

# Refleksive kunstrom

En undersøkelse av kunstformidling til ungdom



Masteroppgave i Kunst i samfunnet 2016  
Ida Kristiansen kandidatnummer 511  
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design  
Institutt for estetiske fag. Emne MEST5900

Foto 1 "I dialog med kunst" (Foto: Privat)

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har det blitt gjennomført to casestudier av formidlingstilbud for ungdom. Ved bruk av observasjon og intervju har jeg undersøkt hva slags metoder som brukes for å inkludere og gjøre ungdom deltakende i museet og hvordan de opplever delta. På grunnlag av dette har jeg valgt å belyse følgende problemstilling:

***På hvilken måte kan en undersøkelse av praksiser ved Statens Museum for Kunst og Moderna Museet belyse aspekt som kan karakterisere mulige refleksive formidlingsrom for ungdom?***

Jeg har sett etter særegne kvalitetene i praksisene, og undersøkt hvorvidt de kan karakteriseres som refleksive. Teoretiske perspektiver fra Jacques Ranci re har blitt koblet inn for å drøfte kunstens relevans for samtiden og om museet egnert seg som et refleksivt formidlingsrom. I praktisk-estetiske arbeidet har tatt utgangspunkt i en videreutvikling av metoder i casestudiene for å gjennomføre en dialog og kreativ prosess med en gruppe elever fra videregående skole på Kunstnernes Hus.

## **Abstract**

This master thesis is a case study of two didactical strategies for teenagers. I have examined what methods and strategies two cases use to involve teenagers in the museum and make art more relevant. On the basis of this, the thesis question is:

*In what way can a study of two art didactical practices at The National Gallery of Denmark in Copenhagen and The Modern Museum in Stockholm illuminate different aspects, which can characterize possible reflexivity arenas?*

I have looked for distinctive qualities within the projects and whether they can be characterised as reflexivity arenas. This has been linked to the theoretical perspectives of Jacques Rancière in order to debate art's relevance in contemporary society and if the museum is suitable for such reflexivity activities. The practical aesthetic work is based on the development of the methods used in the cases, in order to conduct a dialogue and creative process with a group of high school students.

## **Takk**

Tusen takk til veiledere Venke Aure og Trude Scheldrup Iversen for gode råd og faglige innspill. Takk til Statens Museum for Kunst og Moderna Museet for at jeg fikk undersøke formidlingstilbudene deres. Takk til koordinatorene som tok meg varmt i mot og som har delt av sine erfaringer og fortalt hvorfor de jobber slik de gjør. Takk til ungdommene som delte sine opplevelser av tilbudene. Takk til Kunstnernes Hus som lar meg få gjennomføre den praktiske delen av masteroppgaven der. Sist, men ikke minst, takk til mine nære og kjære for støtte, korrekturlesning, teknisk hjelp og kreative innspill.

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

<b>KAPITTEL 1</b>	<b>7</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>7</b>
1.1 UTFORMING AV PROBLEMMOMRÅDET	9
1.2 PROBLEMFOMULERING	9
1.3 HVORDAN PROBLEMSTILLINGEN ER BELYST	10
1.4 GANGEN I OPPGAVEN	11
<b>FAGFELTET OG OPPGAVENS RELEVANS</b>	<b>14</b>
2.1 FELTET	14
2.2 FORSKNING	15
2.2.1	15
2.2.2 FORSKNING PÅ MUSEET SOM MEDBORGERSKAPSAKTØRER	16
2.3 KUNSTROMMET SOM MØTEPlass	17
2.3.1 FORMIDLINGSPRAKSISER INTERNASJONALT	17
2.3.2 FORMIDLINGSTILBUDENE FOR UNGDOM I NORGE	18
2.4 MASTEROPPGAVENS RELEVANS	19
<b>KAPITTEL 3</b>	<b>21</b>
<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>21</b>
3.1 MUSEET: FRA DEN AUTORITATIVE HISTORIEN TIL MANGE FORTELLINGER	21
3.2 ULIKE DIDAKTISKE POSISJONER	22
3.3 RELASJONSESTETISKE VIRKEMIDLER.	23
3.4 OM DELTAGELSE I INSTITUSJONEN	24
3.5 FORDELINGEN AV DET SANSELIGE	25
<b>KAPITTEL 4</b>	<b>27</b>
<b>PROSJEKTETS FORM OG METODISKE VALG</b>	<b>27</b>
4.1 OM MIN TILNÆRMING TIL PROBLEMMOMRÅDET	27
4.1.5 ETISKE OVERVEIELSER	29
4.3 KOMBINASJON AV ULIKE METODER FOR DATAINNSAMLING	30
4.4 BEHANDLING AV INNSAMLET DATA	31
<b>KAPITTEL 5</b>	<b>36</b>
<b>UNGES LABORATORIER FOR KUNST</b>	<b>36</b>
DEL 1. PRESENTASJON OG TEMATISERING AV EMPIRI	36
5.3 UNDERSØKELSESFOKUS	37
5.3. LABORATORIETANKEN OG AKTIVITETER	38
5.4 OPPSUMMERING AV AKTIVITETENE HOS ULK	41
5.5 TEMATISERING	44
DEL 2. DRØFTING AV EMPIRI	50
5.6 RAMMER OG ANSVAR	50
5.7 RELASJONSORIENTERT	51
5.8 IDÉUTVIKLING MED KOMBINASJON AV PROSESS OG MÅLRETTETHET	52
5.9 KONSTRUKTIVISTISKE FORHANDLINGER OG DEMOKRATISKE METODER.	53
5.10 UTFORSKNING OG EKSPERIMENTERING	54
5.11 TILBUD FOR KUNSTINTERESSERTE	55
5.12 TO KUNSTDIDAKTISKE PARADIGMER VED STATENS MUSEUM FOR KUNST	55
5.13 DE SÆREGNE ELEMENTENE OPPSUMMERT	56

