennesker?

Samtidskunsten

Materialitet *er* en forutsetning for kunst og håndverksfaget. Gjennom materialitet kan en elev eller en student uttrykke spørsmål, refleksjoner og problemer. I de siste har det utviklet seg en materiell vending i både akademia og i kunstsferen. Dette skriver blant annet William J. Thomas Mitchell om i *What Do Pictures Want?* fra 2005. *Things* er ”det nye”. Livene, historiene, og kulturen til *ting* er igjen av interesse. I kunstverdenen reises det igjen interessante spørsmål til *the found object* (Mitchell, 2005). Men dette er ikke en vending som tar utgangspunkt i det konkrete materialet alene. Livene, historien og kulturen til det materielle, er alle termer som sikter mot meningsinnholdet som de materielle tingene uttrykker. Det er en kompleksitet i denne nye tilnærmelsen til ting, som ikke bare beror på det formmessige eller det tekniske aspektet alene, men som peker mot det mer filosofiske aspektet i kunsten, som ifølge Danto er meget tilstedeværende.

Både Danto og Rancière peker på hvordan de forskjellige kunstformene brukes om hverandre i samtidskunsten. Grensene mellom poesi, performance, musikk, dans og maleri opphører. Her kommer det materielle, eller fysiske aspektet frem. Danto tar ikke for seg

meningsinnholdet når han snakker om hvordan disse kunstformene overlapper hverandre. Her er det snakk om de konkrete materielle fysiske forskjellene mellom hver kunstform, som skiller dem fra hverandre. Selv om det også er snakk om kunstneriske former som vi kanskje ikke typisk tenker på som materielle, som poesi, musikk og performance, er disse likevel representanter for det materielle innenfor sine genrer. Danto skildrer kunstformene generelt, i kraft av deres materielle tilstedeværelse, dermed skildrer han dem også fra et materialistisk perspektiv. Med dette vil jeg vise hvordan det materielle aspektet er til stede som en selvfølgelig forutsetning for kunstgrenene.

Det viktigste jeg har kommet frem til gjennom Danto og Rancières teorier er at kunsten fungerer som politikken, ved at den først og fremst har en samfunnsmessig funksjon som lar det som ikke var før var synlig bli synlig, og at kunsten er meningsbærende – den omhandler noe. I slike oppfatninger av kunsten holder det ikke for en betrakter bare å sette pris på de taktile virkemidlene eller komposisjonen i for eksempel et maleri. Da går man glipp av viktige sider ved verket. En tilnærming til Gonzalez-Torres' ”candy-piece”-verk, bare på bakgrunn av helt basale formale virkemidler, ville for eksempel gå glipp av mange av de viktige sosiale spørsmålene som verket stiller. Som kunstner i dag er det ikke nok bare å kunne gjenskape et landskap i et maleri, eller å være god til å tegne. For å kunne være med på Rancières ”lek”, eller kunne være åpen for meningsinnholdet eller filosofien, som Danto mener at samtidskunsten inneholder, må også andre former for opplevelse av kunst være til stede. En tilnærming til temaer på bakgrunn av blant annet research muliggjør et mer komplekst meningsinnhold bak et stykke kunst. Det er vanskelig å tro noe annet enn at en letende, forskende, spørrende og kritisk kunstner må til for å skape en kunst som skal forskyve betrakterens virkelighet, eller fungere som filosofien.

Danto tar utgangspunkt i Brillo-eskene til Andy Warhol som eksempel for hvilken forståelse en har av kunsten i dag. Kvaliteten til såpeeskene ligger ikke bare i ideen om at de etterligner uttrykket til ferdigproduserte esker. Hvordan eskene er utformet, er også vesentlig for hvordan meningsinnholdet i kunstverket formidles. Her kan små nyanser være viktige. Det at Warhols esker ikke er fullstendig identiske med Brillo-eskene, men er laget i tre og malt for å ligne papp, kan være viktige formale avgjørelser som spiller en stor rolle for hvilken mening betrakteren legger i verket, om han legger noen mening i verket i det hele tatt. I dette tilfellet kan en observant betrakter se at eskene er fullstendig rettkantede. Materialet er av en ”mettet”



Et eksemplar av Andy Warhols *Brillo Soap Pads Box* fra 1964. Blekk og akrylfarge på tre 43,18 x 43,18 x 35,56 cm. The Andy Warhol Museum, Pittsburgh Founding Collection. (Warhol, 1964)

at spenningen oppstår. På denne måten kan en si at Brillo-eskene som kunstverk både er avhengig av sin materialitet *og* sitt meningsinnhold, for å formidle sine ideer.

I et forsøk på å klargjøre de viktigste holdepunktene i Rancières forestillinger om kunst beskrev jeg dem som kunst på bakgrunn av ”kunstens egen virkelighet” og kunst på bakgrunn av ”betrakterens virkelighet”. Som et eksempel på kunst på bakgrunn av betrakterens virkelighet beskrev jeg et kunstverk av Gonzalez-Torres. Han benyttet seg av smådrops som materiale i dette kunstverket; et gjenkjennbart objekt for betrakteren. I denne mer beskjedne formen for kunst kan vi med Rancière si at det omorganiseres, danderes og anordnes. Objektene i dette verket er anordnet på en annen måte enn de vanligvis pleier, og betrakteren tvinges til å forholde seg til objektene på en annen måte. Forskyvningen av hverdagslivet kan finne sted. Verkets *mening* blir formidlet til betrakteren gjennom smådropsenes fremtoning – det de uttrykker i sin *materialitet*.

