

Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis

Venke Aure¹

Fakultet for teknologi, kunst og design, Høgskolen i Oslo og Akershus

Sammendrag: Denne artikkelen argumenterer for at overgripende vitenskapsteoretiske forhold ligger til grunn for forståelser av kunst og kunnskap. En eksponent for dette synet er Martin Jay slik han klassifiserer ulike former for kunstoppfatninger med utgangspunkt i disse forståelsesformenes vesensforskjellige epistemologiske tilhørighet (Jay 1995). Å vise til nivåsammenhengen mellom epistemologi og kunnskaps- og kunstforståelse kan vel nærmest fremstå som innlysende. Likevel er det sjelden å se at dette synspunktet, som vanligvis uttrykkes på et metaplan med generelle formuleringer om nivåsammenhenger, blir fulgt opp i form av mer spesifikke analyser av de påståtte relasjonene. Derfor vil jeg i denne innledende artikkelen konkret analysere og utvikle et teoretisk rammeverk for å undersøke sammenhengen mellom kunstdidaktiske forhold og epistemologi. Intensjonen er å bidra til en drøfting av hva en didaktikk på kunstens premisser kan innebære. Avslutningsvis sees dette temanummerets øvrige artikler i tilknytning til det teoretiske rammeverket som presenteres.

Emneord: Didaktikk, kunstfaglige perspektiver, kunstdidaktiske posisjoner, epistemologi.

Introduksjon: Relasjonen didaktikk - kunst

En kan kanskje spørre om en utgivelse av InFormation med temaet *didaktikk* er interessant for et tidsskrift med den formulerte målsetting å “spre kunnskap og erfaring fra forskning og utviklingsprosjekter innen kunstnerisk praksis og refleksjon, kunstutdanning, kunst- og kulturteori og relaterte områder”. I redaksjonen har vi imidlertid vært opptatt av å rokke ved det tradisjonelle skillet der didaktikkbegrepet knyttes til utdanningsinstitusjoners fagfelt og ikke til kunstfeltet, der en antok at didaktiske problemstillinger ikke ble ansett å være relevant for virksomheten. Dette perspektivet løftes frem fordi vi mener en sterkere sammenkobling mellom kunst og didaktikk vil kunne bidra til en utvidet og mer refleksiv kunstdidaktisk teori og praksis.

¹ Fakultet for teknologi, kunst og design, Høgskolen i Oslo og Akershus, PB 4 St. Olavs plass, 0130 Oslo. E-post: venke.aure@hioa.no

Med utgangspunkt i denne påstanden formulerte vi i forrige utgivelse av InFormation invitasjonen til artikkelbidrag til foreliggende nummer slik: Det didaktiske feltet preges av ulike epistemologiske posisjoner – som kan beskrives i et spenn fra en pragmatisk mål-middelrasjonalitet til en mer åpen didaktisk forankring knyttet til relasjonsmodeller, situasjon og kontekst. For InFormation er det interessant å bidra til en debatt om ulike kunstsjangres didaktiske fordringer. Hvordan er bevisstheten om forholdet mellom ulike kunstformer, kunst- og kulturprosjekter og formidling av disse? Settes det opp dikotomier mellom kunst og didaktikk? Hvordan kan vi få et eierforhold til didaktikkbegrepet ut fra kunstfagenes premisser? Hvordan påvirker samtidskunstens utvidede felt med konseptuelle, performative og undersøkende prosesser den didaktiske refleksjonen? Artikkene i dette nummeret kan leses som tilsvar på disse spørsmålene.

Flere av artiklene behandler ikke didaktikk eksplisitt. Imidlertid signaliserer de alle en formidlingsintensjon knyttet til dans, musikk, visuelle kunstverk, håndverk og estetisk refleksjon. Artikkene representerer en mangfoldig tematikk, men fellestrekket kan sies å være *nærheten* til kunstens og håndverkets teori- og praksisfelt som utgangspunkt for refleksjon. Tekstutvalget har slik gitt meg et utgangspunkt for å fremholde og drøfte hvordan kunst og kunstnerisk virksomhet kan virke inn på, og bli konstituerende for feltets didaktiske teori og praksis.

Slik forstått vil didaktikkens kunst- og virksomhetsnære tilknytning kunne danne mulighetsbetingelser for å utvikle en didaktisk tenkning på kunstens premisser. Gjennom foreliggende artikkelutvalg synliggjøres imidlertid at formuleringen *didaktikk på kunstens premisser* kan innskriveres i forståelsesrammer som spenner vidt, fra en tenkning der kunst- og håndverkproduksjon i form av serier legges til grunn for utvikling av kunstdidaktisk teori (Aslaug Nyrrnes), via en analyse av muligheten skapende dans kan tilby for å frembringe vendepunkt i subjektets livsfortelling (Trine Ørbæk), hvordan musikkbegivenheter kan romme kroppslige fellesskap med emansipatoriske erkjennelsepotensialer (Tony Valberg), hvordan det å bake kan ansees som “craft” med kunnskapsteoretiske og økologiske betydninger (Agneta Knutas) til presentasjonen av et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning (Sigmund Ongstad). Artikkene tar således utgangspunkt i ulik kunstteoretisk grunnlagstenkning og synliggjør en sammensatt og uensartet kunstdidaktisk forankring.

I likhet med andre sosiale felt preges kunstdidaktikken av vesensforskjellige utsagnsposisjoner. Jeg vil derfor skissere ulike kunstdidaktiske posisjoner som et rammeverk for å antyde de foreliggende artiklenes epistemologiske forankring, med en overordnet intensjon om å bidra til en videre drøfting og utvikling av forståelsen av hva en didaktikk på kunstens premisser kan innebære.² For som Quentin Skinner postulerer: “There are no histories of concepts as such; there can only be histories of their uses in argument” (Skinner 1988: 283).

Kort om begrepene didaktikk og kunstdidaktikk – og hvordan plassere seg i feltet

Begrepet didaktikk blir brukt på ulike nivå og i ulike sammenhenger. I *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (1983), som i norsk sammenheng har blitt en “klassiker” for didaktikkinteresserte, skisserer Bjørg Brandtzæg Gudem tre hovedinnfallsvinkler til begrepet:

- didaktikk som teori *om* undervisning og som anvisning *for* undervisning

² Jeg har basert fremstillingen av teoretisk rammeverk på avhandlingen Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser (Aure, 2011). Imidlertid anvendes og videreutvikles de teoretiske perspektivene i dette nummeret av InFormation.

- didaktikk som vitenskapelig disiplin (forskning, studiefag på universitetsnivå) og som del av fag i lærerutdanningen
- didaktikk på ulike anvendelsesnivåer: generell eller allmenn didaktikk, didaktikk for spesielle skoleslag og fagdidaktikk (Gundem 1983: 24)

Dessuten skiller Gundem mellom en *snever betydning* der didaktikk bare omfatter målet og innholdet i undervisningen, det som ofte benevnes som undervisningens *hva* og en *videre betydning* der også planlegging, gjennomføring og vurdering, undervisningens *hvordan* innlemmes i begrepet (ibid: 25). Gundem trekker videre frem et *utvidet* didaktikkbegrep der formidlingens *hvorfor-dimensjon* vektlegges og begrunner dette med at en i sterkere grad enn tidligere forsøker å forstå skole og undervisning i en ideologisk og samfunnsmessig sammenheng (ibid: 26). I tillegg til denne utvidete didaktikkforståelsen er det en tendens i dagens forskningslitteratur og i den mer populariserte faglitteraturen, å bruke didaktikkbegrepet i nye sammenhenger. Vedrørende dette forholdet sier Sigmund Ongstad i artikkelen *Fagdidaktikk som forskningsfelt*: “En må kunne tenke seg at det aller meste som omfattes som fag eller fag- og kunnskapsområder, i prinsippet vil kunne inngå i kombinasjoner med morfemet *–didaktikk*” (Ongstad 2004: 34). Her refereres det videre til eksempler som “tekstdidaktikk, Ibsen-didaktikk, grammatikk-didaktikk, sjangerdidaktikk, instrumentaldidaktikk, ensembledidaktikk, fortellingsdidaktikk” (loc. cit.).

I forlengelse av disse strømningene, både utviklingen av det utvidete didaktikkbegrepet og utvidet *bruk* av begrepet, har jeg i flere arbeider ført inn betegnelsen *kunstdidaktikk* for å karakterisere kunst- og didaktikkrelaterte fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles (Aure 2006, 2009 og 2011). Ved å introdusere begrepet *kunstdidaktikk* “forflyttes” anvendelsen fra den vanlige bruken der didaktisk refleksjon danner grunnlag for forståelse og analyse av skolens undervisningslære, til å fungere som et analytisk perspektiv rettet mot kunstfeltets formidlingsproblematikk. Jeg mener en utvidet didaktikkforståelse med basis i filosofisk grunnlagstenkning kan tilby analytiske innganger for å utvikle refleksjon over hva som kan karakterisere *en didaktikk på kunstens premisser*.

Jeg har valgt begrepet *kunstdidaktikk* for nettopp å koble an til *kunstens premisser* som grunnlag for didaktisk refleksjon. Begrepet *kunstfagdidaktikk* kan etter min mening lettere “falle for” å knytte seg for tett til etablerte fag og farges av fagdisiplinens vedtatte kunst- og kunnskapssyn. Denne muligheten er nærliggende fordi fag ofte blir forstått som en kategori, som noe som “er” og som forholder seg til de til enhver tid gitte fagplan-kriterier (Ongstad 2004: 35). I motsetning til disse tendensene kan kanskje en fremheving av kunst som didaktisk premissleverandør virke inn på, og stille spørsmål ved det som ansees som gyldig i kunst- og fagdidaktikk.

En spørrende holdning som utgangspunkt for refleksjon vektlegges også av Ongstad: “I det øyeblikk et fag spør seg hva det er eller ønsker å være, så fødes, ikke bare det selv som egentlig profesjonelt kunnskapsfelt, men også dets fagdidaktikk” (ibid: 35). Og, igjen i tråd med Ongstad, mener jeg det er interessant å se enkeltfag “som et kulturelt betinget uttrykk for en tid, en epoke, en periode hvor akkurat denne bestemte kunnskapen økonomisk, strategisk og ideologisk har fått makt og innflytelse” (ibid: 33). I denne sammenhengen er det også interessant å betone læreplaners innramming og ulike formidlingsinstitusjoners betydning for hvordan fag blir konstruert. Dette er argument for å nedtone kunstens ulike fagtilhørigheter og i stedet fremheve kunst som det primære og som en særegen virksomhet for å utvikle en didaktikk på kunstens premisser.

Både fag- og kunstforståelse vil alltid være forankret i en overordnet ideologisk kontekst. På samme måte vil konstitueringen av en didaktikk på kunstens premisser ta utgangspunkt i ulike epistemologiske posisjoner. I 1983 understreket Gundem dette aspektet når det gjaldt ulike didaktiske tradisjoner.

En av grunnene til at vi kan skjelle mellom ulike didaktiske retninger, er at de har vitenskapsteoretisk tilhørighet. Som en direkte eller indirekte konsekvens av denne tilhørigheten vil de ulike didaktiske retninger også ha forskjellig syn på hva danning er, forskjellige menneske- og samfunnssyn og forskjellig syn på kunnskap og læring (Gundem 1983: 103).

Gundems bok *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* er en av de få norske didaktiske tekstene som eksplisitt løfter frem og drøfter didaktikkens epistemologiske tilhørighet.³ Jeg ser en tilsvarende analyse også som nødvendig for en kvalifisert drøfting av kunstdidaktikkens grunnlag og fremtredelse. På denne bakgrunn har jeg arbeidet frem en klassifisering av vesensforskjellige kunstdidaktiske grunnsyn, og disse benevnes som henholdsvis en formaleestetisk, en danningsteoretisk, en fortolkningens, en relasjonell-pluralistisk og en performativ kunstdidaktikk. Hensikten med denne form for systematisering, og med artikkelen forøvrig, er å løfte frem og drøfte sammenhenger mellom overordnede didaktiske tradisjoner med “tilhørende” syn på kunst og formidling og de ulike epistemologiske posisjoner disse strømmingene representerer. Dette gjøres fordi jeg mener at bevisstheten om, og det å være eksplisitt på, grunnleggende trekk knyttet til kunstdidaktikkens epistemologiske forankring, vil være en nødvendig hjelp når det gjelder å tydeliggjøre hva en didaktikk på kunstens premisser kan innebære og slik sett bidra til utvikling av refleksjon i forhold til et komplekst område.