<b>KAPITTEL 6</b>	<b>59</b>
<b>FILOSOFIVISNING</b>	<b>59</b>
DEL 1. PRESENTASJON OG TEMATISERING AV EMPIRI	59
6.1 MODERNA MUSEET	59
6.2 BESKRIVELSE AV FILOSOFIVISNING VED MODERNA MUSEET	59
6.3 UNDERSØKELSESFOKUS	61
6.4 OBSERVASJON	62
6.5 FORMIDLINGSMETODE: SOKRATISK DIALOG	65
6.6 TEMATISERING	66
DEL 2 DRØFTING	73
6.7 ORIENTERT MOT MÅLGRUPPEN	74
6.8 NYUTVIKLING AV BEGREPER	75
6.9 MODERNA MUSEET OG KUNSTDIDAKTISK STÅSTED	75
6.10 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING OG ÅPNE KUNSTVERK	76
6.11 DIALOGEN POTENSIALET FOR KRITISK TENKNING	77
6.12 NYE TOLKNINGER, FORSTÅELSE OG FORHANDLING.	77
6.13 DEMOKRATISK UTVALG	78
6.14 KOLLEKTIV LÆRINGSPROSESS	79
6.15 DET SÆREGNE OPPSUMMERT	79
<b>KAPITTEL 7</b>	<b>81</b>
<b>SAMMENFATNING</b>	<b>81</b>
<b>DEL 1. DET SÆREGNE I CASESTUDIENE OG KUNSTENS RELEVANS FOR UNGDOM</b>	<b>82</b>
7.1 ULK OG KONSTRUKTIVISTISK LÆRING	82
7.4 KONSTRUERE NYE ROM: FRA TILSKUER TIL DELTAGER	84
7.4.2 KUNSTENS POTENSIALE FOR FRIGJØRING?	85
<b>DEL 2 POTENSIALET I REFLEKSIVE FORMIDLINGSROM</b>	<b>89</b>
7.5 FORMIDLINGENS ROLLE I NORGE	89
7.6 INNSPILL OM REFLEKSIVITET	90
7.6 TO FORSTÅELSER AV KUNST OG FORMIDLING	92
7.7 DET RELASJONELLE I KUNST	93
7.7 REFLEKSIVE MØTER OG MEDSKAPER I MUSEET?	94
<b>KAPITTEL 8.</b>	<b>95</b>
<b>DET PRAKTISK-ESTETISKE ARBEIDET</b>	<b>95</b>
8.1 ET FORMIDLINGSOPPLEGG	95
8.2 UTSTILLINGENS TEMATIKK	96
8.3 KOBLE TIL SANSELIGHETENS REGIME	97
8.4 MÅLGRUPPE OG GJENNOMFØRING.	97
8.5 PRESENTASJON I ETTERKANT	98
<b>KILDEHENVISNING</b>	<b>101</b>
LITTERATURLISTE:	101
KILDEHENVISNINGER FOR BILDER	104

# Kapittel 1

## Innledning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt ulike former for deltagelse i museet for å belyse hva som kan karakterisere refleksive formidlingsrom. Undersøkelsen bunner i en undring over hvordan og hvorfor noen ungdommer får en interesse for kunst og andre ikke. Jeg har ønsket å undersøke hvilket potensiale det ligger i å utvikle en mer refleksiv formidling, der kunnskap oppstår og utvikles i møte med kunst og andre mennesker.

For å undersøke hva ulike kvaliteter i et refleksivt formidlingsrom kan være, har jeg gjennomført en kvalitativ caseundersøkelse av to formidlingstilbud. De to virksomhetene som har blitt undersøkt er Unges Laboratorier for Kunst ved Statens Museum for Kunst i København og satsningen Filosofivising ved Moderna Museet i Stockholm.





Foto: 2 "De fire elementer" av Alexander Calder. Skulpturen utenfor Moderna Museet(Foto: privat)

## **1.1 Utforming av problemområdet**

I følge vesentlige teoretikere som er opptatt av samtidens formidling i kunstmuseer hevdes det at det er en stadig utvikling mot et mer refleksivt kunstsyn, der formidlingen fremstår som mer inkluderende og kontekstorientert (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 18). I tråd med dette hevdes det at museet har utviklet seg fra å være "autoritative dannelsesinstitusjoner" til å bli læringsarenaer (Dysthe m.fl., 2012). Derimot understrekes det at det ikke har skjedd et fullstendig skifte, men heller at det autoritative museumssynet og synet på museet som læringsarenaen eksisterer som likestilte, side om side. Jeg har undret meg over hvilke muligheter det ligger i å utvikle tydeligere strategier og definere kvaliteter innenfor en reflektiv kunstdidaktikk, spesielt i formidling rettet mot ungdom.

Grunnlaget for videre utviklingen av dette problemområdet er spørsmål som ble reist i boken "Konsten som lærenderesurs" fra 2009 der Venke Aure, Helene Illeris og Hans Örtegren undersøkte pedagogiske strategier ved Statens Museum for Kunst i København, Moderna Museet i Stockholm og Kiasma i Helsinki. De erfarte at det ble utøvd formidling på bakgrunn av ulike læringssyn og pedagogiske strategier i alle museene, uten at dette i nevneverdig grad var et tema for diskusjon ved de ulike institusjonene. Det så ut som nasjonalmuseene eksisterte innenfor ulike kunstparadigmer, noe som gjenspeiles i hvilke formidlingspraksiser som finnes (Aure, m. fl., 2009. Aure, 2011). Ved Nasjonalmuseet i Norge er formidlingen i større grad basert på et tradisjonelt og kunstorientert læringssyn enn hos de andre museene (Aure, Illeris & Örtegren, 2009). Et slikt læringssyn kan knyttes til idealet om museet som dannelsesinstitusjon og ferdige tolkninger av kunsten presenteres for de besøkende.

## **1.2 Problemformulering**

Jeg har observert at det eksisterer kunstdidaktiske strømninger på det norske formidlingsfeltet. To institusjoner som arbeider med det jeg ser på som refleksive formidlingsrom har gitt meg innblikk i deres formidlingsmetoder. Jeg ønsker å finne ut hva som karakteriserer disse, og problemstillingen ble derfor formulert slik:

*På hvilken måte kan en undersøkelse av praksiser ved Statens Museum for Kunst og Moderna Museet belyse aspekt som kan karakterisere mulige refleksive formidlingsrom for ungdom?*

### **1.3 Hvordan problemstillingen er belyst**

Casene som ble valgt er eksempler på formidlingsprosjekter for ungdom som tar utgangspunkt i idé- og konseptutvikling og sokratisk metode, der konteksten i kunsten og relasjonene deltagerne i mellom er viktig. Jeg ønsket å få et mer konkret innblikk i hvilke inngangsporter det kan finnes til formidling av kunst, innen det jeg antok var refleksive formidlingsrom. For å belyse problemstillingen har jeg derfor valgt følgende underspørsmål:

- *Hva kjennetegner det særegne i praksisene?*
- *På hvilken måte kan disse formidlingsrommene gjøre kunst relevant for ungdom?*
- *Kan nye formidlingsperspektiver synliggjøre bruk av kunst som et potensiale for utvidete læringsrom?*

Jeg har valgt å teoretisk rammesette disse spørsmålene ved hjelp av Jacques Ranciéres perspektiv, der han i sine tekster drøfter møter med kunst og sansing som aktiv handling i *Den emansiperte tilskuer* (2012), *Sanselighetens politikk* (2012) og *Estetikken som politikk* (2008). Her vil jeg drøfte Ranciéres påstand om at samtidskunsten har en samfunnsmessig- og politisk funksjon og om dette kan utforskes i refleksive formidlingssituasjoner.