I motsetning til dette var og er betegnelsen ”avantgarde” forbeholdt de kunstnere som ikke er beskjedne, som søker å være radikale, og som åpner for den type kunst som skaper noe nytt. Duchamps pissoar, dadaistenes plakater eller Newman og Rothkos autonome kunst, søkte å

substans, der det ikke finnes antydning til den svakheten som en skjør pappeske vanligvis innehar. En betrakter kan kanskje skjelve treets årringer gjennom fargene, og så vidt få øye på malingsstrøkene i det som er en etterligning av de trykte bokstavene. Om disse detaljene ikke hadde vært utført på samme måte, eller ikke vært til stede i verket, kunne en betrakter ved en feiltagelse trodd at Brillo-eskene var ”ekte” såpeesker kjøpt inn fra butikken. Da ville sannsynligvis opplevelsen av kunstverket fortonet seg annerledes. Det er i dette *møtet* mellom materialitet og idé, der de formale virkemidlene klarer å formidle ideen eller tankene bak verket,

skape en egen sfære for kunsten som ikke refererte direkte til betrakterens virkelighet. Rancièr trekker frem dagens installasjonskunst som en sjangerform der kunsten kan være radikal. I tilfeller der det eventuelle kunstverket overskrider sine egne grenser, og betrakteren vanskelig kan skille mellom hva som er og ikke er en del av kunstverket, kan nye virkeligheter skapes. Jeg kan se for meg hvordan et slikt kunstverk allikevel er avhengig av materialitet, et fysisk nærvær i form av objekter, kropp, eller romlig avgrensning for å kunne skape disse nye virkelighetene. Men hvor kommer meningsinnholdet inn i denne formen for kunst? Hvordan åpner en slik forestilling om kunsten for et møte mellom materialitet og mening?

Meningen bak disse verkene kan kanskje sies å være basert på enda større ideer, mer generelle enn spesifikke, da avantgarden ofte har dreid seg om bevegelser og organiseringer, eller orienteringer. Her kommer Rancièr's estetiske regime inn. Det er kanskje i *leken* at meningen til det radikale kunstverket ligger. I det estetiske regimet kan kunst være kunst i den grad den får betrakteren til å "leke" i møtet med kunstverket. Det estetiske regimet kan oppheve forbindelsene mellom *form* og *materiale*, skriver Rancièr (Rancièr, 2008, s. 540). De påfølgende eksemplene som Rancièr ramser opp i denne sammenhengen er motsetninger – aktivitet og passivitet, forstand og sansning. I denne sammenhengen forstår jeg derfor hans bruk av begrepet form på samme måte som en forstår "innhold" i en kunstsammenheng, som utgjør det motsatte av materiale. Det som Rancièr beskriver i denne oppløsningen kan derfor også forstås som materiale og mening. Møtet mellom disse er da så sterkt, og så godt formidlet, at betrakteren slutter å tenke på de adskilte aspektene i verket. På denne måten er det estetiske regimet med sin "lek" avhengig av at meningen og materialet først må møtes i kunstverket, før forbindelsene mellom dem kan oppløses. Perspektivet for både det materielle og meningsinnholdet må være tilstede i kunstverket for at en eventuell oppløsning av disse skal finne sted. Den andre tolkningen av Gonzalez-Torres' verk i denne oppgaven gjorde jeg på bakgrunn av et minimalistisk utgangspunkt. Dette er da en mer avantgardistisk tilnærming, der verket fungerer kun på sine egne autonome premisser. På denne måten skaper verket sin egen verden, og er av en mer radikal sort. Minimalismen i det formale uttrykket i Gonzalez-Torres' verk kan sies å formidle tanker om at det er de formale kvalitetene som er de "kunstneriske" i kunsten. Meningsinnholdet omhandler da "kunsten som idé". Dette er et eksempel på hvordan radikal avantgardistisk kunst er meningsbærende. Denne kunsten, det

være seg plakater, malerier, ready-mades, performance eller installasjoner, ser også ut til å være avhengig av et møte mellom materialet og mening, for at disse ideene skal formidles.

I sin artikkel viser Tavin, Kushins, og Eliniski til flere caser fra førsteårsprogrammet til the School of the Art Institute of Chicago (SAIC) (Tavin, Kushins & Eliniski, 2007). Et av kursene de tilbyr roterer mellom tre temaer som er retningslinjer for det praktisk skapende arbeidet: "surface", "space" og "time". Gjennom disse temaene skal det som kalles "meta-tema" utforskes. Som et eksempel på dette tar en student utgangspunkt i meta-temaet "truth" og skaper en gjengivelse av en hånd i tre. Hånden er i sin skulpturelle form ganske enkel. Det er *meningen* bak hånden som er viktig – det den symboliserer. Med dette fysiske objektet refererer studenten blant annet til kulturelle konvensjoner og familiære forventninger. I den videre rotasjonen i det praktisk skapende temaet "time" skulle meta-temaet "jailbreak" utforskes. Jailbreak er i direkte oversettelse en rømning fra et fengsel. I dag brukes betegnelsen spesielt i sammenheng med prosessen der en fjerner begrensningene som følger med Apples programvare til for eksempel iPhone, iPod, og iPad. Den overordnede betydningen av ordet kan sies å handle om frigjøring gjennom utfordring av grenser, å løsrive seg fra rammer eller konvensjoner som har blitt satt. Parallelt med dette modulbaserte arbeidet er studentene i en kontinuerlig research-basert prosess. Gjennom utforskninger av diverse kilder og arkiver bygger de seg opp en samling av informasjon i tilknytning til sitt eget kunstneriske arbeid. Resultatet av denne kreative prosessen viser seg i et uttrykk som både er av materiell og tematisk/meningsbærende karakter. Dette gir et bilde på hvordan møtet mellom materialitet og mening kan utføres i en undervisningssammenheng. Med SAICs utgangspunkt både i materiale, konseptet/tema og research er dette et eksempel på hvordan et møte mellom to forskjellige retninger kan utføres i praksis. På samme måte som forståelsen av kunst som meningsbærende, og kunsten som politikk åpner for et møte mellom materialitet og mening, åpner denne typen kunstundervisning for det samme. Disse læringsstrategiene gjør det mulig for studenter å tilnærme seg kunst, design og estetiske spørsmål på en måte som forener materielle, praktisk skapende verdier, samtidig som det gir rom for meningsinnhold gjennom kritikk og refleksjon.