Kunstdidaktiske koder

For å skrive frem vesentlige trekk ved ulike former for kunstdidaktisk epistemologi, anvender jeg begrepet *kode* som et analytisk hjelperedskap for å gripe de grunnleggende prinsipp som danner basis for fortolkningen, utformingen og fremtredelsesformenn for ulike kunstdidaktiske tenkesett. I bruk av kodebegrepet knytter jeg an til tradisjonen der Basil Bernstein og Ulf. P. Lundgren har vært pådrivende teoriutviklere og innført kodebegrepet for særlig å analysere læreplan- og skoleproblematikk.⁴ Kunstdidaktiske koder kan betegne både individuelle aspekt slik de fremtrer gjennom en lærers undervisning eller en forfatters fremstilling av et tekstmateriale, og kollektive koder som signaliserer basis i institusjonell ideologi og praksis. Jeg har funnet det hensiktsmessig å “overføre” det analytiske kodebegrepet til det kunstdidaktiske feltet, og vil videre i artikkelen bruke ulike koder for å karakterisere vesensforskjellige kunstdidaktikker og disses epistemologiske forankring.⁵ Konstitueringen av koder legger til grunn både eksplisitt uttalte, men også mer implisitte aspekt som fremkommer på grunnlag av tolkning og vurdering av teori og praksis innen kunstdidaktiske diskurser.

Jeg anvender termen diskurs i tråd med Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips forståelse av begrepet: “Hvis man ser afgrænsningen af diskurser som en analytisk operation, betyder det, at man opfatter diskurser, som noget man som forsker konstruerer, snarere end noget, der findes færdigt afgrænset i virkeligheden, som man bare skal afdække” (Winther Jørgensen & Philips 1999: 149-150). I en slik analyse vil det å klargjøre diskursenes grenser være til hjelp for å skille ut ulike diskursordener i forhold til hverandre. Disse grensene defineres med utgangspunkt i ytringer som blir

³ Kunstdidaktisk forskning har i liten grad beskjeftiget seg med epistemologiske spørsmål, men noen unntak bør nevnes. I nordisk sammenheng har særlig Helene Illeris arbeidet med denne problematikken (Illeris 2002, 2008, 2009 og 2010). Også min egen forskningsinteresse har i stor grad omhandlet spenningsfeltet didaktikk – epistemologi (Aure 2006, 2009 og 2011).

⁴ Se Bernstein & Lundgren 1983: 91, Lundgren 1979: 21 og 1984: 79.

⁵ I tidligere arbeider har jeg ut i fra en tilsvarende tankegang brukt kodebegrepet for undersøkelser og analyser av pedagogiske tekster og individuelle lære- og formidlingskoder (Aure 1985, 1993 og Aure & Hauge 1996) og for å utvikle det jeg har benevnt som kunstdidaktiske koder (Aure 2011).

artikulert på en slik måte at de ikke underbygger diskursens entydighet (ibid. 1999: 148). Begrepet diskursorden henspeiler på ulikheten som preger diskurser ved å betegne “en kompleks og modsætningsfylt konfiguration af diskurser og genrer inden for samme sociale område eller institution” (ibid. 1999: 146-147). Den diskursanalytiske tilnærmingen søker å videreføre en teoretisk orientering som er utviklet i nordisk kunstdidaktisk forskning, med intensjon om å bruke diskursanalyse for å stille spørsmål ved vedtatte, essensialistiske konstruksjoner av “sannhet” innen feltet (Illeris 2012: 84).

Min forståelse av koder bygger på Bernstein og Lundgrens utlegning av begrepet ved hjelp av termene *ramme og klassifisering*. Ramebegrepet viser til graden av kontroll som formidles med hensyn til utvelgelse og organisering av et fagstoff: “Inramning handlar om kontroll över urval, organisation (turordning), tidsanpassning (förväntad inlärningstakt) av det som överförs (kunskapsmaterial) och som skall förvärvas” (Bernstein & Lundgren 1983: 27). Begrepet klassifisering refererer til sterk eller svak atskillelse mellom elementer som formidles, både innen en institusjon eller fagdisiplin og når det gjelder å se elementene i sammenheng med samfunnsmessige forhold (ibid:190). Ut i fra begrepene ramme og klassifisering utledet Bernstein ulike kunnskapskoder knyttet til formidling, en *integrert kode* der didaktiske aspekt står i et åpent forhold til hverandre, og en *kolleksjonskode* der de didaktiske aspektene er tydelig atskilt (Bernstein, 1971: 47 – 69). I forbindelse med den integrerte, svakt klassifiserte og innrammede koden anvender Bernstein uttrykket “Things must be put together”, og mener med det å si at denne åpne koden legger opp til at skolefag integreres, fagene integreres igjen med det levde livet, lærere og elever samarbeider, ofte rettet inn mot ulike tema og problemløsninger (ibid.). Denne kodifiseringen av formidling åpner for prosessorienterte formidlingsformer og vektlegger enkeltindividers ferdigheter, kunnskaper, behov og interesser. Målene er hovedsakelig *ekspresive*, det vil si at verken målbeskrivelser eller formidlingsprosessen er detaljert fastlagt på forhånd (Eisner & Vallance 1974). Dette tankegodset kan sies å representere en såkalt “kritisk” didaktikk, som vokste frem i tilknytning til en individ- og aktivitetsbasert pedagogisk tradisjon som kan spores tilbake til romantikkens Jean-Jacques Rousseau og til den pedagogiske progressivismen som vokste frem på 1900-tallet, med John Dewey som viktigste eksponent.

I forhold til en kunstdidaktisk posisjon vil ideologien som danner basis for en integrert kode, legge opp til en tilnærming der kunstverkenes kontekst er vesentlig for forståelsen. Denne koden kan plasseres i den kunsthistoriske tradisjonen som ser kunstverket i et kulturhistorisk perspektiv, der sosiale og idémessige faktorer er viktige for fortolkningen.

Knyttet til den sterkt klassifiserte og innrammede kolleksjonskoden anvender Bernstein uttrykket “Things must be kept apart”, om et system der skolens virksomhet skilles fra samfunnsmessige forhold (Bernstein 1971: 47-69). Dermed tar ikke undervisningen utgangspunkt i hverdagskunnskaper eller livsnære problemstillinger; det er enkeltfagene, som hver for seg formidles mer abstrakt og akademisk. Med utgangspunkt i denne lærerstyrte formidlingsdidaktikken arbeider lærerne som adskilte fagekspert med sine respektive fag, og elevene blir ansett som mottagere av en gitt kunnskapsbase. Undervisningen er produktrettet, og målene kan karakteriseres som instruksmål som angir ferdigheter og kunnskap i form av fakta og informasjon (Eisner & Vallance 1974). Denne pedagogiske retningen benevnes av Gudem som en undervisnings- og læreoretisk didaktikk, preget av en mål-middel-rasjonalitet (Gudem 1998).

I forhold til kunstteori kan kolleksjonskoden sees i sammenheng med den kunsthistoriske tradisjonen som ser verket som et kunstinternt og autonomt estetisk objekt. Ut i fra denne posisjonen

klassifiseres kunstverket ved hjelp av formalestetiske kategorier som form, farge og komposisjon, uavhengig av ytre forhold og individuelle fortolkninger.

I skolesammenheng kan en streng fagdelt undervisning karakteriseres som sterk klassifisering, mens tema- og prosjektarbeid er basert på didaktisk svakere klassifiseringsprinsipper. Begrepene ramme og klassifisering anvendes i foreliggende artikkel for å klarlegge ulike koder som bidrar til å konstituere vesensforskjellige kunstdidaktiske posisjoner. I tillegg gir Bernstein og Lundgrens analytiske bruk av begrepene innspill til identifiseringen av mer overordnede distinktive diskurser og diskursordener:

Om kodningsprincippet er sterk klassifisering, da råder sterk avgrænsning mellan undervisande diskurs ("röst") och ej undervisande diskurs ("röster"). Diskurserna är starkt avgränsade från varandra och var och en har sin specialiserade "röst" så att förmedlare och förvärvare blir *specialiserade kategorier* med *specialiserade "röster"* (Bernstein & Lundgren 1983: 189).

Koder fremtrer selvfølgelig ikke i konkret form som "avlesbare", og kan derfor heller ikke uttrykkes i få og presise ord. Imidlertid kan koder konstrueres analytisk ut i fra et empirisk datamateriale, som også kan være kunstrelaterte tekster. Ulike koder for kunstdidaktikk fremtrer fordi dette feltet, som andre kunnskapsfelt, preges av ulike verdier og interesser. En tydeliggjøring av koder kan bidra til å fremholde kunstdidaktikkens tilknytning til ulike ideologiske kunst- og didaktikktradisjoner, og følgelig synliggjøre feltets vesensforskjellige epistemologiske posisjoner.

Formalestetisk kunstdidaktikk

Fra 1960-tallet fikk den såkalte mål-middel ideologien, som var fremtredende i amerikansk læreplanteori fra tidlig på 1940-tallet, en dominerende rolle innen norsk didaktisk tenkning. I Ralph Tylers rasjonale ble *målfasen* fremstilt som bestemmende for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, en forståelse som ble stående som selve "malen" for denne didaktiske tradisjonen (Tyler, 1977). Måten undervisningsmål dannet utgangspunkt for valg av lærestoff, arbeids- og vurderingsmåter førte til at de andre didaktiske kategoriene fikk en instrumentell funksjon. Mål-middel-modellens entydige didaktiske sammenhenger gjorde seg avhengige av disiplinorienterte og presise målbeskrivelser som utgangspunkt for en didaktisk rasjonalitet, der elevenes rolle ble redusert til å motta på forhånd gitte kunnskapselement. Denne ideologien ble etter hvert videreutviklet og på mange måter nyansert, blant annet ved at Tyler reformulerte sitt rasjonale. Men som Gundem hevder angående denne nyorienteringen, så består selve ideologien, i kraft av sin rasjonalitet, logikk og systematikk (Gundem 1990: 84). Alfred Oftedal Telhaug forfekter det samme standpunktet og viser til 1980-årenes "restaurative" pedagogikk, som kjennetegnes ved et kvalifikasjonsperspektiv legitimert i nasjonaløkonomisk effektivitet. Dermed blir utdanningen "et instrument som skal gi den nasjonale økonomiske vekst som gjør det mulig å sikre så vel velferdsstaten som den enkeltes utfoldelsesmuligheter" (Oftedal Telhaug 1997: 266). Utdanningens instrumentelle funksjon krevde at det ble satt opp tydelige mål og virkemidler i læreplansammenheng:

Den restaurative tenkningen forteller om sterk vilje til å intellektualisere eller akademisere skolens indre liv, til å legge større vekt på produktet eller resultatene enn på prosessen, og resultatet har blitt en klar betoning av tradisjonelle eller sentrale skolefag, gjerne omtalt som *back to basics*. [...] Hva virkemidlene angår, har den restaurative tenkningen ment at effektiviteten kan fremmes gjennom økt mengde av skolearbeid og større klarhet med hensyn til mål og teknisk-kognitive kompetansekrav (Oftedal Telhaug 1997: 68).

Jeg mener denne didaktiske tradisjonen motsvarer kunstfeltets modernismeforankrede, formalestetiske ideologier der presise, forhåndsvedtatte kriterier er utgangspunkt for å klassifisere, forstå og formidle kunstverk. Ut i fra dette benevner jeg denne tenkemåten *formalestetisk kunstdidaktikk*.