#### **1.4 Gangen i oppgaven**

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. I kapittel to og tre beskrives feltet, tidligere forskning, oppgavens relevans, og teoretiske perspektiver når det gjelder museenes rolle. Det fjerde kapitlet omhandler prosjektets utforming og metodiske valg underveis. Kapittel fem og seks tar for seg undersøkelsen av de to casestudiene. Disse kapitlene er delt i to, der empirien hver av casestudiene presenteres i første del fra og deretter organiseres empirimaterialet etter tematikk. Del to drøfter det tematiserte empirimaterialet og knytter det sammen med kunstdidaktiske perspektiver og strategier funnet i teorien. Videre utvikles begreper for å beskrive de særegne elementene i praksisene. Kapittel åtte er delt inn i to deler, der del en drøfter det særegne i praksisene og hvordan dette kan knyttes til Ranciéres teorier om sanselighet. I andre del vil jeg beskrive formidlingssituasjonen i Norge og drøfte potensialet i å utvikle reflekssive praksiser i kunstformidlingen. Det siste kapitlet omhandler masteroppgavens praktisk-estetiske prosjekt. Den omfatter hvordan denne oppgaven skal gjennomføres, samt hvorfor og hvordan det knytter seg til funnene i forskningen og reflekssive teoretiske perspektiver.





Foto: 3 Utenfor Statens Museum for Kunst i København (Foto: privat).

## Fagfeltet og oppgavens relevans

### 2.1 Feltet

Formidlingsfeltet i Norge preges av ulike oppfatninger om hvilken rolle kunsten, formidlingen og de besøkende skal ha i museet.

I doktoravhandlingen "Konstpedagogikkens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier" (1991) skisserte Anna Lena Lindberg forholdet mellom kunstdidaktiske praksiser som hun så som to ytterpunkter, slik formidlingsfeltet så ut i 1988. På den ene siden satt hun "oppdragelsesholdningen", der museets oppgave var å informere og oppdra betrakteren. Den andre holdningen, den "karismatiske", fremholdt at betrakteren selv kunne finne mening i verket, og da uten forstyrrelser fra en formidler. Dette omtales ofte som kunstpedagogikkens dilemma (Lindberg, 1991). Man kan videreføre tankene bak disse holdningene til dagens situasjon i Norge, der formidlingen befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene. Det finnes mange tilbud for barn og unge i museene, men de oppleves som overordnet retningsløse og lite eksplisitte.

Et uttrykk for dette er hvordan utstilling og formidling utarbeides i museet. Tradisjonelt har kuratorene utviklet og designet utstillingen, mens formidlerne tolker den ferdig installert. Dette henger sammen med at i kunstverdenen er kuratoren ansett som viktigere og mer sentral for museet enn det formidleren er (Hein, 2014, s. 20-21). I en slik kunstforståelsen er kunsten selvforklarende og følgelig er formidling utover selve verket et unødvendig og forstyrrende element (Solhjell & Øien, 2012). Denne situasjonen og ulike synspunkter vil drøftes ytterligere og settes i et teoretisk perspektiv i kapittel åtte.

## 2.2 Forskning

### 2.2.1

For å sette det på spissen befinner formidlingen seg mellom to stoler og museet sliter med å trekke publikum, spesielt ungdom. Det er en lang tradisjon med å utvikle tilbud for barn i museene, men det finnes ikke like mange tilbud tilpasset ungdom<sup>1</sup>. Blant annet har Nasjonalmuseet uttalt et ønske inkludere ungdom mer i museet, men dette er en målgruppe som er vanskelig å nå (Forskningsrådet, 2011). Derfor har museet satt i gang et forskningssamarbeid for å undersøke om utvikling av digitale aktiviteter kan øke museumsinteressen blant unge (Forskningsrådet, 2011). I 2012 viste Statistisk Sentralbyrås Kulturbarometer at det analoge kulturkonsumet gikk ned for første gang siden de begynte å måle i 1991. Andelen som benyttet seg av kunsttilbud gikk ned fra 42 til 38 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2012). Professor i kulturstudier Anne-Britt Gran skriver i artikkelen "Digitale tider i kulturlivet (2014) om hvorfor de tradisjonelle kulturinstitusjonene har vanskeligheter med å trekke publikum. Hun henter frem William Ogburns teori i boken "Social Change" fra 1922 om kulturelt etterslep for å forklare trenden. "Et kulturelt etterslep oppstår når en av to deler i en kultur som henger sammen forandrer seg i ulik og større grad enn den ene, og dermed blir det mindre tilpasning mellom de enn det som var før" (Gran, 2014, s. 30). Hun argumenterer for at det er kulturelle etterslep i kulturpolitikken og kultursektoren. Museumskonsulent og utstillingsdesigner Nina Simon beskriver i boken "The Participatory Museum" (2010) hvordan kulturinstitusjoner kan inkludere publikum og skape utstillinger som oppfordrer til deltagelse hos de besøkende. Det som kommer frem i Simons undersøkelser at det er et ønske om at museene skal bli mindre autoritative og mer åpne for publikums medvirkning og deltagelse. Dette vises og i forskning og teorier utviklet av pionerer som Eileen Hooper-Greenhill og George E. Hein. De utviklet teorier der meningskonstruksjon, kontekst og interaktivitet i mye større grad ble vektlagt, noe som markerer dreiningen av museet mot et mer konstruktivistisk læringsyn (Hein, 1998., Hooper-Greenhill,

---

<sup>1</sup> Basert på hvilke formidlingstilbud som har fantes tidligere, hva som finnes i Norge i dag og tidligere forskning som er gjort på kunstformidling. Det er i hovedsak rettet mot barn (Forskningsrådet, 2011).