Slik kan samtidskunsten som utgangspunkt for kunstundervisningen få Eisners første nivå til å dekke langt mer enn han kanskje kunne forutse. Om undervisningen hadde tatt utgangspunkt i møtet mellom materiale og mening ville det vært en mulighet for elever og studenter til å

være kritiske, reflekterende og utforskende. Om en er enig i at dette er kvaliteter som virker dannende i undervisningen, og derfor også er kvaliteter av en mer generell karakter, kan en slik type undervisning være dekkende også med tanke på Eisners andre lærdom: "Arts Related Outcomes of Arts Education". I en undervisningssituasjon inspirert av det som skjer i møtet mellom materialitet og mening, åpnes det en mulighet for at eventuelle studenter og elever får kjennskap og kunnskap til materialer, teknikker, kunsttradisjoner, samt research- og temabaserte, problematiserende og reflekterende kvaliteter. I dette mangfoldet kan lærdommen av kunstundervisning knyttes til et generelt dannelsesperspektiv og erfaring med samtidskunstens virke. Med undervisningsprosjekter gjort på bakgrunn av møtet mellom materialitet og mening, som både imøtekommer den lærdommen der en forstår, tolker og utøver kunst og den lærdommen der en bedre oppfatter og forstår de estetiske elementene i omgivelsene rundt seg, kunne kanskje Eisner revurdere sitt hierarki for lærdom av kunstundervisning. Men er det ikke vanskelig å organisere slike oppgaver og prosjekter som belager seg på mengde og bredde istedenfor det konkrete? Løvlie sier at "problem- og prosjektorienteringen [...] krever at tema formuleres og utarbeides i konkrete planer og produkter, som svarer til hypertekstens og søkemotorens brede perspektiv" (Løvlie, 2003, s. 370). Artikkelen til Tavin, Kushins og Eliniski omhandler også SAICs praksis, der undervisningens struktur og gjennomførelse blir redegjort for. På denne måten viser disse forståelse for undervisningsmessige utfordringene alternativer til mer tradisjonell kunstundervisning kan inneha, og gir konkrete eksempler på hvordan dette kan gjennomføres.

I spalten sin spør Nielsen om kunst og designfagene står i fare for å selvoppløses, i sin tilnærming til andre disipliner. I "Kunstens avslutning" spør Danto om kunsten nå er oppløst, ved at den som begrep har åpnet slukene på vidt gap, og rommer alle former for forståelse av kunst, i en legering av alle tenkelige kunstnerlige disipliner. Men kunsten dør ikke i Dantos essay. Den tar en ny form – formen til filosofi. Slik jeg ser det er det gjennom denne transformasjonen at kunsten fremdeles kan være meningsbærende, ha en samfunnsmessig virkning, og fremdeles være relevant for dagens betrakter. Dette lar jeg også stå som et svar på Nielsens spørsmål.

Treplatene som krysser hverandre i "This ain't something else", kunne vært en metafor for hvordan jeg mener premissene for samtidskunst binder de to forskjellige retningene til kunstundervisning sammen. Der en kryssfinèrplate møtes med en annen, virkeliggjør det seg

en fusjon mellom materialitet og mening. Artikulert gjennom malestrøk som etterligner strukturen i treet dannes et nytt nivå. Det er her ”leken” til Ranci re kan begynne. Spenningen som ligger i møtet mellom materiale og mening, artikuleres i krysset på disse platene. Uten platene og utformingen av krysset, ingen mening; uten mening, ingen plater eller utforming av kryss. De to tilsynelatende motsatte retninger innenfor kunstundervisning – materialitet og mening – er *sammen* relevante i formidlingen av dagens visuelle kultur, og gjør seg slik gjeldende for faget kunst og håndverk. Dette ”møtet” som jeg har beskrevet er ikke bare et møte mellom to kvaliteter som er premisser for formidling i samtidskunsten, men også et møte mellom to holdninger til kunst og håndverksfaget. Brukt sammen, som utgangspunkt for kunstundervisning, kan dette ”møtet” være utgangspunktet for gamle tradisjoners nye relevans, for en meningsfull bruk av ny teknologi, for erfaring med oppdaterte kunstnerlige prosesser, og en sammensatt og kompleks forståelse av virkeligheten.