Den formalestetiske posisjonen postulerer kunstverket som selvformidlende i den forstand at verket vurderes som verk uavhengig av både ytre forhold og individuelle fortolkninger. Innen denne tenkningen forankres og fremtrer de kunstdidaktiske kodene gjennom et statisk syn på kunst, kunnskap, formidling og læring. Noe spissformulert, skjer formidling av kunst ut i fra dette paradigmet på den formale kunstens premisser, der kunstformidleren sitter inne med “Kunnskapen” om verkene, og elevene skal motta og reprodusere den allerede etablerte viten. Disse beskrivelsene henviser til innramming og kontroll over utvelgelse og organisering av fagstoff. Den formalestetiske didaktikken innebærer også en sterk disiplinavgrenset klassifisering for formidlingsinnholdet. Slik sett representerer denne orienteringen en klar kolleksjonskode. Anna Lena Lindberg karakteriserer den på følgende måte: “Det är idealtypiskt inte fråga om någon process som samarbetar med mottagarens särskilda resurser. Denne överföring av kunskaper “uppifrån och ned” har säkert bidragit till att forma föreställningar om konstpedagogiken som en sorts besserwisseri” (Lindberg, 1991: 16). Som en følge av troen på at kunstverk er bærere av essensielt “riktige” svar som kan avdekkes og forklares, ivaretas formidlerens ekspertposisjon, mens andre aktører forblir tilskuere i bokstavelig forstand, uten rom for deltagende eller medtolkende virksomhet.

Den formal- og materialorienterte kunstdidaktikken kan knyttes til en kunnskaps- og læreteoretisk diskusjon der imiterende arbeidsoppgaver inngår i en mål-middeltenkning der forhåndsgitte kunnskaps- og kunstkriterier danner basis for formidlingen. Ulla Lind hevder at i Sverige har denne faglige orienteringen utgjort en dominerende didaktisk posisjon innen skolens kunst- og formingsundervisning undervisning, og at det å utgå fra kunstverk som forbilder som elevene skal imitere eller “herme” har epistemologiske konsekvenser:

Med et poststrukturelt maktperspektiv försätts barnet/eleven i denna undervisningssituation i en alldeles bestämd och kanske till och med en låst subjektposition. Denna position innebär en process där barnet/eleven ska orientera sig mot en “yttre” undervisningslogik, som blir en blandning mellan lärarens koder och ämnets koder, samtidigt som mötet med konstverket (objektet, tekniken eller ämnesinnehålet) också avkräver elevens eller barnets “inre” logik (Lind 2010: 93).

Linds kritiske røst handler om at denne formen for didaktikk representerer en statisk formidlingssituasjon der kunnskaps- og meningskomponenter ikke settes i bevegelse fordi de ikke reelt kommuniserer med barnet/de unge. I denne sammenhengen hevder Lind videre at for at barn og unge skal få mulighet til å sette sammen det som presenteres og *sette seg selv sammen* med det som presenteres til noe meningsfullt, innebærer det en forståelse av hva denne “logikk for lærande” består av når det gjelder de koder og diskurser som ligger til grunn for formidlingen (ibid.).

Danningsteoretisk kunstdidaktikk

Den åndsvitenskapelige kritikken som ble rettet mot den didaktiske mål-middel-tenkningen erklærte dannelsbegrepet som det mest sentrale for undervisning og læring. Kritikken mot mål-middel-pedagogikken ble reist fra ulike hold. Blant annet kritiserte Lawrence Stenhouse kunnskaps- og læringssynet ved å fremholde lærerens og læreprosessens viktige rolle, Seymour B. Sarason trakk inn klasseromskulturens konvensjoner som vesentlige, Carl Rogers vektla psykologiske kommunikasjonsaspekt (Stenhouse 1975, Sarason 1980 og Rogers 1976). Det ble argumentert for at danningspotensialet var å finne i samfunnets kulturelt gitte verdigrunnlag, og at didaktikken burde vektlegge elevenes innføring i felleskulturens kunnskaper og verdier. I denne sammenhengen kan det være interessant å nevne at Niels Marup Jensen påpeker at det hierarki av bilder som kunsthistorien tradisjonelt har valgt ut og beskjeftiget seg med som verdifulle, er bilder som virker stabiliserende for

kulturarven, et bildekunstens kanoniske arkiv som ikke klart defineres i forhold utvalgspremissene (Marup Jensen 1999: 340).

Innen denne didaktiske tenkningen blir undervisningsinnhold det sentrale, samtidig ble prosesser som motiverte i forhold til innholdskomponentene fremhevet. I denne sammenhengen er flere danningsteoretikere opptatt av at ulike fagområder representerte et vesensforskjellig kunnskapsstoff som måtte forstås og bearbeides for å utgjøre et dannelses potensial for læreprosesser. Det er imidlertid et tradisjonsbundet utvalgt kunnskapsstoff, en fagkanon, eller med andre ord vår kulturarv og den bestående samfunnsstrukturen som danner de grunnleggende premissene for den didaktiske tenkningen. Gundem underbygger det etablerte som premiss for dette didaktiske rasjonalet:

Den danningsteoretiske modellen utmerker seg ved at den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et innhold i skolen som kan virke som et middel til å nå dannelsesidealet. Derfor står målene for de enkelte fagene og lærestoffets evne til å formidle danning sentralt... Metoder og arbeidsmåter som ikke kan utledes av undervisningsmålene, faller utenfor det en kaller didaktikk (Gundem 1998: 146 – 147).

Disse beskrivelsene viser tydelig at også den danningsteoretiske didaktikken var basert på et *gitt kunnskapsgrunnlag* i den forstand at kunnskapsdisipliners innhold legitimerte seg selv via bånd til tradisjon og konvensjoner.⁶ Danningsteorien bryter imidlertid med mål-middel-rasjonalets entydige planlegging for overføring av kunnskap og fremhever i stedet noe mer prosessuelle undervisningsformer for et lærestoff som ideelt skulle bearbeides i det enkelte individ for å internaliseres og slik sett fungere reelt dannende. For kunstdidaktikken innebærer denne ideologien at utvalgte verk, en såkalt verk-kanon, anses som eksemplarisk for å føre barn og unge inn i felleskulturens kunnskaps- og verdigrunnlag. Kunst gis slik sett ingen egenverdi, men er “håndlanger” for å videreføre kulturarven og får følgelig en instrumentell funksjon i formidlings- og danningssammenheng. Ut fra disse forholdene plasserer jeg også den danningsteoretiske didaktikken innen en pedagogisk strategi preget av en sterk innramming og kontroll med hensyn til utvalg og organisering når det gjelder formidling av et fagstoff. Videre er den didaktiske orienteringen strengt disiplinorientert og kan derfor sies å representere en sterk klassifisering. Med denne valgte, noe “strenge” forståelsen av den danningsteoretiske kunstdidaktikken fremtrer kolleksjonskoden som didaktisk basis for denne tenkningen.

I tråd med dette vektlegger Britt Ulstrup Engelsen den passive mottakerrollen som tillegges elevene innen den danningsteoretiske didaktikken:

Lærerens oppgave måtte være å føre elevene inn i en felles tradisjon av kunnskapsformer (“public modes of experience”) eller, med andre ord, vår kulturarv. Man måtte formidle til elevene de begrepene og utsagnsystemene som vår kulturarv består av, og gi dem innsikt i de prosedyrene og metodene for kunnskapsinnvinning som er blitt utviklet i tilknytning til vår kulturarv. Barnet og den unge må bli innviet i kulturarven av en som allerede er der – læreren. Innvielsen (eng: “initiation”) må skje på en slik måte at elevene kan bli kulturarvens medskapere; det vil si at de må bli satt i stand til å videreutvikle kulturarven (Ulstrup Engelsen 2000: 72).

Lindberg beskriver denne didaktiske orienteringen som en oppdragerholdning som er “förbunden med upplysningsdrömmen och vill hjälpa mottagaren att ta kulturarvet i besittning och ’stiga mot ljuset’. Därigenom objektivtar den mottagaren, som förvandlas till ett tomt kärl, vilket ska fyllas på med

⁶ Jeg har valgt å la dette relativt endimensjonale og “strenge” dannelsesperspektivet utgjøre grunnlaget for den foreliggende kunstdidaktiske klassifiseringen. Det finnes imidlertid ulike syn på hva danning bør representere i didaktisk sammenheng. Gundem henviser både til teorier der det å kunne fungere effektivt og optimalt innenfor samfunnsstrukturen vektlegges og til andre som retter fokus mot individenes selvstendigjøring og egen bearbeiding av lærestoffet (Gundem 1998). De sistnevnte forholdene er aspekt jeg i det videre presenterer som mer fremtredende innen den dialogforankrede, den relasjonelle og performative kunstdidaktikken.

kunnskaper och färdigheter som instruktören antas besitta” (Lindberg 1991: 16). Jeg mener imidlertid at det dannelsesforankrede kunstorienterte læringssynet legger noe mer vekt på fortolkningsprosesser knyttet til kunstens innholdskomponenter enn den formalestetiske orienteringen. Dette henger sammen med danningsteoriens fremheving av at kunnskap og forståelse må bearbeides av hvert enkelt individ for å internaliseres og fungere reelt dannende.

Både den formalestetiske og danningsteoretiske kunstdidaktikken kan forstås i forhold til en tradisjonell kunsthistorisk diskurs som kan beskrives som kunstintern i den forstand at kunstverket “i seg selv” er bærer av formale, kulturelle og sosialt fastsatte betydninger. Kunsten tillegges ingen egenverdi, men sees som et objekt for formalestetisk lesing og/eller en dannende funksjon ut i fra etablerte kulturelle verdier. Følgelig vil kunstdidaktiske posisjoner med disse utgangspunktene karakteriseres av en instrumentalisme, der læringsgrunnlaget enten er å finne i en gitt formal verkforståelse eller i en definert kulturarv. En kunstdidaktikk med dette utgangspunktet underbygger formidlerens ekspertposisjon, der barn, unge og andre målgrupper skal motta og reproducere den allerede etablerte viten om kunst.

Dialogforankret kunstdidaktikk

Teori inspirert av eksistensialistisk filosofi rettet en kritikk mot mål-middel-rasjonalet og danningsteorien og hevdet at disse retningene neglisjerte elevenes individuelle forutsetninger og dialogen som grunnlag for undervisning og læring. I stor grad med utgangspunkt i Martin Bubers fremheving av et likestilt forhold mellom lærer- og elevsubjekter vokste det frem ulike dialogpedagogiske tenkemåter som grunnlag for didaktikken. Buber mente et likeverdig subjekt-subjekt-forhold, der barn og unges egne erfaringer stod sentralt, måtte erstatte formidlingens etablerte subjekt-objekt-forhold for å ivareta det menneskelige aspekt i undervisningen, noe han også anså som en forutsetning for læring og danning (Buber 1992). I tråd med dette rasjonalet vil kunstdidaktikken først og fremst vektlegge formidlingsprosesser og kunstens engasjerende potensiale.

Trekkes dette perspektivet ut i en ytterliggående posisjon ser vi sammenhengen med det Pierre Bourdieu kaller en *karismatisk kunstpedagogikk* og som Lindberg karakteriserer som

förbunden med en ideologi som på ett romantiskt sätt hävdar att konstupplevelsen har med känslan, inte med förnuftet att göra. [...] Den karismatiska hållningen medger egentligen bara tillförsel av stimuli och lämnar sedan konstbetraktaren i sticket med sin privata upplevelse. Var och en får finna sine egna estetiska normer. Den karismatiska hållningen innebär därför idealtypiskt en total subjektivering (Lindberg 1991: 16).