2000). Annen forskning på feltet som er relevant for dette temaet er "Kampen om Blikket" (2011) der Venke Aure presenterer hvordan formidlingskulturen i nordiske museer gjenspeiler et skifte mot flere kunstdidaktiske paradigmer. I "Konsten som Lærenderesurs" (2009) har Aure, Illeris og Örtegren undersøkt hvilke læringssyn som er ved de nordiske museene, og hva som kjennetegner formidlingen innenfor disse.

"Eleven som aktør i dialog med kunst" (2013) er en undersøkelse av ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole. Forfatter Torunn P. Dagsland kom frem til at eleven liker en undervisning som bruker en kombinasjon av estetiske virkemidler, teknikk, kommunikasjon og ytringsfrihet (2013). Avhandlingens hensikt er i hovedsak å utvikle fagdidaktikken i kunst og håndverk i ungdomsskolen.

### **2.2.2 Forskning på museet som medborgerskapsaktører**

Det har i de senere årene vært et økende fokus på kunstmuseene som medborgerskapsaktører og hvilke muligheter det finnes i museene som kan øke medborgerskap og demokrati. I 2014 initierte Statens Museum for Kunst i København et utviklingsprosjekt, kalt "Rum for medborgerskab", der ti museer og kunstinstitusjoner skulle undersøke hvordan de kunne jobbe med og bidra til medborgerskap i sine utstillinger (Villumsen, Rugaard og Sattrup red., 2014). Forskingen resulterte i antologien "Medborgerskabsprosjektet" (2014) der det overordnede spørsmålet var hvilken rolle museer og kunstinstitusjoner skal ha i samfunnet. Bidragsytere til artiklene er blant annet Gert Biesta, Olga Dysthe og George E. Hein. Boken "Museums – Knowledge, Democracy, Transformation" (Lundgaard og Jensen red., 2014) er basert på det danske kulturdepartementets brukerundersøkelse av 200 museer. Det undersøkes hvem som bruker museet, hvordan og hvilke utfordringer de danske museene står overfor. Det søkes å finne ut om og hvordan museet som demokratiske utdanningsinstitusjoner i samfunnet kan skape konstruktive innspill for sosial og kulturell forandring (Lundgaard og Jensen red., 2014).

Doktoravhandlingen "Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab" (2015) ønsker Lise Sattrup å vise sammenhengen mellom kunstpedagogiske møter, barns medborgerskap og kunstmuseers pedagogiske rolle (2015). Dette forskningsprosjektet deltar i debatten om hvordan vi kan forstå demokratisk kunstformidling og gir nye perspektiver på kunstmuseets demokratiske rolle.

### **2.3 Kunstrommet som møteplass**

Utvikling av nye arenaer er blitt viktigere enn før for å skape gode møteplasser og kunnskapsplattformer i samfunnet. Dette er områder som kulturdepartementet satser på, og Kulturrådet gir støtte til utvikling av ulike prosjekter for formidling av kunst og kultur til barn og unge (Kulturrådet, 2016a).

I Stortingsmelding 49 "Fremtidas museum" (2008-2009) er målsetningene for museene klare. Det fremheves at de skal være tilgjengelige og inkluderende institusjoner, der formidlingen må være kritisk og nytenkende:

Museene skal gi både kunnskap og opplevelse. De skal være tilgjengelige for alle og være relevante og aktuelle samfunnsinstitusjoner som fremmer kritisk refleksjon og skapende innsikt. En aktiv formidling er derfor viktig både i et demokratiperspektiv og i et allment kulturperspektiv. Dette krever aktiv tilrettelegging og ulike strategier for å nå forskjellige målgrupper. Det innebærer også at formidlingen må være kritisk og nyskapende både når det gjelder tematikk og virkemidler (St.meld. nr. 49 (2008-2009), s 102).

#### **2.3.1 Formidlingspraksiser internasjonalt**

På verdensbasis finnes det mange ulike ungdomsklubber og formidlingstilbud som ivaretas ved kunstinstitusjoner, kanskje noen av de mest interessante er MOMA Teens, Young People Tate, Museum Teen Summit og Blikopneres. MOMA Teens er et gratis tilbud og møteplass for ungdom mellom 13 og 19 i New York. Her får ungdom muligheten til jobbe bak kulissene i museet og lære å diskutere samtidskunst. I samarbeid med en kunstner får ungdommene jobbe med egen kunst og lage egne utstillinger (Moma Teens, 2016). Tate Museum i London har et

eget tilbud for unge, Young People, med åpne kvelder i museet der ungdom kan komme og utforske sin kreativitet og eksperimentere med tanker og ideer gjennom kunst. I tillegg tilbyr museet rådgivning hvis man ønsker å jobbe i kunstfeltet, hjelp til eksamen og skoleoppgaver om kunst og en nettplattform for å vise og dele egen kunst (Young Tate, 2016). Museum Teen Summit er et kollektiv av unge mennesker som representerer ulike kunstinstitusjoner i New York som jobber for å fremme ungdoms rolle i museer. MTS forsker på hvordan museer kan nå ungdom bedre, og utvikler en database der ungdom kan finne kulturtilbud i New York-området for å skape bedre samhold mellom ungdom og museer (Museum Teen Summit, 2016). Blikopeners, på norsk; boksåpnere eller "blikkåpnere", holder til på Stedelijk Museum i Amsterdam (Stedelijk Museum 2015). Dette er et formidlingsprosjekt der ungdom mellom 15 og 19 år kan få muligheten jobbe deltid i museet med ulike aktiviteter og bidra til innholdet og organiseringen av formidlingen. Ungdommene kommer fra Amsterdams storregionen og har ulike bakgrunner og forskjellige utgangspunkt for å forstå kunst (Stedelijk Museum 2015). Sammen med ansatte i museet underviser de i museets samling av videokunst. I tillegg er de med på å organisere workshops og arrangementer både utenfor og innenfor museet og får muligheten til å jobbe med mange av museets ulike samarbeidspartnere (Stedelijk Museum 2015).