Visuell kompetanse

I *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* er visuell kompetanse et tema som går igjen i teksten. Uttrykket i seg selv, *visuell kompetanse*, bærer i sin ordlyd bud om alternative og oppdaterte forestillinger til faget kunst og håndverk. Ved å ta i bruk dette begrepet, er det nærliggende å tenke på referansen til det nå internasjonale og altomfattende begrepet visuell kultur. Ved å la ordet *kompetanse* komplimentere ordet ”visuelt” skaper forfatteren forventninger til at den visuelle kulturen blir tatt på alvor – gjennom kunnskap skal en nærme seg den visuelle kulturen. I den stadige bruken av ordet visuell kompetanse skapes det forventninger til forfatterens inneforst thet med hvor omfattende dagens visuelle kultur er, og om hvor komplekst en tilnærming til et slikt tema bør være. Dette blir også til en viss grad innfridd.

Boken argumenterer for en sammenheng mellom skole og hverdag, da det legges vekt på hvordan det skapende ”skal fungere i en sammenheng” (Nielsen, 2009, s. 88). I boken eksemplifiseres dette ved at den visuelle kulturen er til stede i hvert aspekt av dagliglivet. I sammenheng med formålet kulturell allmenndannelse blir det blant annet lagt vekt på kritisk lesning av visuelle virkemidler i den kommersielle kulturen. Det blir også fremholdt hvordan refleksjon er viktig i opp velsen av den visuelle kompetansen. Dette er eksempler som tenderer mer mot det jeg tidligere har beskrevet som et møte mellom materialitet og mening i kunstteorien, heller enn bare mot materialitet. Holdninger til kunstundervisning som både tar

inn over seg viktigheten av konsept, idé, refleksjon og kritikk, like mye som materialitet, form, teknikk og utførelse.

Det blir også lagt stor vekt på hvordan det praktisk skapende arbeidet er utgangspunktet også for visuell kompetanse i boken. I et eksempel der det blir henvisning til hvordan visuell kultur er et aspekt ved hverdagslivet, blir dette etterfulgt med påminnelsen om hvordan det praktiske er selve innholdet i faget. Fokuset på dette temaet mister dermed noe av sin styrke, da det først og fremst er nødt å operere med det praktisk skapende arbeid som utgangspunkt. Formuleringen ”Å kunne delta” i demokratiske brukermedvirkningsprosesser (Nielsen, 2009, s. 83), kan virke begrensende på samme måte. Temaet visuell kultur og visuell kompetanse blir innskrenket til et spørsmål om hvordan en kan virke som forbruker. Gjennom min bruk av kunstteori kunne det se ut som at møtet mellom materialitet og mening virket forsterkende på hverandre. I måten temaet visuell kompetanse blir behandlet i boken kan en også snakke om et møte mellom materialitet og mening. Men siden dette gjøres på det praktiske arbeidets premisser, kan en stille seg spørsmålet om dette møtet blir skeivt. I denne sammenhengen er det ikke snakk om et møte mellom likeverdige parter. I stedet for et møte mellom materialitet og mening, ville jeg heller formulert dette som at – meningen *skal i møte med*, eller meningen *møter på*, materialiteten, som ser ut til å være mer beskrivende i denne sammenhengen. I lys av de forestillingene til samtidskunsten som jeg har redegjort for, stiller jeg meg det retoriske spørsmålet om ikke de to holdningene heller må komme hverandre i et likeverdig møte for å forsterkes i samspill med hverandre. I kunsten kunne et slikt møte føre til en ny dimensjon – leken, da oppløsningen av forbindelsene gav betrakteren mulighet til å fantasere, reflektere, kritisere og oppleve. I et eventuelt skeivt møte mellom materialitet og mening, er det mulig at nettopp slike kvaliteter kan gå tapt.

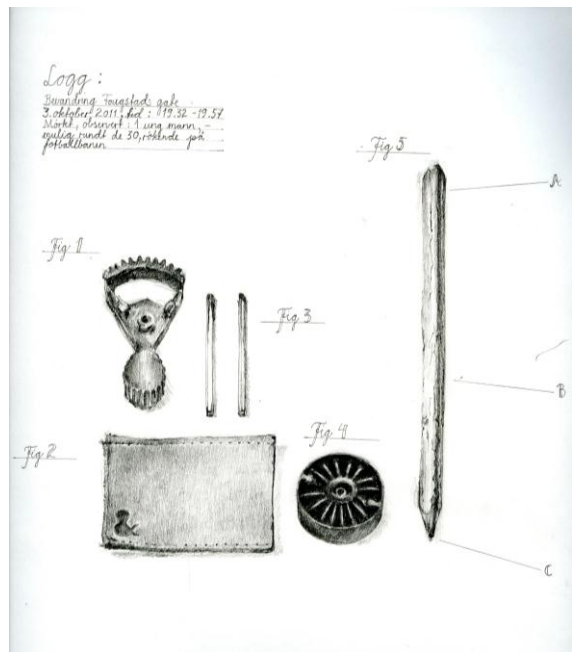
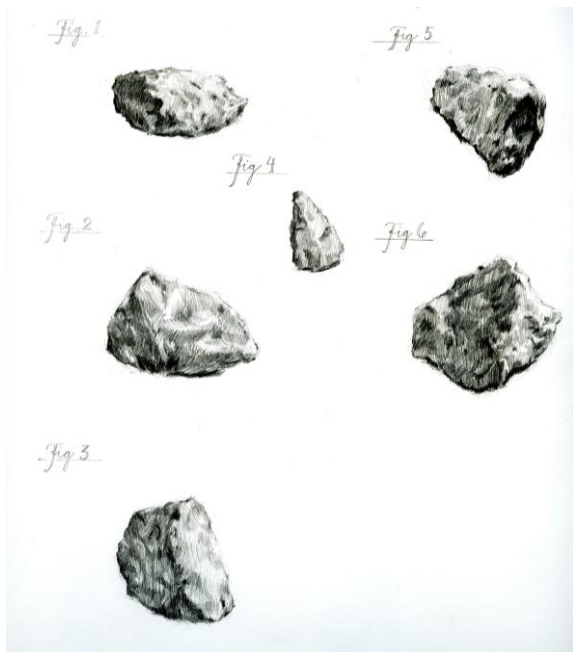
Praktisk-estetisk arbeid