Dette formidlingssynet bygger på et *dynamisk* kunnskapssyn, selve undervisningsprosessen tillegges egenverdi, målene er åpne og elevene trekkes inn som medskapende i sin egen læringsprosess. Med røtter tilbake til Rousseaus og Friedrich Fröbels utviklingsoptimistiske teorier som betonte individenes selvutvikling i naturlige stadier, skulle didaktikken bare tilrettelegge slik at barnet ut i fra sine iboende muligheter skulle vokse for å bli en fullkommen plante. Dette synes på barns utvikling ble også tydelig formulert av Otto Friedrich Bollnow:

På samme måte som en plante utvikler de muligheter som ligger i frøet, skal også mennesket bringe de muligheter til utfoldelse som er nedlagt i det. Og “dannelsesstoffet” som tjener som hjelp ved denne utfoldelse, har ingen egenverdi. Det er bare et middel til utfoldelse av de åndelige krefter i mennesket (Bollnow 1969: 132).

Elliot W. Eisner benyttet tankestoff fra kunstkritikernes metoder i sin gjennomgang av det han anså som begrensningene i mål-middel-tenkningen, noe som særlig kom til uttrykk i hans *ekspressive* mål- og prosessbeskrivelser: “Det stoff og de spørsmål som foreligger i utgangssituasjonen, fremkaller

interesse og engasjement hos elevene og innbyr dem til å velge individuelle veier – undervisningen virker, ikke foreskrivende, men forløsende” (Eisner 1975: 69). Eisner hevdet at møtet med kunsten innebar en særegen mental aktivitet som krevde at forskere både burde stille spørsmål om mål-middelmodellens på forhånd oppsatte mål var hensiktsmessige, og dessuten revurdere den stadietenkende utviklingspsykologien som enerådende utgangspunkt for forståelse av kognitiv utvikling. I tråd med Howard Gardners teorier knyttet til “*multiple intelligence*” begrunnet Eisner dette med at et vidt spekter av sanser var involvert i begreps- og kunnskapslæring. Derfor anså han mål-middeltenkningens krav om å presisere mål knyttet til forståelse og følelser som reduksjonistisk.

Som andre bevegelser som har dannet tradisjoner, var også den dialogbaserte didaktikken preget av et sammensatt og mangfoldig teorigrunnlag. Både påvirkningen fra den tradisjonelt lineære utviklingspsykologien og den amerikanske progressivismen gjennom Dewey, William James og Charles S. Pierces` pragmatikk hadde betydning. I tillegg bidro arbeidene til Herbert Read, Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittain til et utviklingsoptimistisk syn på både barn, kreativitet og kunstens sosialiserende funksjon. Disse omstendighetene peker på en svekking av tenkesett basert på kolleksjonskoden, og en mer integrert kode fremtrer som grunnlag for en didaktisk tenkning som fremholder individets medskapende rolle i egne læringsprosesser.

De tre kunstdidaktiske tradisjonenes modernistiske fellestrekk

Jeg plasserer den formaleestetiske, danningsteoretiske og dialogforankrede kunstdidaktikken som en del av modernismens rasjonale som fremholder at fenomenet som “kunst”, “kulturarv” og “barn” kan avdekkes og beskrives i forhold til såkalte *essenser*. Essensialistiske ideologier forfekter at det finnes en gitt *grunn* eller *basis* for sannhet og kunnskap, en såkalt *siste-instans*⁷ man ikke kan gå bakom. Den formaleestetiske kunstdidaktikken baseres nettopp på forestillingen om at det bak kunstverkets fremtredelsesform ligger bestemte egenskaper og strukturer, dets “egentlige” betydning og “sanne” vesen. Tilsvarende tar den danningsteoretiske didaktikken utgangspunkt i forestillingen om kulturarvens gitte materialdannende potensiale, og den dialogforankrede didaktikken ser det “naturlige” og “gode” barnet som grunnleggende. Idealet innen disse essensialistiske perspektivene var å gripe kunstverkets, kulturarvens eller barnets såkalte “sanne” vesen, eller essens. Slik forstått har både den formaleestetiske, den danningsteoretiske og den dialogforankrede kunstdidaktikken sin epistemologiske forankring i enhetsvitenskapenes visjon om å avdekke Det Sanne, Det Skjønne og Det Gode gjennom vitenskapelig og kunstnerisk arbeid.

Frem til renessansen var også kunsten underlagt det overordnede formålet å avdekke essensene Det Sanne, Det Skjønne og Det Gode. Kunsten kunne utføre denne avdekkingsfunksjonen fordi skjønnheten i kunstverket ble forstått som en refleksjon av skaperverkets orden og storhet. Ut over det å være bindeleddet mellom naturen som skaperverk og menneskene, hadde kunstverket ingen autonom verdi. Med andre ord, eksisterte ikke den form for kunstbegrep som betegner en autonom kunst. Det å lage et bilde var et redskap eller håndverk, for å nå den utenforstående målsettingen om å speile naturen eller bli ett med det guddommelige. Kunstens funksjon var å avbilde. Dette såkalte *mimetiske kunstsynet* dannet grunnlaget for det *etterlignende paradigmet*, som i noe ulike varianter var dominerende i kunsten til langt inn i modernismen.

Dette synet på kunnskap og kunst kan føres tilbake til antikkens platonsk-aristoteliske ideal om at vitenskapenes objekter skulle være evige og uforanderlige, samt til forestillingen om geometri,

⁷ Begrepet “siste-instans” anvendes her med inspirasjon fra Espen Schaanning, slik han bruker termen for å beskrive fremtredende trekk ved modernismen (Schaanning 1992).

matematikk og logikk som mønstervitenskaper for all kunnskapsproduksjon. I Platons fornuftstenkning lå kimen til den rasjonalistiske filosofi- og vitenskapstradisjonen. De fleste av dagens kunnskapsteoretikere hevder at de underliggende idealene for denne tradisjonen har ligget til grunn for vitenskap og læreplanutforming helt til 1800-tallet. Ulf P. Lundgren beskriver at denne tradisjonen er bygd på *den klassiske læreplankode*, som organiserer kunnskapene med utgangspunkt i en stabil fagkanon, en gitt fagstruktur og en gitt samfunnsorden (Lundgren 1981: 15). Disse strømningene var også underliggende for vitenskapeliggjøringen av mimesistradisjonen der visuelle fremstillinger skulle bygge på en matematisk regelmessighet og et geometrisk, rettlinjet romideal. Videre skulle motivet iakttas “utifrån av en neutral forskares lidelsesfria öga” (Jay 1995: 97).⁸ De grunnleggende trekkene i dette lovmessige og objektiverende vitenskapsidealet fikk en så etablert posisjon at de også ble sett på som mønstertilfeller for de første humanvitenskapelige paradigmen (Nordenstam 1992: 63).

Fra midten av 1800-tallet fikk hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv innvirkning på deler av den danningsteoretiske og dialogforankrede tradisjon ved å stille kritiske spørsmål angående et “gitt” kunnskapsgrunnlag for erkjennelse. Representanter for disse nye perspektivene mente de etablerte paradigmen fungerte mekanisk og reduksjonistisk når det gjaldt å forstå menneskelige og kunstneriske fenomen. De ønsket derfor å utvikle kontrasterende perspektiv i forhold til rådende ideologier om vitenskapenes målbarhet, generalisering og logisk lovmessighet. Det at *individets bevissthet* ble innlemmet som betydningsfullt i kunnskapssammenheng, indikerte begynnelsen på et epistemologisk paradigmeskifte også for holdninger knyttet til kunstens område. Nå dreide tenkningen seg ikke lenger om Platons syn på kunst som en sansebasert kilde til annenrangs kunnskap. I stedet ble kunst vurdert som det Hegel gjennomgående i forelesningene som danner *Innledning til estetikken* beskriver som erkjennelsesledende kunnskap (Hegel 1986).⁹ I bildefremstillinger viste dette mentale skiftet seg ved at det etterlignende mimesisparadigmet måtte vike plassen for undersøkende formeksperimententer og ekspresjonistiske uttrykk.

Jeg har skissert hvordan den formalestetiske, danningsteoretiske og dialogforankrede kunstdidaktikken representerer et spenn når det gjelder kunnskapsteoretiske perspektiv. Selv om mine kategoriseringer har et noe annet utgangspunkt og form enn det rent kunstteoretiske, for eksempel slik det er representert i Gunnar Danbolts klassifiseringer,¹⁰ understreker min tilnærming at modernistiske paradigmer danner grunnlaget for forståelse og fremstilling av kunst- og kunnskapsfelter. Men i motsetning til Danbolts formulering “For selv om det er fire basale kunstteorier, lå formalismen – i hvert fall så lenge modernismen var enerådende – i bunnen av dem alle” (Danbolt 1999: 20), forsøker jeg å knytte “modernistiske essenser” til et bredere sett fenomen enn det formalistiske. Samtidig som jeg har underbygget at systematiseringen i form av ulike kunstdidaktiske tradisjoner baserer seg på og ivaretar modernismens epistemologi, er intensjonen å foreta klassifiseringer som fremhever ulike

⁸ I denne fremstillingen befatter jeg meg med den mest kjente mimesistradisjonen. Jeg tar ikke opp den psykologisk mimetiske tradisjonen som dreide seg om en visuell overføringsprosess av menneskelige følelsesuttrykk til billedflaten (Sveen 1995: 11).

⁹ Hegels *Innledning til estetikken* baserer seg på hans forelesninger i tidsrommet 1818 til 1829.

Rekonstruksjonen av forelesningsmaterialet til bok ble foretatt av kunsthistorikeren Gustav Hotho, og arbeidet regnes som klassisk i den forstand at det er det første verket som så omfattende og systematisk gjør estetikken til en filosofisk disiplin nært knyttet til den øvrige filosofiens systemdeler (Mathisen 1986: 121).

¹⁰ En mer etablert kunstteoretisk klassifisering skiller mellom 1) imitasjonsteorier, 2) uttrykks- eller ekspresjonsteorier, 3) opplevelses- og resepsjonsteorier og 4) modernistiske og formalistiske teorier (Danbolt 1999: 17). Teoretikere har ofte kombinert disse teoriene på ulike måter. I forhold til den kategorisering jeg har foretatt inngår både teori 1 og 4 i den formalestetiske og danningsteoretiske kunstdidaktikken, og teori 2 og 3 er samlet under den dialogforankrede kunstdidaktikken.

essensielle sentreringspunkt: formen eller produktet, det dannelsesorienterte kulturuttrykket eller den individsentrerte ekspressjonen.

Autonome verk – lukkede kunstdidaktiske koder

Jeg har argumentert for at det i modernismens ideologier finnes en *basis* som sannheten og kunnskapen bygger på, og utpekt troen på Kunsten, Kulturarven og Barnet som essensielle i de tre kunstdidaktiske tilnærmingene som er beskrevet. På denne bakgrunnen hevder jeg at modernismen var bærer av lukkede kunstdidaktiske koder, der “riktige” tolkninger kunne gjøres ut i fra kunstverkets formale-, dannelsingspotensial- eller dialogpregede aspekt. Denne påstanden er underbygget ved å vise til den sterke rolle kolleksjonskoden har i disse kunstdidaktiske tradisjonene. Denne koden innebar blant annet en kunstdidaktikk preget av ekspertens envegskommunikasjon til den “uinnvidde”, der svarene lå innrammet i verket selv, uten å bli satt i sammenheng med samfunnsmessige, situasjonsbestemte eller mer individrelaterte forhold. Bernsteins formulering “Things must be kept apart” henviser nettopp til denne begrepsforståelsen av kolleksjonskoden når han fremhever et system der skolen skilles fra samfunnet og lærere arbeider som akademiske fageksperter med sine respektive fag uten å ta utgangspunkt i hverdagskunnskaper eller elevnære problemstillinger. Også Danbolt er opptatt av at kunstverket under modernismen var forstått som bærer av en type essens som lå forankret i bildet. Tilskuerne måtte “komme på høyde med” kunstverket, fordi det inneholdt en eller annen form for innsikt som det var verdt å hente frem (Danbolt 1999: 74). Danbolt fremholder videre at et slikt forhold i en viss forstand er autoritært, der “kunstverket og i siste instans kunstneren vil utgjøre denne autoriteten” (ibid.).