### **2.3.2 Formidlingstilbudene for ungdom i Norge**

Jeg har sett på tilbudene for ungdom hos Nasjonalmuseet<sup>2</sup>, Munch Museet, Henie Onstad Kunstsenter, Kunstmuseene i Bergen, Akershus Kunstsenter, Astrup Fearnley og Kunstnernes Hus. Her er de fortrukne formidlingsmetodene omvisning, verksted for barn i forbindelse med skolebesøk og faglige seminarer. Plot Oslo er en kunstklubb for ungdom i Oslo. Det startet i 2012 som et samarbeidsprosjekt mellom Museet for samtidskunst, Astrup Fearnley og Kunstnernes Hus (Plot Oslo, 2016). Virksomheten i Plot er inspirert av blant annet Unges laboratorier for kunst.

---

<sup>2</sup> Nasjonalmuseet er en sammenslåing av de nasjonale museene i Norge: Nasjonalgalleriet, Museet for samtidskunst, Nasjonalmuseet –Arkitektur og Kunstindustrimuseet (Nasjonalmuseet, 2016).

Kunstmuseene i Bergen har KunstLab for barn, hvor de kan møte kunsten på egne premisser. De har kuratert en egen utstilling som passer barn, som har mange verksteder og et laboratorium for utforskning av kunst. Men dette tilbudet er i hovedsak for barn og ikke ungdom. Til elever i ungdom- og videregående skole tilbyr de omvisninger som de tilpasser hvilket fag eller studieretning klassen er der i forbindelse med (Kunstmuseene i Bergen, 2016).

#### **2.4 Masteroppgavens relevans**

Det er gjort mye forskning internasjonalt på feltet, men i Norge er det gjort liten utredning på hvilken måte formidlingstilbud engasjerer ungdom. Det samme gjelder hvilket utbytte utvikling av museet som plattform for refleksive holdninger kan ha for kunsten og for å styrke kunstens rolle. Aure har understreket at det utarbeides forskningsbasert teori, både innen kunst- og didaktikkfeltet, men forholdet mellom disse to er lite utviklet (Kulturrådet, 2016b). Master i estetiske fag, Kunst i Samfunnet, ved Høgskolen i Oslo og Akershus er et studie som har et samfunnsrettet og anvendt perspektiv på kunst i samtiden (Programplan for Masterstudium i estetisk fag, 2016). Det understrekes i programplanen at studiet skal sette fingeren på aktuelle problemstillinger, særlig knyttet til "kunstens samfunnsmessige rolle og didaktiske potensiale [...]. Samtidens uttrykk og problemstillinger blir særlig belyst, og kunst som sosial og didaktisk prosess vektlegges" (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2016).

Hovedfokuset i denne oppgaven er å undersøke to formidlingspraksiser for ungdom, for å finne hva som kjennetegner særegne kvaliteter ved de og om de gjør kunst relevant for ungdom. Jeg har ønsket å undersøke hvordan det skapes refleksive- og kontekstuelle møter med kunsten i disse museene og hvilket potensiale som ligger i dette. Dette er relevant forskning på formidlingsfeltet og for museene, siden det blir utforsket om utviklingen av refleksive formidlingsrom kan styrke formidlingens rolle i kunstmuseene.



## Kapittel 3

# Teoretiske perspektiver

### 3.1 Museet: Fra den autoritative historien til mange fortellinger

Da de første museene ble etablert i vesten var det ut i fra idealene fra opplysningstiden, der kunst skulle danne og utdanne befolkningen, skape nasjonalfølelse og gode borgere (Dysthe, m.fl., 2012, s. 18). Å formidle god smak og kvalitet var den viktigste oppgaven til museene i folkeopplysningsprosjektet (Dysthe m.fl., 2012). Dette dannelsesidealet har derimot endret seg i takt med tiden. Eileen Hooper-Greenhill skriver i boken "Museums and Interpretations of Visual Culture" fra 2000 at vi kan snakke om et paradigmeskift, i oppfatningen av museet, der de ikke lenger betraktes som institusjoner med "autoritative fortellinger" som formidles ovenfra og ned, men publikummet omtales som brukere og er medprodusenter av den kunnskapen og opplevelsene som skapes i museumsrommet (Hooper-Greenhill, 2000). Dannelsesbegrepet blir nå forstått som noe brukerne former i de relasjoner og kontekster de inngår i (Dysthe m. fl., 2012, s. 25). Dag Solhjell skriver at museene har beveget seg fra det modernistiske idealet om kanontenkning med felles læremål, til et mangfoldig, postmodernistisk ideal (Solhjell, 2009, s. 26). Museet blir ut i fra dette synet en "læringsarena". I dette legger han "en arena som tilrettelegger for at mennesker med forskjellige forutsetninger og som besøker museet i forskjellige sosiale sammenhenger kan lære noe," (Solhjell, 2009, s. 19). Denne formen for læringsarena kobler Dysthe videre til et konstruktivistisk læringssyn. "Fra et læringsteoretisk perspektiv er museet som kunnskapsressurs knyttet til et konstruktivistisk læringssyn der læring er relasjonell og dialogisk og oppstår i samspill mellom individer og omgivelser," (Dysthe m.fl., 2012, s. 26).

George Hein skriver i "Learning in the Museum" (1998) at kunnskapsproduksjon i museet skjer når de publikum får konstruere sin egen forståelse av utstillingen. Hvis museene erkjenner dette kan de, ut i fra den mening de besøkende skaper i utstillingen, forme opplevelsen enda bedre ved å forandre omgivelsene i museet (Hein, 1998, s. 179).

## **3.2 Ulike didaktiske posisjoner**

I doktoravhandlingen "Kampen om blikket" (2011) beskriver og drøfter Aure et paradigmeskift fra det å formidle et gitt innhold av kunst, til deltagernes egen meningskonstruksjon (2011). Nedenfor beskrives de kunstdidaktiske posisjonene som har preget formidlingsfeltet for underbygge hvorfor mer refleksive holdninger i formidlingen er nødvendig. Kunstdidaktikkbegrepet brukes for å beskrive ulike ideologier og praksiser knyttet til møter med kunst (Aure, 2011, s. 40).

Kunstdidaktikk brukes som et analytisk perspektiv for å se på formidlingen i kunstinstitusjonene.