Denne oppgaven har lagt særlig vekt på teoretisk tilnærming der den praktisk-estetiske komponenten bidrar til å belyse den problemstilling som er teoretisk drøftet (HiOA, 2012, s. 5). Problemstillingen handlet om holdninger i kunst og håndverksfeltet, og hvordan andre perspektiver til kunstundervisning og idéer om kunsten kunne skape alternativer til disse: **Hvordan utleder det politiske og meningsskapende i samtidskunsten alternativer til rådende holdninger i kunst og håndverksfaget?**

Gjennom drøftningen har vi sett hvordan både Rancière og Dantos forestillinger om kunst åpner for et møte mellom materialitet og mening. I det praktisk-estetiske arbeidet vil jeg vise hvordan slike møter kan utfolde seg. I det praktisk-estetiske arbeidet vil jeg også vise at jeg tar de materielle tradisjonene på alvor. At valgene og utførelsen av formale virkemidler er svært viktig med tanke på hvordan de skal kunne formidle mening. Kunst som meningsskapende trenger ikke å gå på bekostning av de formale kvalitetene, heller er den avhengig av slike for å kunne komme til sin rett. Hva kan det materielle være i et møte mellom materialitet og mening? Jeg vil benytte meg av det praktisk-estetiske arbeidet for å gi eksempler på dette mangfoldet.

I sin artikkel «Arkivet og heterotopien» utgitt i tidsskriftet *Kunstjournalen B-post* 2010/2011 skriver Knut Ove Eliassen på bakgrunn av Foucault, om hvordan arkivet kan være et ”supplement” til begrepet diskurs (Eliassen, 2010/2011). Eliassen hevder at Foucaults bok *L'Archéologie du savoir* (*Vitenens arkeologi* fra 1969) er et forsøk på å tilnærme seg diskursanalysen systematisk gjennom arkivet som struktur. Foucault er den som dannet diskursanalysen, min metode – den kritiske diskursanalysen, er en retning innenfor denne. Foucaults ide om at sannhet skapes gjennom det diskursive, som igjen ifølge Eliassen, organiseres gjennom arkivet, er derfor tankevekkende i forhold til min egen metodebruk. I oppgaven har jeg beskrevet hvordan sosialkonstruktivismens perspektiv muliggjør en uendelig mengde valg, og hvordan diskursen da alltid kunne tatt en annen vending. Eliassen foreslår arkivet som den strukturen som gjør at slike valg kan bli tatt: ”diskursen [refererer] til produksjonen av utsagn, mens arkivet betegner seleksjonen av dem” (Eliassen, 2010/2011). Arkivet som konsept fordrer tanker om mitt eget forhold til organisering av informasjon og kunnskap. Hvorfor er det nyttig å plassere noe på en måte fremfor en annen? Hvilke sannheter skaper slike organiseringer? Hva går tapt i denne måten å strukturere ting på? På bakgrunn av dette har jeg valgt ”arkiv” som mitt tematiske utgangspunkt for det praktisk-estetiske arbeidet. Spørsmålene rundt arkivering, kategorisering, og organisering vil være bakgrunn for min visualisering av møter mellom materialitet og mening.

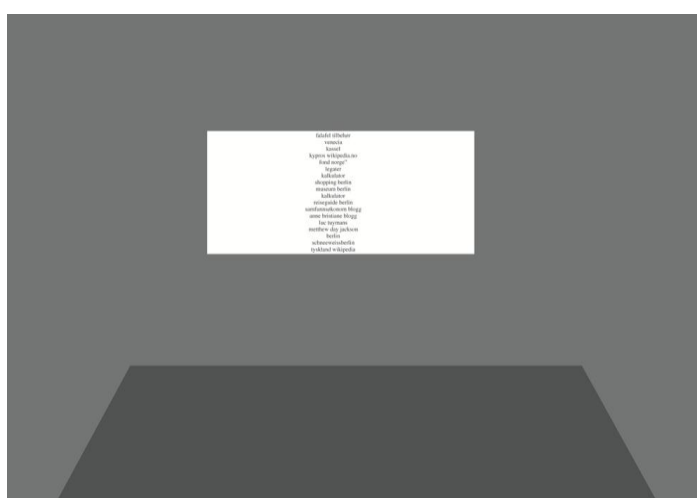
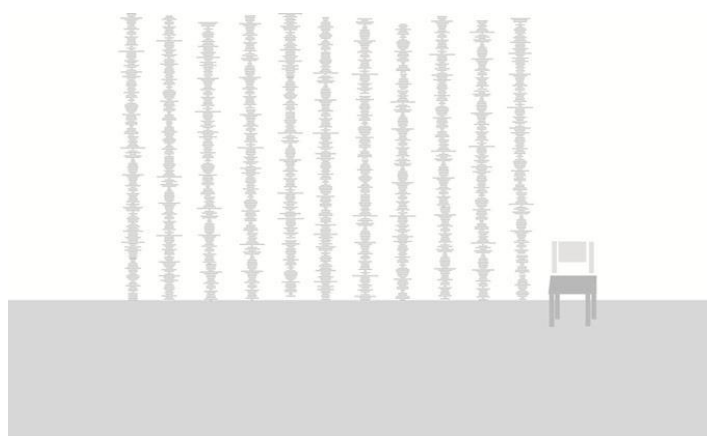
Ved et innblikk i SAICs praksis så vi hvordan en research-basert tilnærming til temaer kunne være et kontinuerlig utgangspunkt for undervisningen. Bloggen ”arkiv” viser til denne undervisningsstrategien, ved å eksemplifisere hvordan en kan samle og organisere -