Gjennom de foregående beskrivelsene har jeg forsøkt å tydeliggjøre at en radikal ny form for kunstdidaktisk tenkning først kunne opptre som følge av postmodernismens dekonstruksjon av modernismens tro på positivt gitte siste-instanser som basis for forståelsen av kunst og kunnskap. For kunstdidaktikken representerer denne endringen et paradigmeskifte, der fokus flyttes fra fortolkningskonsensus med utgangspunkt i kunstverket, til betrakternes medskapende rolle i forhold til verkets ulike betydningspotensialer og kontekster.

Relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk – et postmoderne brudd

Under postmodernismen vokste det frem teorier som problematiserte de tradisjonsbundne paradigmenes kunnskapsgrunnlag og metoder. Hvordan vitenskap og kunst *etableres* ble et hovedpoeng. Modernismens insistering på det verkinterne som overordnet for forståelse av kunst, ble erstattet med perspektiv som mer vektla relasjonene mellom innhold, det situasjonsbestemte og verkets evne til samspill med betrakterne. Det ble fremholdt at kunstforståelsen ikke ligger “realisert” i bildet, men konstrueres i forhold til ulike kontekster og fortolkningspraksis. Som Claus Clüver sier i forbindelse med verbale tekster: “Att fästa uppmärksamheten på de yttre förhållanden som bestämmer tolkningen, tyder på en vilja att förkasta det äldre paradigmet krav på en inställning till konstnärliga fenomen som innebar, att man strikt höll sig till deras inre egenskaper” (Clüver 1993: 40).

Også Danbolt beskriver dette skiftet av optikk idet han hevder at uansett hvordan kunstbegrepet er blitt anvendt, har man i de siste 150 årene vært enige om at

... *måten* kunstverket har vært komponert på, er viktigere enn hva det måtte utsi og formidle av oppfatninger om mennesket og tilværelsen. I dag er man ikke lenger så sikker på dette, ikke minst fordi dagens kunst legger liten og ingen vekt på de formelle aspektene (Danbolt 1999: 8).

Jeg anvender dette sitatet på grunn av Danbolts tydelige karakteristikk av modernismens formalfokusering. Men jeg setter spørsmålsteget ved hans måte å beskrive samtidskunstens neglisjering av formproblematikken, ganske enkelt fordi det er umulig å få frem et budskap på en meningsfull måte uten et samspill mellom form og innhold. Jeg vil imidlertid tro at Danbolts formulering fremstår litt språklig firkantet, men at vi er enig om at samtidskunsten, i motsetning til store deler av den modernistiske kunsten, ikke ser på det formalestetiske som mål i seg selv.

Min karakteristikk av modernismen er gjort med intensjon om å tydeliggjøre fremtredende aspekt. Jeg vil likevel nevne at det innen modernismen selvfølgelig fantes et mangfold av kunnskaps- og kunstforståelser som ikke er vektlagt i denne fremstillingen. Blant annet dreier et mer nyansert bilde seg om at individualitet og frihetsbegrepet også ble satt i sentrum innen kunnskaps- og kunstfeltet. Fremveksten av individets selvstendigjøring førte til at forestillinger om sikker kunnskap og et etablert kunstfelt ble problematisert. På samme måte som Paul Feyerabends i teksten *Against Method* fra 1975 argumenterte for en oppløsning av den sikre sannhet og metode, kan Marcel Duchamps *Fountain* fra 1917 fremholdes som et referanseverk som markerte en paradigmatisk endring fra modernismens definerte kunstsinn henimot postmodernismens mer sammensatte orientering knyttet til kunst. Selv innførte Duchamp begrepet *anti-kunst* i forbindelse med sin virksomhet. I tråd med innholdet i denne benevnelsen karakteriserer ettertidens kunstteori gjerne Duchamps ulike aksjoner som bevisstgjørende kommentarer i forhold til datidens etablerte kunstfelt. Også konseptkunstneren Joseph Kosuth tok gjennom sine verker og skrifter oppgjør med den essensialistiske og formalbaserte kunstoppfatningen:

I det forgangne har mennesket betraktet det verdensbillede, der blev det givet gennem synsevnen, som værende fuldstændig sandt eller virkeligt og absolut. Det matematiske perspektiv, som blev opfundet af renaissancens videnskabsmænd, gav kunstnerne en mulighed for at skabe "virkelige" værker eller kunst. Moderne videnskabsmænd har indset vort syns begrænsninger... Kunst, som forudsætter dette absolutte syn på virkeligheden, er kunst fra en anden tidsalder (Kosuth 1990: 15-16).

Kosuth viser til Duchamp og takker ham for gjennom den "første selvstendige readymade" å ha gitt kunsten en betydningsbærende identitet som gjorde det mulig å "tale et annet språk" som "ændrede kunstens fokus fra den sproglige form til det, der blev sagt" og "samtidig lave ordentlig kunst" (ibid.: 25). Blant annet med hensikt å påpeke at objekter blir oppfattet som kunst ved å plasseres i et anerkjent utstillingssted, bidrog Duchamps innsendelse av *Fountain* til *The Independent's Exhibition* i New York i 1917 konkret til debatt om den institusjonaliserte kunstens rolle. Ut i fra det samme kunstkritiske prosjekt var hans utstilling to år senere av en reproduksjon av Leonardo da Vincis *Mona Lisa* påmalt skjegg, ment å fungere som en provokasjon for å utfordre den herskende kunstoppfattelsen. Duchamp, Kosuth og deres meningsfeller startet en kamp for en annen kunstnerisk dagsorden der alternative oppfattelser knyttet til kunstfeltets vesen og grenser vokste frem. Felles for disse tilnærmingene var en skepsis til en kunst som primært skulle forholde seg autonomt til "seg selv", noe som førte til at ulike aspekt vedrørende verkenes idé, kontekst og betrakterens delaktighet ble vesentlig for kunstutøvelse og kunstresepsjon.

I tillegg vil jeg hevde at Otto Friedrich Bollnows møtebegrep og vektlegging av *diskontinuerlige erkjennelsesprosesser* kontrasterer de modernismeforankrede kunstdidaktikkens kontinuitetsprinsipp når det gjelder læring, erkjennelse og danning. Som Bollnow selv uttrykker det:

Didaktikken har alltid forutsatt en slik kontinuerlig tilegnelse av lærestoffet. Når det derimot er tale om virkelig innsikt, da er forholdet et annet. Innsikt kan ikke vinnes skritt for skritt; den kommer med ett slag; det er noe som plutselig slår ned i en, det 'faller skjell fra øynene'. [...] I det hele tatt viser de diskontinuerlige oppdragsformer at den bevisste, metodiske planlegging ikke bør gå så langt at det ikke også blir spillerom for skjebnebestemte elementer som unndrar seg enhver form for menneskelig organisering (Bollnow 1976: 43; 45).

Denne fremstillingen av diskontinuitetens mulighetsbetingelser kan knyttes an til hvordan Martin Buber beskriver møteerfaringen, som “queer lyric-dramatic episodes” eller en form for “event” som kan karakteriseres som “... something radically singular, unrepeatable, and unpredictable. Something comes into being that was not” (Korhonen & Räsänen 2010: 11). I et slikt performativt mulighetsrom kan kunst frambringe noe av det som ligger i Nietzsches ord om “filosofi som et hammerslag” og treffe som et hammerslag, både erkjennelses- og følelsemessig.¹¹

Denne samtidens mer sammensatte holdning til kunst og formidling sammenfatter jeg i betegnelsene *relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk*. Selv om betydning og bruk defineres noe uensartet, er relasjonsbegrepet relativt etablert i litteratur som, noe generelt sagt, omhandler samtidkunsten invitt til samspill mellom betrakter og kunstverk. Røttene til begrepsbruken er begrepet relasjonell estetikk som ofte tilskrives den franske kunstteoretikeren Nicolas Bourriaud som i 1998 ga ut boka *Esthétique relationnelle*. Jeg har også funnet inspirasjonen for begrepsbruken i den didaktiske relasjonstenkning, som i norsk sammenheng først ble brukt av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Denne kunstdidaktiske tilnærmingen tilstreber å forankre kunsten i samtidens virkelighetsfortellinger. I motsetning til en lukket kunstforståelse knyttet til det verkinterne, er idealet et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner, tolkninger og deltagelse. En slik forståelse viser til en epistemologisk forankret kunstdidaktikk som bryter med modernismens essensielle syn på kunst, danning, barn og unge. Modernismens lukkede kunstdidaktiske kolleksjonskoder erstattes med en integrert kode som viser til samtidens flertydige, mangfoldige, relasjonelle, performative og kontekstorienterte kunstdidaktikk som legger opp til dynamiske og situerte topos for formidling.

Dette er et mer krevende didaktisk utgangspunkt enn å bygge på gitte og etablerte fagpremisser. Den relasjonelle og performative posisjonen fordrer større kunstdidaktiske “frihetsgrader”, fordi den bygger på en kunstnær og mindre regelstyrt grunnlagstenkning. Dette på forhånd ikke-bestemte bryter med modernismens forestillinger om siste-instanser som utgangspunkt for didaktisk tenkning, et utgangspunkt Brent Wilson beskriver som formidlingens “tredje sted” (site), karakterisert som

[...] interruptive, interrogative [...] it is a marginal ill-defined site where the existing boundaries between school art instruction and kid’s self-initiated encounters with art and visual culture meet. It is a site where categories among things such as child art and visual culture and adult art and visual culture dissolve. [...] ... it is ambiguous rather than clear, it is abnormal rather than normal, it is anti-structural rather than structural (Wilson 2008: 120).

Denne holdningen til kunnskap, kunst og formidling bryter med modernismens diskurser der essensielle siste-instanser angående kunnskap og kunst, kulturarv og danning utgjør basis for de etablerte kunstdidaktiske diskursene. Slik kan denne kunstdidaktiske posisjonen plasseres i en pågående debatt når det gjelder epistemologiske posisjoner vedrørende synet på kunst, kunnskap og formidling. Korhonen og Räsänen trekker fram aspekter ved denne grunnlagstenkningen:

We may argue that modern Western thought has been marked by a shift from an essentialist and fetishist approach, concentrating on objects, entities, and their identities, to a non-essentialist approach, where the emphasis is placed on relations and encounters rather than on the entities as self-sufficient objects or subjects. We can see this shift taking place, little by little, in various fields, from philosophy to physics, from epistemology to ethics (Korhonen & Räsänen 2010: 9).

¹¹ Nietzsches formulering er tatt fra Harald Floors bruk av dette i et avisinnlegg som omhandlet konseptkunst på sitt beste (Floor 2007: 41).

Transparente verk - åpne kunstdidaktiske koder

Flere av samtidens forskere markerer kunstens mer åpne og kommunikative aspekt, i motsetning til modernismens lukkede kunstdidaktiske koder. Kjell S. Johannessen kritiserer eksempelvis forskeres jakt på generelle teorier om sannhetens natur og kunstens vesen. Han hevder at disse teoretisk-systematiske tilnærmingene bygger på misoppfatninger som fortegner vårt forhold til kunst. Som motbilde fremhever han at kunstverkenes mening først konstitueres i brukssituasjoner, omgangsformer og forståelsesmønstre: “I denne forstand er estetiske praksiser kunstkonstitutive praksiser” (Johannessen 1990: 68). Ut i fra en tilsvarende teoretisk posisjon foreslår Helene Illeris bruk av begrepet “postmoderne optikker” for å løfte frem vesentlige trekk ved samtidens billedpedagogiske diskursorden, der bildene ikke representerer noe annet, noe mer sant eller naturlig som skal avdekkes: “[F]or bildene er selv virkeligheter, og det, der bestemmer kvaliteten af disse virkeligheter, er den type relation, vi kan indgå med dem” (Illeris 2002: 243). Disse formuleringene sier noe om idestrømmer som slår ned i forskermentaliteten og får konsekvenser for tenkning om det kunstdidaktiske feltet, der samtidskunstens pragmatiske, kommunikative og deltagende potensialer blir grunnleggende.