### **3.2.1 Modernistisk kunstdidaktikk**

Den formalestetiske kunstdidaktiske posisjonen tar utgangspunkt i kunstverket som selvforklarende, fordi verket vurderes som kunst uavhengig av kontekst og personlige tolkninger (Aure, 2011). Denne posisjonen hadde klar sammenheng med mål-middel ideologien som var gjeldende i norsk didaktisk tenkning på 1960-tallet. Innen denne tenkningen er det et statisk syn på kunst, læring og formidling. Formidleren gir kunnskaper om et verk, slik at betrakteren kan avdekke kunstverket. Kunnskapen skal formidles og bli mottatt og reproduisert av eleven. Siden kunstverket i denne sammenhengen har et fasitsvar, blir formidleren ekspert og aktørene passive tilskuere, og de gis lite rom for alternative tolkninger eller deltakelse (Aure, 2011, s. 208).

Det ble rettet kritikk mot mål-middel pedagogikken, og på 1970-tallet ble danningsbegrepet erklært det viktigste for undervisningen. Den danningsteoretiske didaktikken brøt med den entydige planleggingen for overføring av kunnskap og ga læreprosessen en viktigere rolle (Aure, 2011). Det ble etablert en fagkanon, et utvalgt tradisjonsbundet kunnskapsstoff som dannet premisset for denne tenkningen (Aure, 2011, s. 208). Det ble valgt ut "kanonverk", som ble ansett som enestående for å innføre barn og unge i den visuelle kulturarven. Verket bærer med seg et meningsinnhold og i dette didaktiske perspektivet ser man kunstverket som selvforklarende, i den forstand at det bærer med seg kulturelle fastsatte betydninger (Aure, 2011, s. 209). Aure understreker at i denne tradisjonen illustrerer kunsten kun et kulturinnhold og får en instrumentalistisk funksjon.

Senere ble begge disse teoriene kritisert for at de overså elevenes individuelle forutsetninger og dialogen som grunnlag for læring (Aure, 2011, s. 209). I undervisningsdidaktikken er dialogpedagogiske tenkemåter grunnlaget og det er større fokus på et likeverdig forhold mellom lærer og elev, der det menneskelige aspektet i undervisningen skal ivaretas. I denne kunstdidaktikken ble formidlingsprosesser og kunstens potensiale som engasjerende vektlagt, for å kunne utvikle det en så på som barnets iboende potensiale for kunstforståelse. Aure argumenterer for at alle de tre nevnte didaktikkene hører inn under et modernistisk paradigme. Det modernistiske idealet kommer frem ved at paradigmene fremholder av fenomen som "kunst", "kulturarv" og "barn" kan avdekkes og beskrives (Aure, 2011).

### **3.2.2 Postmodernismens kunstdidaktikk**

Postmodernismens fremvekst på 90- og 80-tallet brakte med seg teorier som problematiserte modernismens ideologier om hvordan kunnskap og kunst etableres. Kunstforståelsen lå ikke lenger internt i verket, men ble erstattet av perspektiver som vektla relasjonene mellom det situasjonsbestemte i verket, betrakter og kontekst (Aure, 2011). Aure kaller denne mer sammensatte holdningen til kunst for relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk. Denne formen for kunstdidaktisk tenkning streber etter å knytte kunsten til samtiden, der kunstverket er åpent for ulike tolkninger ut i fra hvilke situasjoner og omgivelser det befinner seg i. Fenomen konstrueres i samspillsituasjoner, i eksistensielle situasjoner og konkrete kontekster (Aure, 2011, s. 217).

### **3.3 Relasjonestetiske virkemidler.**

Kunstkritikeren Nicholas Bourriaud beskrev i "Relasjonell estetikk" (2007) de nye strømningene i kunstestetikken som vokste frem på 1990-tallet (Bourriaud, 2007, s. 160). Forståelser fra den relasjonelle estetikken kommer til uttrykk, og kan ses som den samme tendensen, i den dialogbaserte praksisen i museene. Tolkninger og relasjoner aktiveres i relasjon til museumsunderviserens kunnskap (Dysthe m.fl., 2012). Det skjer en endring i verkoppfatningen med økt oppmerksomhet rettet mot verkets relasjonelle betydningsdannelse i møtet med betrakteren (Dysthe m.fl., 2012, s. 38). Dysthe understreker her at for at undervisningen skal kunne utfolde seg dialogisk må man skape rom for mange "fortellinger" (Dysthe



m.fl., 2012, s. 38). Dysthe understreker nødvendigheten med å henvende seg til barn og unge på deres eget språk og gjennom de rette kanalene (Dysthe m.fl., 2012, s. 29).

Bourriaud skriver om dagens samfunn og om at måten vi samhandler i dag skjer i kontrollerte rom der de sosiale båndene omgjøres til spesifikke produkter (Bourriaud, 2007, s. 9). Han foreslår at kunsten og det sosiale samværet som oppstår i møtet med kunsten representerer en motstrøm i denne ensrettingen av kulturen.

### **3.4 Om deltagelse i institusjonen**

Museumskonsulent Nina Simon skriver om deltagelse i "The Participatory Museum" (2010) og presenterer ulike strategier og teknikker basert på casestudier, som kan gjøre de besøkende til mer aktive deltagere når de besøker kulturinstitusjoner.

Simon skriver om at for å skape suksessfulle prosjekter for deltagelse trenger deltagere restriksjoner, ikke uante muligheter for å uttrykke seg. For å kunne samarbeide godt med fremmede, avhenger ikke interaksjonen av sosiale, men heller personlige inngangsporter (Simon, 2010, s. 22).

Hvis målet er å få besøkende til å dele sine erfaringer og delta i prosjekter i institusjonen, må det være noen begrensinger der i form av instruksjoner og rammebetingelser til grunn. Videre understrekes det at for å designe prosjekter som oppfordrer de besøkende til å være sosiale og interagere med hverandre, må en starte med å tilrettelegge for de individuelle behovene, før en tar fatt på de felles behovene (Simon, 2010, s. 25). Hvis målet i hovedsak er å gjøre institusjonen mer personlig, slik at de besøkende kan være mer komfortable, selvsikre og motiverte til å delta, må formidlingen være publikumsorientert, publikum må behandles som individer, museet må gi publikum verktøy til å samarbeide og interagere i gjennom.