Egne eksempler på praktisk-estetisk arbeid med utgangspunkt i temaet ”arkiv”. Her har jeg fundert rundt ”kategorisering” og ”sannhet”. Ved en formålsløs kategorisering av gråstein (bilde 1 til venstre), og loggføring over diverse objekter som jeg har plukket opp på gaten (bilde 2 til høyre), vil jeg sette spørsmålstegn ved kategoriseringens hang til å skape sammenhenger, og de ”sannheter” som oppstår gjennom disse.

informasjon. Samtidig vil jeg også påstå at bruk av denne type fora også kan være et eksempel på et møte mellom materialitet og mening. Denne bloggen er startet med den hensikt å samle og ordne informasjon om temaet arkiv, samtidig er bloggen et redskap som på generell basis fungerer som ”et arkiv” i sin struktur. Mange bruker bloggen som et verktøy til til å kategorisere livene sine, med oppsamlende temaer som ”mat”, ”venner”, ”kunst” og ”mote”, som informasjonene blir plassert under. På denne måten utgjør det teknologiske aspektet ved bloggen – den informasjonen som ligger der og måten denne er ordnet på, et ”materiale”. Siden disse materielle kvalitetene skal arkivere informasjon om ”arkiv”, tydeliggjøres et metaperspektiv på dette temaet. Spørsmål om graden av bevissthet i forhold til hvordan vi organiserer verden rundt kan være noe av meningsinnholdet som disse materialene formidler.

fallafel sursøt saus
 falafel sursøt saus
 falafel
 falafel tilbehør
 venecia
 kassel
 kypros wikipedia.no
 fond norge”
 legater
 kalkulator
 shopping berlin
 museum berlin
 kalkulator
 reiseguide berlin
 samfunnsøkonom blogg
 anne bristiane blogg
 luc tuymans
 metthew day jackson
 berlin
 schneeweissberlin
 tyskland wikipedia
 DAO restaurant charlottenburg
 berling
 berlin
 from euro to kroner
 peter doig
 laura owens
 wilhelm sashal
 elisabeth paiton
 ansem keefer
 documents of comtemporary art
 ben ingelsrud
 graverende
 statistisk sentralbyrå
 bokhylla.no
 walid raad
 tritrans
 diy approach
 norsk synonymordbok
 norsk synonymordbok
 back to basic
 back to basic movement in education
 komparativ sammenligning
 refleksjonerende
 reflekterende
 kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon
 garden peter obsvik
 “garden”
 “pastillen av aero aaimo



Egne eksempler på praktisk-skapende arbeid med utgangspunkt i ”arkiv”. Dette er behandling av mine egne søkeord på internett (bilde 3 til venstre), oppsamlet gjennom en ”googlekonto” som arkiverer alle ord og bilder en søker på. De to skissene til høyre (bilde 4 og 5) viser løsninger på hvordan dette kunne vært utstilt i et galleri.

Forskerrollen sett i et kritisk lys

Noen valg må tas i forskning på bakgrunn av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Jeg har forsøkt å vise hvordan rekontekstualisering kan være en styrke med tanke på fornying av diskurs. Ved å sette et felt inn i et nytt perspektiv, kan en skape forandring. Samtidig synliggjør jeg også i flyttelassmetaforen hvordan en i denne strukturen alltid har et alternativ – en kunne alltså valgt annerledes, fokusert på noe annet, eller valgt andre eksempler å belyse. Dette omhandler reliabiliteten i forskningen. I hvor stor grad kunne en annen forsker gjentatt den samme prosessen og fått det samme resultatet? Svein Østeruds peker på problematikken rundt bruk av begreper som ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning,

siden disse egentlig er tilpasset den positivistiske retningen av forskning, som baserer seg på kvantitative data (Østerud, 1998). I en diskursanalyse, der en er nødt til å gjøre et utvalg av den teksten man analyserer, som igjen skal drøftes på bakgrunn av et utvalg av teori, ville det være vanskelig for en annen forsker å finne nøyaktig de samme svarene i en ny gjennomgang av teksten. Bare ved å velge andre deler av teksten ville funnene være forandret. Derfor er spørsmålet om validitet viktigere i min oppgave. Viser oppgaven det den sier at den skal vise? Gjør jeg det jeg sier at jeg skal gjøre? Har jeg, som Østerud sier, gitt en så ”fullstendig beskrivelse av kontekst som mulig?” (Østerud, 1998, s. 129).