For egen del ønsker jeg imidlertid å fremholde en teoretisk posisjon som tar hensyn til det jeg ser som kunstverkenes *relative autonomi*. Så noe populistisk beskrevet vil jeg i essensialisme-antiessensialisme-debatten plassere meg i en “essensialisme light”-posisjon. Denne teoretiske orienteringen er blant annet influert av Kjetil Steinsholts tekstanalyser:

De mulige verdener som springer ut fra vår lesning av en tekst blir avgrenset av teksten selv. Gjennom tekstens autonomi vil teksten gi begrensede rammer for mulige tolkninger, ikke bare gjennom tekstens struktur, men også gjennom de verdenstypene den kan gi grobunn for. Tolkning innebærer altså ikke bare hva som blir sagt, men også verden som det sagte henviser til. Det er tekstens autonomi som gjør den i stand til å styre leseren mot muligheter som teksten selv har gitt vekstom for (Steinsholt 1997: 242).

I motsetning til modernismens kunst, som ble analysert og formidlet verkinternt etter en “billedgrammatikk” i form av lukkede kunstdidaktiske koder, innebærer denne tilnærmingen at de transparente, meningsbærende og dynamiske kunstverk fordrer åpne, integrerte kunstdidaktiske koder for å kommunisere. I samsvar med denne grunnholdningen sier Bernstein at begrepet åpen lærekode knyttet til undervisning betyr at “Things must be put together” og henviser til at skolefag integreres. Fagene integreres igjen med det levende livet, undervisningsformen er prosessorientert og lærere og elever samarbeider, ofte rettet inn mot ulike tema og problemløsning (Bernstein & Lundgren 1983). En didaktisk relasjonstenkning underbygger nettopp det dynamiske i den forstand at den gjensidige sammenhengen mellom formidlingsfaktorene vektlegges. Denne didaktiske orienteringen peker blant annet tilbake til Bjørndal og Liebergs “klassiske” didaktiske relasjonsmodell der undervisningsfaktorene mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering ble knyttet sammen i gjensidige relasjoner (Bjørndal & Lieberg 1978: 135).

En relasjonell og performativt orientert kunstdidaktikk har sitt potensial i å legge til rette for at stoffet en arbeider med kan bearbeides og fremstilles mer flersidig, dynamisk og spenningsfylt enn det mer endimensjonale modeller for formidling tilbyr. Dynamikken og åpenheten kan også ivareta samtidskunstens invitt til aktørenes interaksjon med kunst. Det relasjonelle og performative kunstdidaktiske perspektivet kan sees som analogt til synspunkt om at åpne samtidskunstverk først blir fullendt i møtet med tilskuerens betraktende og *bearbeidende* tilstedeværelse. Med dette utgangspunktet vil det å forholde seg til kunst få et mer prosessorientert preg for deltagerne, der formidleren inngår med kunstfaglig og pedagogisk kompetanse, og aktørenes medskapende rolle

vektlegges. Fordi de såkalte “rette svar” ikke finnes fremtrer de ulike deltagerne og de ulike kunstverk som reelle “kommunikasjonspartnere” i konstitueringen av kunstdidaktiske diskurser.

Dialogaspektet ligger implisitt i en relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk, men utvides i forhold til en mer situasjonsrelatert kommunikasjonsforståelse. Blant andre Bakhtin understreker dette ved å vektlegge det “praktiserte ordet”: “But in live speech, strictly speaking, communication is first created in the process of transmission, and there is, in essence, no code” (Bakhtin 1986: 147). Videre er Bakhtins teorier, der han erstatter semiotikkens strukturelle utforskning av språket med undersøkelser av praktisk språkbruk, overførbare til analyser av endringen fra modernismens strukturelle lesemåte av kunst til postmodernismens mangefasetterte og kontekstuelle tilnærminger. I tillegg var Bakhtin med sine *metalingvistiske* perspektiv opptatt av de dialogiske relasjonene mellom ord, tekster og mennesker, særlig knyttet til begrepene om “selvet” og “den andre”. Disse forholdene ble fremholdt som motsetning til en tradisjonell lingvistikk som med Iver B. Neumanns beskrivelse “ser et ord bare som et ord uavhengig av annen kontekst enn den rent strukturelle som binder det til resten av sproget, altså uavhengig av sosial kontekst” (Neumann 2000: 296).

Det er nettopp denne ensidige vektleggingen av språkets eller kunstens iboende struktur som også Bourdieu kritiserer når han med sin kunstsosiologiske innfallsvinkel hevder at et kunstverk *ikke* innehar naturgitte kvaliteter. Tvert imot hevder han at kunstverk er bærere av symbolske kvaliteter som bare gir mening for mennesker som har de rette redskaper eller disposisjoner for å dekode dem (Bourdieu 1995: 46). Bourdieu uttrykker tydelig ønsket om å erstatte og bryte med den verkinterne avlesingstradisjonen:

[...] the intellectualist conception which – even in the iconological tradition founded by Panofsky, and especially in the semiological tradition, then at its peak – tended to conceive the perception of the work of art as an act of decoding or, as one liked to say, a “reading” (Bourdieu 1996: 314).

Med intensjon om å nedtone “avlesingen” av kunst og i sterkere grad knytte forståelse til tolkning i forhold til historiske, sosiale og kulturelle forhold, representerer disse uttalelsene overskridelser fra et lukket modernistisk kunstsyn innen den semiotiske tradisjonen. I tråd med denne teoretiske orienteringen kritiserte Bourdieu ikke bare semiotikken, men også hermeneutikken for å legge en endimensjonal dekodingsprosess til grunn for å forstå kunst og kulturfeltet:

[...] the foundation of the hermeneutism which leads to conceiving any act of comprehension according to the model of *translation* and turns the perception of a cultural work whatever it may be, into an intellectual act of decoding which presupposes the elucidation and the conscious application of rules of production and interpretation (Bourdieu 1996: 314).

Sammenhengen mellom Bourdieus og Bakhtins sysnpunkter viser seg blant annet i at Bourdieu i sin kritikk av avlesingstradisjonen viser til Bakhtin som støtte for sin argumentasjon (Bourdieu 1996: 314). Når det gjelder sitatets innhold er det viktig å minne om hermeneutikkens to epistemologisk ulike innganger, der Bourdieu her kritiserer den objektiverende tradisjonen. Den “aletiske” hermeneutikken retter seg derimot inn mot en videre, mer undersøkende og tolkende tilnærminger av situasjoner og fenomen (Alvesson & Sköldbberg 2010).¹²

¹² Teoretikere har gjort ulike forsøk på å inndeile hermeneutikkens ulike tradisjoner. Alvesson og Sköldbberg går bort fra å bruke de mer vanlige termene eldre respektive nyere hermeneutikk med den begrunnelse at representanter fra disse to tradisjonene delvis skriver innen samme tidsperiode. Den tradisjonen som har som ideal å rekonstruere eller avlese teksters mening benevner de objektiverende hermeneutikk. Denne tradisjonen settes opp mot den aletiske hermeneutikken som karakteriseres av et videre, mer undersøkende og fortolkende perspektiv (Alvesson og Sköldbberg 2010: 197-198).

Noe sammenfattet kan en si at relasjonelle og performative kunstdidaktikkperspektiv problematiserer forståelsen av lineært fremskredne læreprosesser ut i fra kunsthøgskolefagspesifikke *gitte* kriterier og verdier. I stedet fremholdes deltagelse i kunstbegivenheter som konstrueres i samspill-situasjoner, i eksistensielle situasjoner og konkrete kontekster. Dette er forhold jeg vil benevne som *en historisk, kulturelt og følelsesmessig situert kunstdidaktikk*. Dette perspektivet aktualiserer arven fra Alexander Baumgarten slik han i *Aesthetica* i 1750 nettopp fremholdt estetikk som en filosofi om sanselig erkjennelse. Søren Kjølrup har gjennom en årrekke insistert på å utvikle et estetikkbegrep basert på den epistemologi Baumgarten representerte, en kunnskapsteoretisk posisjon han beskriver slik:

To Baumgarten, aesthetics was to be the name of a kind of logic or epistemology for a specific type of knowledge, “cognitio sensitiva” in his 18th century Latin, a kind of intuitive knowledge or what we may render as *sensuous knowledge* (Kjølrup 2006: 8).

Denne teoretiske orienteringen knytter også an til teorier utviklet av Maurice Merleau-Ponty og Gernot Böhme. Den kan dessuten sees i sammenheng med Nelson Goodmans fokus på å forene kunstforståelsens kognitive og følelsesmessige grunnlag:

Den dominerende dikotomien mellom det kognitive og det emotive kan, som jeg allerede har vært inne på, gis skylden for de fleste problemene som har plaget oss. På den ene siden setter vi sansning, persepsjon, følgeslutninger, formodninger, alle former for kjølig granskning og undersøkelse, fakta og sannhet; på den andre: behag, smerte, interesse, tilfredsstillelse, skuffelse, alle former for hjernetom affektiv respons, sympati og avsky. Dette hindrer oss temmelig effektivt i å se at *følelsene fungerer kognitivt* i estetisk erfaring. Kunstverket forstås like mye med følelsene som med sansene (Goodman 2008: 317).

Den relasjonelle og performative kunstdidaktikken utelukker selvfølgelig ikke at det kan være fruktbart for oppfatningen av kunst å lære om formale virkemidler som linje, flate, form, farge, tekstur, komposisjon, osv. Likeledes kan kunnskap om materialer, redskaper og teknikker bidra til forståelse av verk. Poenget er imidlertid at en relasjonell og performativ kunstdidaktikk unndrar seg et kunst- og kunnskapssyn der lukkede kolleksjonskoder rammer inn tenkningen på en måte som medfører at subjekter, meningsdanning og kontekster ikke inndras i forståelsen. Følgelig insisteres det på en didaktisk refleksjon basert på en epistemologisk posisjon som er vesensforskjellig fra innholdet og grunnlaget for posisjonene jeg har beskrevet som formaleestetisk, danningsteoretisk og dialogforankret kunstdidaktikk.

Hvordan forstå artiklene i forhold til kunstdidaktiske posisjoner?

De kunstdidaktiske posisjonene jeg har presentert eksisterer neppe i rendyrket form. De er imidlertid ment å illustrere vesensforskjellige kunstdidaktiske fokuseringer som forhåpentligvis åpner for analytisk klargjørende skiller. Det er også viktig å være bevisst at det finnes kunstdidaktiske posisjoner *mellom* de ulike epistemologiske ståstedene som er beskrevet. Følgelig er det ikke slik at de forskjellige kunstdidaktikkene utelukker hverandre. Jeg har imidlertid skissert egenartede kunstdidaktiske posisjoner, med tanke på å kunne belyse artiklene i dette nummeret av InFormation ut i fra slike posisjoner. Men først og fremst er arbeidet gjort med håp om at denne teksten kan fungere som et konstruktivt bidrag i en videre drøfting av hva didaktikk på kunsten premisser kan innebære.

I artikkelen *The Series – Serial work in artistic research and in the didactics of the arts* viderefører Astrid Nyrnes tanker som ble presentert i boka *Ut frå det konkrete*. Bidrag til ein retorisk kunsthøgskolefagdidaktikk (Nyrnes & Lehman 2008). Også her behandler Nyrnes serier som kunst- og håndverksmessig produksjon som utgangspunkt for didaktisk teoriutvikling. Hun mener at arbeid i serier medfører refleksjon og beskriver dette i forhold til retorisk tenkning:

I retorisk tenking er det legitimt å snakke om *prinsippa* som kan avdekkast i ein serie av kunstnariske arbeid, som ein form for systematisk språk. Teori finst i prinsippa som ein kan finne i eksempelserien ein har for handa, den kunstfaglege refleksjonen blir altså forma i kunstforma sjølv (Nyrnes 2008: 22).

I artikkelen i dette nummeret av InFormation presenteres serier som både “a site for the quality discussion”, “a site of reflection located within the art field itself” og “a topos of *theory building* in artistic research”. Arbeid med serier sees også som nyttig i evalueringssammenheng: “*evaluation* is not merely stated through serial work of art, it is *shown*” og “Working in series develops forms of internal evaluation.” Når det gjelder utviklingen av teori stiller Nyrnes spørsmålet “Whether theory is also embedded in the series itself, in the *principles* that the artist might discover in his or her exploration of the complexity of human visual perception, or in the brushstrokes, composition and colour”, og svarer gjennom artikkelen, slik jeg forstår den, bekreftende på dette spørsmålet.