### 3.5 Fordelingen av det sanselige

Jeg har funnet den franske filosofen Jacques Rancières teorier om det sanselige og argumenter for alternative tilskuerstrategier i bøkene "Sanselighetens politikk" (2012), "Den emansiperte tilskuer" (2012), og teksten i "Estetikken som politikk" (2008) anvendelige for å nyansere forståelsen av en relasjonell kunstdidaktikk. Rancières forfatterskap omhandler politisk filosofi, utdanningspolitikk, demokratiutvikling, men har i de senere årene vendt interessen over mot estetisk studier (Rancière, 2012). Han bidrar med konstruktive innspill til debatten om kunsten i en postmoderne kultur, ved å argumentere for kunstens samfunnsmessige rolle. Problemstillingens begrep om "refleksive formidlingsrom" kan belyses via Rancières spesifikke rom og inndelingen av en "bestemt erfaringsfære". Rancière tar utgangspunkt i tilskueren og spør hva møtet med et kunstverk kan gjøre med måten vi opplever virkeligheten. Han formoder at det å sanse ikke er noe passivt, men en aktiv handling som er bakgrunn for hvordan vi oppfatter og organiserer verden rundt oss (Rancière, 2012b):

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



## Kapittel 4

# Prosjektets form og metodiske valg

Her beskrives hvilke valg som er tatt i gjennom masteroppgaven. Det innbefatter hvordan jeg har valgt å tilnærme meg problemområdet, samt hvilke metodiske valg som er tatt for å svare på problemstillingen om på hvilken måte kan en undersøkelse av praksiser hos Statens Museum for Kunst og Moderna Museet belyse aspekt som kan karakterisere mulige refleksive formidlingsrom.

### 4.1 Om min tilnærming til problemområdet

#### 4.1.1 Sosialkonstruktivisme

Som de nevnte kunstdidaktiske teorier og referanser hentyder, har jeg valgt å bygge undersøkelsen på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Det konstruktivistiske synet legger vekt på kompleksitet og på sammenhengen mellom viten og sosial handling (Winther Jørgensen, 1999, s. 14). Innenfor dette vitenskapssynet er kunnskap sosialt konstruert. Som forsker kan jeg aldri stille meg utenfor de situasjonene som undersøkes. Derfor vil empirien som frembringes bli et produkt av hvordan jeg ser verden, siden det er jeg som velger hva som skal forskes på og hvordan det skal tolkes.

I oppgaven har jeg sett på hva som skjer i to ulike formidlingssituasjoner. Her har jeg gått i dybden på hva som kjennetegner det særegne i praksisene, hvilke sosiale faktorer som spiller inn, deltagerens opplevelser og hvilke rammebetingelser som ligger til grunn.

#### 4.1.2 Om kvalitativ forskning

Undersøkelsen betegnes som en kvalitativ casestudie siden datamaterialet tar utgangspunkt i ungdommers egne opplevelser, erfaringer og læringsutbytte. Howe, Høien, Kvernmo og Knutsen hevder i antologien "Studenten som Forsker i Utdanning og Yrke" (2005) at når man skal tolke meningsrammer, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger, er en kvalitativ tilnærming regnet som den mest relevante metoden. Jeg har valgt denne metoden på bakgrunn av at jeg ønsker å fange opp særegne kvaliteter ved casestudiene og deltagerens erfaringer, noe som ikke lar seg telle eller uttrykkes ved bruk av statistikker og tabeller (Howe, Høium,

Kvernmo & Knutsen, 2005). I mine casestudier har jeg valgt et undersøkende perspektiv med hensikt å løfte frem aktørenes egne opplevelser og subjektive virkelighet som viktig for å skape forståelse (Densin & Lincoln, 2005).

#### **4.1.3 Casestudie**

Casestudie kommer av det latinske ordet casus som betyr tilfelle, og er en kvalitativ studie av en eller få undersøkelses-enheter (Andersen, 2013). I en casestudie undersøker en forholdet mellom et fenomen og en spesifikk kontekst. Slik definert av Robert Yin som en "empirisk undersøkelse av et fenomen i samtiden innenfor en ekte livskontekst; der mange ulike kilder til empiri er brukt" (Yin, 1989, s. 23). Casestudie som metode egnet seg godt siden jeg har undersøkt praksiser som skiller seg fra hverandre på mange områder. Det er en god kvalitativ forskningsstrategi, siden jeg skal prøve å gripe det særegne ved to formidlingspraksiser, der hvordan- og hvorfor-spørsmål stilles (Andersen, 2013). "Styrken til casestudier ligger i forståelse og forklaring av handlinger og prosesser", (Andersen, 2013, s. 25).

#### **4.1.4 Reliabilitet og validitet**

Her vil jeg gjennomgå hvilke valg jeg har tatt for å sikre gyldigheten og reliabiliteten i forhold til forskningens metoder. I den kvalitative forskningen er det forskningsspørsmålene som bestemmer kravene til metoden og hva som blir undersøkt. Gyldigheten i undersøkelsen avhenger av at det er samsvar mellom forskningsspørsmål og undersøkelsesområdet, eller om empirien underbygger det fenomen som skal utforskes (Fangen, 2010). I oppgaven trianguleres det mellom ulike forskningsmetoder, som deltakende observasjon intervju, og skriftlige dokumenter fra museenes hjemmesider. Ved å kombinere deltakende observasjon og intervju kan jeg dra nytte av at det er to ulike datainnsamlingsmetoder som gir ulike typer data (Fangen, 2010, s. 172). Forenklet kan man si at observasjoner er handlingsdata og intervjuer er diskursive data. Intervjudata kan ikke behandles som handlingsdata, da en ikke kan ta for gitt at det de sier er noe de faktisk gjør (Fangen, 2010). Alternativt kan man kombinere intervju og observasjon ved å sette de opp mot hverandre, og som følger behandler man også intervjuene som mer enn bare subjektive sannheter. Men kan intervjuene brukes for å validere observasjonsmaterialet, kan en vurdere det en har sett opp mot det sagte og

omvendt. Dermed får en mulighet til å vurdere utsagnenes gyldighet i mye større grad (Fangen, 2010, s. 172). I "Kvalitative forskningsmetoder" (2001) gjør Emil Kruuse rede for flere ulike måter å triangulere mellom kilder. I tillegg til å knytte sammen intervjuutsagn og observasjoner, har jeg undersøkt om det var sammenheng mellom ungdomsinformantenes, de ansattes og museenes uttalelser. Til slutt har jeg vurdert om museets egne intensjoner stemte med koordinatorenes og ungdommenes uttalelser. Derfor har jeg vurdert intervjuer og feltnotater opp mot hverandre i analysen og tematisert innholdet. Deretter har jeg vurdert om det var samsvar mellom museenes intensjoner og hva som skjedde i praksis. Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. Ved å bruke begrepet "bekreftbarhet" forholder en seg som kritisk til sine egne tolkninger, samtidig som at tolkningene understøttes av annen forskning (Fangen, 2010, s. 252). Det problematiseres likevel at det å bruke annen forskning som målestokk gir grunnlag for kunnskapsutvikling, fordi det gjør det vanskelig å utvikle noe nytt. Det er ifølge Fangen mest gunstig å vurdere om egne tolkninger underbygges av eller bryter med allerede eksisterende forskning. Tolkningene av det empiriske materialet i caseundersøkelsene samsvarer og støttes av tidligere forskning på feltet.