Metoden er et viktig utgangspunkt for hvordan jeg sier at jeg skal gjennomføre oppgaven. Har jeg redegjort for mine steg slik at leseren kan følge mine resonnementer? Jeg har formulert min innfallsvinkel gjennom kritisk diskursanalyse. Har jeg vært konsekvent i bruken av metoden? Har jeg redegjort for de valgene som har blitt tatt underveis? En mulig innvending er at jeg har gjort for lite analyse av dimensjonen tekst. Jeg gikk raskt over til behandling av dimensjonene diskurs og sosial praksis, på bekostning av redegjørelsen av de lingvistiske egenskapene som ble tatt i bruk i boken. Samtidig gjorde jeg rede for at valg av metode også ble gjort på bakgrunn av den sosiale praksisen, og denne dimensjonens åpning for bruk av teori fra andre diskursordener. Dette var en forutsetning for å kunne utvide fagfeltets horisont, som er målsetningen med oppgaven. Som viktig utgangspunkt for hele oppgaven ble derfor dimensjonen sosial praksis, og den diskursive praksisen som er nært knyttet opp mot denne, prioritert i større grad enn dimensjonen tekst i analysen.

Eksemplene som utgjorde kategorien demokrati og samfunn fikk ikke en videre drøftning i oppgaven. For å gjøre undersøkelsen tydelig valgte jeg å forholde meg strengt til premissene for hva som skulle knyttes til kategorien materialitet. Da jeg fant at eksemplene bak demokrati og samfunn også hadde sitt utgangspunkt i det materielle, ble de nedjustert til en underkategori av ”materialitet”, og mistet dermed det meste av sin stemme. Jeg ser at jeg også kunne valgt å utbrodere bruken av det samfunnsmessige aspektet i boken. Det kunne igjen ha skjøvet på min forståelse av diskursen i denne oppgaven. I redegjørelsen av de to kategoriene skrev jeg om hvordan jeg gjennom analysen hadde kommet frem til at dette er representabelt for to *retninger* innenfor feltet kunstundervisning. Om jeg hadde utbrodert de samfunnsmessige aspektene, kunne dette fortonet seg noe annerledes. Men at valgene man tar får konsekvenser for resultatet av undersøkelsene kan man også se på som en styrke. En

velger seg en leilighet som gir riktig lys og romslighet til møblene, slik at de kan skinne på en ny måte.

Konklusjon

I problemstillingen spurte jeg: **Hvordan kan det politiske og meningsskapende i samtidskunsten skape alternativer til rådende holdninger i kunst og håndverksfaget?**

Videre stilte jeg disse underspørsmålene til problemstillingen: Hvilke rådende holdninger til kunst og håndverksfaget finner jeg i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk* (Nielsen, 2009), og i hvor stor grad er disse representert i andre diskurser i kunst og håndverksfeltet?

Ved hjelp av Faircloughs kritiske diskursanalysens har jeg funnet et sterkt fokus på materialitet i boken *Fagdidaktikk for kunst og håndverk*. Både direkte, da det praktisk skapende arbeidet blir fremholdt som selve innholdet i faget, og indirekte, ved å stadig dra samfunnsmessige, visuelle og kulturelle spørsmål i en retning av produkt og produksjon. Det kan se ut som at en slik prioritering har et bredt nedslagsfelt i kunst og håndverksfeltet – og dermed utgjør en diskursorden. Særlig ble dette tydelig i en gjennomgang av tidsskriftet ”Form”. Gjennom større internasjonale stemmer, som Eisner og Greenberg, ble det klart at denne prioriteringen av det mediespesifikke har lange tradisjoner. Disse holdninger er altså ikke spesielle for kunst og håndverksfeltet, men er også tilstedeværende i andre diskursordener som forholder seg til kunstundervisning. Vi kan dermed snakke om en reproduksjon av eksisterende holdninger både i norsk og internasjonal sammenheng.

I lys av den sosiale praksisens åpning for å bruke teori fra annen kulturell og sosial praksis redegjorde jeg for to filosofers forestillinger om kunst. Slik kunne jeg rekontekstualisere diskursen om fokus på materialitet i drøftningen, og muliggjøre oppgavens mål: å utvide fagfeltets horisont og skape en spire til en ny diskurs. Forestillingen om kunst som fungerer som politikk og forestillingen om kunst som oppløses i jakten på å være meningsskapende er to forskjellige måter å nærme seg samtidskunsten på. Forutsetningene for kunstens opptreden i disse forestillingene ser alikevel ut til å bero på det samme – *møtet mellom materialitet og mening*. Kunst som politikk, og kunst som fungerer mer som filosofien, både muliggjør og er avhengig av en gjensidig speiling av det formale og det meningsbærende for å formidle. I en gjensidig forsterkning mellom disse kvalitetene kan kunstverket møte betrakteren. Dette møtet utgjør alternativet til de rådende holdningene i problemstillingen.

Et slikt møte muliggjøres også i kunstundervisning som fordrer en kritisk, utforskende, og reflekterende tilnærming, som jeg hadde savnet i utdanningen. På bakgrunn av *hvordan-*perspektivet ser vi hvordan det i møtet mellom materialitet og mening ikke bare finnes et alternativ til rådende holdninger, men også en fusjon som kan ivareta gamle tradisjoner i møte med en større grad av kompleksitet, en tilnærming der dagens visuelle kommunikasjonsformer og utforskende prosesser får sin naturlige plass.