Å basere kunstdidaktikk på prinsipper knyttet til produksjon av serier innen kunst og håndverk kan knyttes til den empirisk analytiske forskningstradisjonen som under modernismen vektla kunstutøvelse og refleksjon over denne, da først og fremst rettet mot formalestetiske problemstillinger. Om denne tradisjonen sier Arnfinn Bø-Rygg at konsekvent arbeid med kunstmidlene fremstod som en form for erkjennelse:

Men det er en erkjennelse som ikke så mye ytrer seg som en innholdsmessig behandling av emner, men i første rekke som erkjennelse og kritikk *qua* den estetiske form selv. Det er dette som med alvor slår gjennom med det estetisk moderne og gjør at modernismens utvikling kan betraktes som en *tiltgende materialbeherskelse*, som fremfor alt innebærer tiltagende formalisering, abstraksjon, konstruksjon (Bø-Rygg 1994: 67).

Nettopp refleksjon *qua* og innen et formregister knyttet til tradisjonen fremheves blant annet der Nyrnes beskriver barns arbeid med å lage terracotta-figurer:

The child's evaluation is additionally linked to – or it might even be governed by – their imagination and reflection outside the art object. In this context, the key questions concern whether the child is encouraged to make a fixed copy, or encouraged to experiment within the form. Reflections will evoke whatever form is available in the tradition that the teacher and the child are able to activate (Nyrnes, denne utg.).

Videre søkes det å oppheve en eventuell dikotomi mellom overføring av kulturens fellesgods og kreativitet ved å hevde at det å arbeide kreativt i serier er avhengig av tradisjonskunnskap:

To work with a series is not only to produce something that looks alike, but it also it involves getting to know the patterns and the archives of a culture. From the perspective of the rhetorical tradition, this store is not opposed to creativity; instead, creating is dependent on just such a knowledge of tradition (Nyrnes, denne utg.).

Det er betegnende for artikkelens kunstdidaktiske orientering at Nyrnes i sin undersøkelse av Bård Breiviks serielle arbeid *Score for a longer conversation* henviser til det Aristoteliske praksisfunderte begrepet *techne* i sin karakteristikk av kunstnerens beskrivelse av arbeidet, som omhandler kunstobjektene form og størrelse for å fungere funksjonelt for en plan serie-montering: “In a classical sense, that type of argument in artistic work implies a practical *techne*, a production aesthetics linked to craftsmanship”.

Ut i fra disse sitatene kan en forstå Nyrnes' kunstdidaktiske orientering som preget av både en formalestetisk og en danningsteoretisk tradisjon. Som beskrevet tar den første tilnærmingen utgangspunkt i forhåndsvedtatte og formale, verkinterne kriterier. Dette understrekes i Nyrnes' artikkel, for selv om kreativitet og forestillingsevne nevnes, så skal denne fungere innen en fagdisiplins etablerte formrepertoar, uten at individuelle, kontekstuelle eller samfunnsmessige faktorer

vektlegges. Dette er aspekt jeg har trukket frem for å karakterisere en kolleksjonskode der “things should be kept apart”. Videre viser artikkelen tilknytning til den danningsteoretiske kunstdidaktikken slik jeg har beskrevet denne tenkningens sterke tilknytning til tradisjonen og felleskulturens kunnskapsgrunnlag.

Det er interessant å sammenholde Nyrnes' artikkel med Agneta Knutas tekst *Identity in Craft*, der et opphold på et lokalt bakeri i en fjellbygd i Norge avstedkommer en analyse av “the building of identity as well as the association of tradition as part of the craft”. Begge artiklene anvender tradisjonsbærende begrep som craft og tradition, men begrepene fylles med vesensforskjellig innhold. Der Nyrnes tar i bruk Aristoteles' håndverksbegrep *techne* for å beskrive det å lage noe, henviser Knutas til Platons *poesis* i forbindelse med “making”: “In Greek the word “*poiein*” is the root word for making. According to Plato, whatever passes from not being into being is a “*poesis*” – a cause for wonder” (Knutas, denne utg.). Der kunstdidaktikken i Nyrnes' artikkel finner svar i serien som fenomen, beveger Knutas seg, i tråd med Richard Sennetts teorier, mer i retning av en sansende og kroppsliggjort erkjennelsesform:

Concentration, in turn, gets the person both emotionally and intellectually involved. Concentration is a matter of repetition, which the apprentice experiences night after night when weighing bread, shaping bread, and reshaping bread after it has rested. Then, involving rhythm, and prehension, in turn, enhances engrossment – the act of becoming absorbed, *being as a thing* then falls back upon the idea of supporting concentration (Knutas, denne utg.).

Knutas fokus på kroppens deltagelse i konsentrasjon gjennom rytme og en nærhet til fenomenet å bake, “being as a thing”, minner om hvordan Jacques Rancière har vært opptatt av at “kunsten blir en måte å innta et sted på, et sted der relasjonene mellom kropper, bilder, rom og tid omfordeles” (Rancière 2008: 536).

Begge artiklene reiser spørsmål som knytter an til epistemologi. Nyrnes vektlegger følgende:

Through the series, we can develop the students' competence in reading art. This competence is about precision, about detail mattering, and about forms serving as methods of categorizing and organizing things. Precision in detail is at the core of the art disciplines (Nyrnes, denne utgave).

Knutas derimot ønsker å tolke oppholdet i bakeriet med intensjon om å “combine epistemological interests (questions concerning knowledge) with the ontological understanding (questions concerning our being in the world) of how the world in which we find ourselves looks when we interpret it” (Knutas, denne utg.).

Ulik epistemologisk grunnlagstenkning fremkommer også under de to artiklenes behandling av kreativitetsbegrepet. Der Nyrnes ser kreativitet som “dependent on just such a knowledge of tradition”, fremholder Knutas mer åpne og prosessorienterte aspekt knyttet til begrepet: “The German word “*funktionslust*” means the pleasure of doing, of producing something where creativity comes about in the searching even more than in finding out what is to be found. As in play, the act is its own destination” (Knutas, denne utg.).

Videre i artikkelen forbinder Knutas egenskaper i det hun benevner som bakingens “slow craft time” både til individets egenutvikling, stolthet over å beherske ferdigheter, selvstendighet og en bevissthet om aktivitetens kulturelle og (skole)politiske betydning. Disse forholdene viser til en utvidet kode for læring og mestring, idet eget liv og samfunnsforhold trekkes inn som del av virksomheten. Også begrepsbruken “the fabricating artist” peker på en kunstforståelse som peker ut over et tradisjonelt kunstfelt. I denne sammenhengen finner jeg følgende sitat av Sennett som tydeliggjørende med hensyn til det som kan forstås som denne tekstens implisitte integrerte kunstdidaktiske kode:

“Material culture” too often, at least in the social sciences, slights cloth, circuit boards, or baked fish as objects worthy of regard in themselves, instead treating the shaping of such physical things as mirrors of social norms, economic interests, religious convictions – the thing in itself is discounted (Sennett 2009: 7).

I Perikholesis` emansipatoriske impuls eller: Bert Brecht er død – leve Bert Brecht! Skriver Tony Valberg seg eksplisitt inn i en relasjonell teoritradisjon idet han henviser til sitt eget arbeid med nettopp å utvikle en relasjonell musikkestetikk. Selve artikkelinnholdet fremstår også relasjonelt ved at han sammenholder Brechts lærestykker med praksisen bandet *Honningbarna* utøver. Valberg mener likheten mellom ytringene i disse ulikartede kunstformene sentreres om et *emansipatorisk moment* og erkjennelsens sammensatte natur. Det beskrives at det emansipatoriske sentreringspunktet dreier seg om å utfordre tradisjonelle forestillinger om at erkjennelse ensidig erverves gjennom stillesittende, konsentrerte og behovsutsettende studier av *tekst*. Og her ligger kimen i akademias emansipatoriske moment fordi det kan bidra til å “erhverve mer nyansert erkjennelse enn den teksten rommer; erfaringer som vedrøre flertydigheten i tingenes fremtreden” (Valberg, denne utg.).

Valberg legger som Knutas vekt på erfaringer som både idé- og kroppsbaserte. De er også begge opptatt av det uferdige, det kommende i erfaringsdannelse; hos Knutas det som er “unknown and not yet spoken” og hos Valberg en beskrivelse av fellesskapet som oppstår ved å delta i *Honningbarnas* musikkpraksis: “en voldsom og uforutsigbar arena der aktørene gis muligheter for å kunne konstituere flyktige øyeblikk av ennå navnløse, sanselige fellesskap”. Valberg understreker at estetikkens oppgave nettopp ligger i å navngi det navnløse: “Kunstens *nie erhörte*, de til nå navnløse erfaringsformer, er det estetikkens politiske oppgave å navnsatte”. Videre viser Valberg til en opplevelse der avstanden mellom scene og sal tidvis utviskes, og tilskuerne blir medspillere. Slike situasjoner forstås i lys av Jacques Rancières identifikasjonsregimer, som representerer en vending fra “tegn og væren” til “handling og gjøren”. Det henvises også til Nicolas Bourriauds utsagn: “Hvert enkelt kunstverk kan være et forslag til hvordan verden kan bebos sammen”.

I artikkelen beskrives en form for kulturell kapital knyttet til autonome verk, stillesittende lyttestrategier og konsertritualer “forankret i tidens postaristokratiske idealer om demokrati gjennom den informerte borger og instrumentell, begrepsforankret fornuft”. Brecht lærestykker forstås som en opprørske strategi mot denne etablerte kunstdiskursen, en strategi *Honningbarna* videreutvikler med sanger “lagd for deling, og for at alle aktører skal kunne fremføre dem (syng dem, hoppe og danse til dem) sammen “. Her blir begrep som “samvær, utfoldelse, deling og intersubjektivitet” sentrale. Denne relasjonelle musikkfremføringens nyinndeling av det materielle og symbolske rommet knyttes til Rancières “omfordeling av det sanselige”, ved at det vises til at situasjoner kan “rekonfigureres i et annet sanse- og betydningsregime” der også disse forskyvningenes politiske potensial blir viktig.

Slik jeg leser Valbergs tekst impliserer den en tydelig integrert kode, og det jeg kaller en performativ kunstdidaktikk. Denne posisjonen kan knyttes til det Morten Kyndrup kaller “betydningshandlingers performative karakter” for å beskrive en persepsjonsforskyvning fra å være opptatt av kunstens “objektkvalitet over for relationskvalitet” (Kyndrup, 2006: 38; 41). Dette poenget understøttes i Helene Illeris’ presentasjon av en performativ kunstpedagogikk: “Ligeledes kan man i mødet velge i høyere grad at fokusere på verkernes performance, og hvorledes de iscenesætter relationen til publikum på en bestemt måte osv.”(Illeris 2010: 41).¹³

¹³ Allerede i 2003 publiserte Illeris artikkelen *Performative positioner i kunstpedagogikk* med dette sentreringspunktet, der performerposisjonene refererte til hvordan både aktører (formidlere og publikum), kunstinstusjonen og selve kunsten kunne innta mer eller mindre performative roller (Illeris 2003).

I Trine Ørbæks artikkel *Autoetnografisk studie av dansepedagogiske vendepunkt – bevisstgjøring av for forståelse i kvalitativ forskning* benyttes “livsfortellinger” og en “fenomenologisk-narrativ” analyse av eksistensielle “vendepunkt” innen disse subjektive historier, som metode med intensjon om bevisstgjøring av egen undervisning i dans. Forfatteren beskriver en reise der dansens kroppsliggjorte og sansebaserte erfaring fører til utvikling av egen læreridentitet: “Gjennom disse analysene har jeg fått fram at det å undervise i skapende dans kan ses både ut fra et positivistisk, et sosialkonstruktivistisk og et subjektivt syn på kunnskap” (Ørbæk, denne utg).

Også Ørbæks artikkel vektlegger endring, men kan likevel sies å peke i retning av en kolleksjonskode fordi temaet behandles i stor grad på individnivå uten at sosiale eller samfunnsrelaterte faktorer trekkes inn. Artikkelen grunnlagstenkning og potensielle kunstdidaktiske relevans kan knyttes til det Illeris beskriver som kunstpedagogikk basert på *estetisk opplevelse* idet hun sier at disse handler om *individuelle møter* med verk (her dans) som har en “udviklende og frigjørende effekt, som knyttes til kunstværkets særlige potentiale som værende på en gang mangetydige og eksistentielt orienterte” (Illeris 2010: 33). Dansedidaktisk kan denne orienteringen sees i lys av tradisjonen fra Peter Slades bok *Natural Dance* fra 1977, der han utgår fra at det finnes element i dansen som inviterer til det han kaller “the real dance of life”, der bevegelser har innflytelse på hele personligheten, og da særlig på sinnslivet (Braanaas 2008: 191). Slik forstått kan artikkelen karakteriseres som en del av dialogpedagogikkens grunnlagsteorier som vektla medskapende prosesser og individers selvutvikling i møtet med kunst.

I *Relasjonen estetikk – epistemologi – etikk og fagdidaktikk. Et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning* tematiserer Sigmund Ongstad mer eksplisitt enn de øvrige forfatterne didaktiske siktemål og epistemologisk forankring. Ongstad er opptatt av dynamiske forståelsesmodeller og det som betegnes som “kommunikative triader”, noe artikkelen tittel viser til. De kommunikative triader presenteres ikke som *kategorier*, men som *aspekt* som “anses å stå i forbindelse med hverandre i et *relasjonelt* system”.

Gjennom Ongstads semiotiske orientering inngår en mikro-orientering som bygger på forståelsen av tegn som “det grunnleggende ’mikro-element’ i all kunnskap, kommunikasjon og læring”. I et makroperspektiv fremheves semiotikkens bevisstgjørende potensial gjennom muliggjøringen av metarefleksjon over sjangre og diskurser, “makro-størrelser som organiserer kommunikasjon og kunnskap og som gir uttrykks- og fortolkningspotensial til den enkelte og samfunnet”. Ambisjonene om å kombinere mikro- og makronivåer samles i en presentasjon av egenskaper ved en “psykologisk-sosiologisk-semiotisk modell for analyse.” Artikkelen mangfoldige og sammensatte perspektiver kan knyttes opp mot tilnærmingen jeg benevnte som en relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk som viser til flertydighet, relasjoner og kontekster. Dessuten, ved å fremholde dynamikken mellom begrep som “selv”, “verden” og “samfunn” underbygger Ongstad en tydelig integrert didaktisk tenkning, der konsekvensene for en kunstdidaktikken er en interdisiplinær tilnærming, i tråd med det han beskriver som konturene av “en tverrfaglig, semiotisk og didaktisk utdanningsvitenskap” (Ongstad, denne utg).

Avrundning

Gjennomgangen av artiklene i dette nummeret av InFormation viser med all tydelighet at det ikke finnes noen enkle svar på hva en didaktikk på kunstens premisser kan eller bør være. Artiklene tar utgangspunkt i uensartede epistemologiske posisjoner som spenner fra en klassisk didaktikk med intensjon primært om å overbringe det Illeris beskriver som “et i forvejen acceptert og etablert læringsindhold (fx at lære om kunst eller om at se på kunst i bred forstand” til å være orientert mot “en

overskridelse af almindeligt anvendte målsætninger med henblik på at skabe helt ny og uforudsigelig viden (fx om sig selv, om fællesskabet eller om kunsten” (Illeris 2010: 32).¹⁴ Et annet spenn i artikkelmaterialet dreier seg om at det er valgt henholdsvis en individ- og/eller kollektivforankret grunnlagstenkning som fundament for tekstene.

Jeg har fremholdt element i artiklene som kan spores til alle kunstdidaktikk-tilnærmingene som ble presentert, som henholdsvis formalestetisk, danningsteoretisk, dialogbasert og relasjonell-pluralistisk og performativ. Det synliggjør at tekster er en del av og representerer ulike betydningsbærende diskurser. Dette er et viktig poeng, for det finnes ingen nøytral kunstdidaktikk med hensyn til kunst- og kunnskapssyn, enten dette tematiseres eller ikke. Lind understreker nettopp dette med sin formulering om at møtet med kunst alltid er “redan en diskursiv praktik och inskriven i såväl pedagogisk diskurs som konstdiskurs” (Lind 2010: 93). I dette mangfoldige, verdiladete feltet blir det å være eksplisitt på egen epistemologiske forankring avgjørende for en reell utvikling og drøfting av hva en didaktikk på kunstens premisser kan innebære.

English abstract

This article argues that overarching epistemological relationships form the basis for understandings of art and knowledge. One exponent of this view is Martin Jay (1995) who classifies various understandings of art based on their different epistemological foundations. Pointing to the relationship between epistemology and conceptions of art and knowledge, may perhaps seem obvious. However, this view, which often is expressed on a meta-level referring to general connections, is only rarely dealt with through more specific analyses of the alleged relationships. Therefore, the intention of this introductory article will be to analyze and develop a theoretical framework for investigating the relationship between the didactics of art and epistemology, hopefully contributing to discussions concerning the development of a didactics on the conditions of art itself. Finally the other articles in this special issue are related to this theoretical framework presented.

Forfatterpresentasjon

Venke Aure er førsteamanuensis med doktorgrad i emnet didaktikk fra Stockholms Universitet. Hun underviser i vitenskapsteori og metode på masterstudiet for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Sammenhengen mellom problemstillinger innen kunst- og didaktikkfeltet har vært Aures fokus i flere arbeider. I artikkelen *Formidling av bilder til barn - som kunstdidaktisk diskurs* fra 2006 lanserte hun begrepet kunstdidaktikk i en nordisk sammenheng og førte det inn i diskusjonen om forholdet mellom kunst og didaktikk. Forskningen har hovedsakelig vektlagt epistemologiske perspektiv knyttet til disse feltene, hvilket er særlig fremtredende i hennes doktoravhandling *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* fra 2011.

Referanser

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

¹⁴ Illeris anvender dette spennet i sin analyse av åtte tekster som omhandler formidling av kunst, og som inspirasjon for å løfte frem de ulike teoretiske perspektiv har hun tatt utgangspunkt i begrep fra Elliot Eisner og Elisabeth Vallances *Conflicting Conceptions of Curriculum* (1974) og John I. Goodlads *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (1979).

- Aure, V. (1985). *Pedagogisk innovasjonstenkning: Kode - kontekst*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Aure, V. (1993). *Evaluering av kunstskeleforsøket for barn og unge*. RF 96/93. Stavanger: Rogalandsforskning.
- Aure, V. & Hauge, J. (1996). *Pilotgallerier for barn og unge: Kunstformidling på tvers?* Stavanger: Rogalandsforskning.
- Aure, V. (2006). Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*. Nr. 51, s. 133-153.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtengren, H. (2009). *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Stockholms universitet. (Doktoravhandling).
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Vol.1. London: Routledge & Kegan Paul. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>
- Bernstein, B & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København – Oslo: Christian Ejlertsen's Forlag.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag, A/S.
- Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*. Cambridge: Polity Press.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Buber, M. (1992) *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Bø-Rygg, A. (1994). Kunsten, avantgarden og fremskrittet. I: S. Meyer (red.). *Fra estetikk til vitenskap - fra vitenskap til estetikk* (s. 55-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Claus, C. (1993). Interartiella studier: en inledning. I: U.-B. Lagerroth, H. Lund, P. Luthersson og A. Mortenson (reds.). *I musernas tjänst. Studier i konstarnas interrelationer*, (s. 17-48). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Eisner, E.W. (1975). Skolens oppgave. I: Harbo, T., Lysne, A & Stenhouse, L (reds). *Artikler av Elliot W. Eisner* (s. 9 -105). Oslo: H.Aschehoug & CO. (W. Nygaard)
- Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Floor, H. (2007, 21. januar). Oppenheim opp i lyset. *Dagbladet*, s. 40-41.
- Godlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practise*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Goodman, N. (1958). Languages of art. I: Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.) (2008). *Estetisk teori. En antologi* (s. 313-327). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Innledning til estetikken*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2003). Performative positioner I kunstpædagogik. *Valör. Konstvetenskapliga studier*, nr.4, 15-28.
- Illeris, H. (2008). Museum education and “the desiring eye”: educations of vision in new educational settings in art museums. *Synnyt Origins: Finnish studies in art*, nr. 4, s.1-12.
- Illeris, H. (2009). Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. *Museum & Society*, Vol. 7, nr. 1, s. 16 – 31.
- Illeris, H. (2010). Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *Nordisk Museologi*, nr.1, s. 29-49.
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Construction an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). In *InFormation*. Vol. 1, nr. 2, s. 77-93.
- Jay, M. (1995). Seendets regimer i moderniteten. *Index*, nr. 3 -4 /95, s. 94-101.

- Johannessen, K. S. (1997). *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Bergen: Sigma Forlag A.S.
- Kjørup, S. (2006). Another Way of Knowing. Baumgarten, Aesthetics, and the Concept of Sensuous Cognition. I: *Sensuous Knowledge. Focus on Artistic Research and Development*, no 1. Bergen: Kunsthøgskolen I Bergen.
- Korhonen, K. & Räsänen, P. (red.).(2010). *The Event of Encounter in Art and Philosophy. Continental Perspectives*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kosuth, J. (1990). *Skrifter 1966-1990*. København: Det kgl. Danske Kunstakademi.
- Kyndrup, M. (2006). Performativitet, æstetik, udsigelse – Lille note om det performatives æstetik. I: *Peripeti*, nr.6, s. 37-47.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och Kunskapsform*. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. (Doktoravhandling).
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1979). *At organisera omvärlden. En Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. (1984). “Ramfaktorteorins” historia. I: Broady, D. & Lundgren, U.P. (red.). *Skeptron. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion*. Stockholm: Symposion.
- Marup Jensen, N. (1999). Nye og brugte rammer. Billedteori og kunsthistorie I den visuelle kultur. I: Christensen, H.D., Michelsen, A. & Wamberg, J. (red.) *Kunstteori. Positioner i nutidig kunstdebat*, s. 315-351. København: Borgen.
- Mathisen, S. (1986). Hegels lære om estetikken. I: G. W. F. Hegel . *Innledning til estetikken* (s. 121-154). Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Neumann, I. B. (2000). Mikhail Bakhtin - dialogiseringen av personen. *Nytt Norsk Tidsskrift* , 17 årgang, nr.3, s. 294-306.
- Nordenstam, T. (1992). *Fra kunst til vitenskap. Humanvitenskapenes grunnlag i et historisk perspektiv*. Bergen: Sigma Forlag A.S.
- Nyrnes, A. & Lehmann, N. (red.). (2008). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP : kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, (s. 30 – 49). Oslo: Norges forskningsråd.
- Rancière, J. (2004). “Estetikken som politikk”. I: Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.) (2008). *Estetisk teori. En antologi* (s. 533 – 550). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1992). *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Sennett, R. (2009). *The Craftsman*. London: Penguin books
- Skinner, Q. (1988). A reply to my critics. In: Tully, J. (ed.), *Meaning & Context: Quentin Skinner and his Critics* (p. 231-288). Princeton: Princeton University Press.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.
- Sveen, D. (red.).(1995). *Om kunst, kunstinstitusjon og kunstforståelse*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Tyler, R. (1977). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers` Forlag.
- Ulstrup Engelsen, B. (2000). *Et utdanningspolitisk brudd? Didaktikk på norsk mot år 2000*. Del II. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Wilson, Brent. (2008). Research at the margins of schooling: Biographical inquiry and third-site pedagogy. *International journal of education through art*, 4 (nr.2), p. 119-130.
http://dx.doi.org/10.1386/eta.4.2.119_1
- Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.