”Det er ikke en kunstgjenstand fordi den kan skilles ut blant forskjellige måter å skape på, men fordi den kan skilles ut blant forskjellige måter å være på”, sier Rancière (Rancière, 2008, s. 540). Møtet mellom materialitet og mening viser at en ikke trenger å begrense seg til et materialistisk spørsmål om forskjellige måter å *skape på* i kunstundervisning. Forskjellige måter å *være på* er kanskje et mer relevant utgangspunkt for læring i fremtidens kunst og håndverksfag.

Litteraturliste

- Aasgaard, K. (2011). Tema arkitektur. I K. Aasgaard (Red.), *Form*, 45(5), 3. Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/form511/form%205%20-%202011.pdf>
- Austestad, A. (2010). Den blinde flekken i formgivning, kunst og håndverk. I *KHiB Årboka*. Hentet fra <http://www.khib.no/norsk/kunstnerisk-utviklingsarbeid/artikler-fra-khib-aarboka/2010-den-blinde-flekken-i-formgivning,-kunst-og-haandverk/>
- Collin, F. (2003). Socialkonstruktivisme i humaniora. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (s. 247-275). København: DR Multimedie.
- Danto, A. (2006). *Kunstens avslutning*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Deleuze, D. & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer*. Danmark: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Duncum, Paul. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What, and How. *International Journal Of Art & Design Education*, 21(1), 14-23. doi: 10.1111/1468-5949.00292
- Eisner, E. W. (1998). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Journal of Art & Design Education*, 17(1), 51. doi: 10.1111/1468-5949.00105
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, Norman. (2008). *Kritisk diskursanalyse – en tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gonzalez-Torres, F. (1993). Eksempel på et ”Candy-piece”-verk: detalj fra *Untitled (Placebo - Landscape for Roni)*, 1993. Hentet fra: <http://www.artnet.de/magazine/felix-gonzaleztorres-im-hamburger-bahnhof-berlin/images/3/>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012). Studieplan for masterstudium i formgivning, kunst og håndverk. Hentet fra: http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/TKD/node_1015/Studieplan-for-masterstudium-i-formgivning-kunst-og-haandverk-2011
- Johansen, R. (2008). *This ain't something else*. Hentet fra <http://www.ragnhildjohansen.com/RagnhildJohansen-page01.jpg>
- Krauss, R. E. (2002) *Avantgardens originalitet og andre modernistiske myter*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kunst og design i skolen. (2012). Informasjon om tidsskriftet ”Form”. Hentet fra <http://www.kunstogdesign.no/formfors.html>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.

- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, - i går i dag i morgen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, A. L. (2009): Kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon? – Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reformhandling av de tradisjonelle utdanningspolitiske posisjoner i Norge? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 84-96.
- Oxford University Press (2012). *Definisjonen av orden research*. Hentet fra <http://oxforddictionaries.com/definition/research>
- Rancière, J. (2008). Estetikken som politikk. I K. Bale (Red.), *Estetisk teori, - en antologi* (s. 533-551). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tavin, K., Kushins, J. & Eliniski, J. (2007). Shaking the Foundations of Postsecondary Art(ist) Education in Visual Culture. *Art Education*, 60(4), 13-19.
- Telhaug, A. O. (2001, 29. mai). Skolereformvind fra Sverige. *Adresseavisen*.
- Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet. (2010). *Definisjonen av diskurs*. Hentet fra
- Universitetet i Oslo i samarbeid med språkrådet. (2010). *Definisjonen av Konfigurasjon*.
Hentet fra:
<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=konfigurasjon&bokmaal=+&ordbok=begge>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Vetlesen, A. J. (2010). Skal barn og unge få ta med seg online-virksomheten sin på skolen? Klassekampen. Hentet fra Atekst.
- Warhol, A. (1963). *Brillo Soap Pads Box*. Hentet fra: http://edu.warhol.org/aract_brillo.html
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse, som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(2), 119-129.

Egne bilder

- Bilde 1 og 2 Frihåndstegning (2012). Tegnet av Inga L. Flem
- Bilde 3 Skisse laget i word (2011). Laget av Inga L. Flem
- Bilde 4 og 5 Skisse laget ved hjelp av word og powerpoint (2011). Laget av Inga L.
Flem

Problemstilling:
 Hvordan udfører det politiske og værningskøbenhavn
 i samtidskunsten alternative til iakttagelse
 holdninger i kunst og håndværksfaget?
 Underproblemstilling:
 Hvilke værdende holdninger til kunst og håndværk-
 faget finder jeg i boken *Fagdidaktiske for-kunst-
 og håndværk* (2009), og i hvor stor grad er disse
 repræsenteret i kunst og håndværksfeltet?

Kritisk diskursanalyse av
Fagdidaktiske for kunst og håndværk
 (2009)
 Med destruktion vedt på ämnsområden
 social påstås: Utforma kategorier
 for holdninger til kunstundervisning
 og vise til en ideologisk knudepunkt.

Regeringens for samtidskunstens
 karakteristika ved hjælp av
 kunsthistorien.

Med udgangspunkt i holdninger til kunstundervisning og
 kunsthistorien:
 Udarbejde alternative holdninger udviklet gennem
 samfundskunstens teori. Dette kræver et refleksions-
 grundlag for videre diskussion om faget.

Exemplificere alternative
 holdninger gennem
 praktisk-estetisk arbejde.