#### **4.1.5 Ethiske overveielser**

De etiske retningslinjene innenfor samfunnsforskning tar for seg informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2012). I en bred forståelse henviser begrepene etikk og moral til "den menneskelige eksistens bør-het", en forestilling om at menneskelivet innebærer noen moralske fordringer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). De etiske overveielserne jeg har stått overfor i de kvalitative caseundersøkelsene har vært knyttet til å samle, lagre og bruke informasjon korrekt, riktig bruk av kilder og informert samtykke. Undersøkelsen ble godkjent av NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og jeg har sagt meg enig i å behandle all empirimateriale konfidensielt. Konfidensialitet innebærer privat informasjon som kan identifisere deltakeren (Fangen, 2010). Jeg har ikke samlet inn direkte eller indirekte personopplysninger om ungdommene som deltok, men skriftlig samtykke var nødvendig siden casestudiene ble dokumentert via fotografi og noen fotografier er brukt i masteroppgaven. Deltagerne ble gjort klar over hva de

samtykket til og hva undersøkelsens fokus var. Ingen av informantene i undersøkelsen var under 15 år og det var dermed ikke nødvendig med samtykke fra foreldre eller foresatte. Koordinatorene ved casestudiene samtykket til å bli sitert og være gjengitt med egne navn i oppgaven. De har også fått tilsendt sitater og observasjonsmaterialet fra casestudiene som har blitt brukt i oppgaven. I behandlingen av empirimaterialet har en av de større utfordringene vært å sitere informantene korrekt. Sitatene er oversatt fra dansk og svensk, og tematiseringen av intervjuene måtte jeg ofte omformulere og gjøre noen setninger kortere slik at meningen skulle komme tydeligere frem. Det er en utfordring å tolke og gjengi sitater uten at noe av den opprinnelige meningen skal forsvinne eller forandres.

### **4.3 Kombinasjon av ulike metoder for datainnsamling**

#### **4.3.1.Observasjon, feltnotater og fotografi**

I observasjonene undersøkes det hvordan de ulike formidlingsprosjektene for ungdom virker i praksis og hva slags utbytte ungdommene har av delta.

Deltakende observasjon er en datainnsamlingsmetode som gir mulighet til å studere menneskers samhandling og språk uten at forskeren påvirker samhandlingen i så sterk grad som i et intervju eller spørreskjema (Fangen, 2010, s. 9). I undersøkelsen var jeg tilstede under aktivitetene med ungdom og kunne observere hvordan samtalen utviklet seg. Ved observasjon kunne jeg notere ned hva de sa og gjorde i sammenhenger som ikke var strukturert av meg som forsker (Fangen, 2010, s. 12). På den måten unngår man å påvirke deltakerne i for stor grad, og jeg kunne observere en naturlig samtale mellom ungdommene og formidlingsansvarlig. Feltnotatene fra den deltakende observasjonen er et troverdig og gyldig datamateriale som sikrer at forskningen og analysen blir valid. I tillegg til feltnotater har jeg brukt fotografi som en måte å dokumentere.

#### **4.3.2.Intervju med båndopptaker**

Kvale og Brinkmann skriver om det kvalitative forskningsintervjuet at en søker å forstå verden gjennom intervjupersonenes egne øyne (Kvale & Brinkman, 2012). Det var et mål å få frem viktigheten av ungdommenes og koordinatorenes erfaringer og deres opplevelser av praksisene. Forskningsintervjuet er en kombinasjon av dagliglivets samtaler og en profesjonell samtale, der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale &

Brinkman, 2012). I begge casestudiene har jeg intervjuet formidlingsansvarlig om hva vedkommende ser som prosjektets intensjon, relevans og struktur. På ULK ble åtte av ungdommene intervjuet, for å undersøke opplevelsen og læringsutbytte. I forkant samtykket deltagerne til å bli intervjuet og ble informert om jeg kom til å bruke båndopptaker, samt at det ikke ville bli samlet inn direkte personopplysninger om de. På Moderna Museet brukte jeg samtalene ungdommene hadde i filosofivisningen som intervjumateriell, der verken indirekte eller direkte personopplysninger kommer frem. Etter hver visning hadde de en evaluering av dagen, hvor alle hadde anledning til å fortelle om sitt utbytte. Siden det er nye deltagere for hver visning og de bare hadde noen timer til rådighet, før de måtte returnere til andre skoletimer, var det ikke anledning eller relevant med personintervju.

#### **4.3.3 Internett, skriftlige dokumenter**

I tillegg til empiri fra observasjon og intervju har jeg hentet inn opplysninger om casestudiene fra museenes nettsider. Jeg har hentet inn informasjon om ulike formidlingspraksiser på feltet og funnet offentlige dokumenter for å kartlegge behov og målsetninger.

#### **4.4 Behandling av innsamlet data**

Holter og Kalleberg skriver i "Kvalitative Metoder i Samfunnsforskning" (1996) at kategoribasert analyse har vært den vanligste i samfunnsforskning. I intervjuer innebærer det at forskeren konstruerer kategorier som materialet kan ordnes etter. En finner frem kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som er betydningsfulle eller gjentakende (Holter & Kalleberg 1996). Jeg har valgt å gjøre som Karin Widerberg i "Historien om et kvalitativt forskningsintervju" fra 2001 og sett etter temaer i empirimaterialet. I behandlingen av intervjumaterialet har jeg transkribert, laget sammendrag og laget analysetråder. Det vil si markert det som utmerket seg som mest interessant i intervjuene. Først leste jeg gjennom transkripsjonene for å få et helhetsinntrykk og på det grunnlag delte inn i temaer. På denne måten fikk jeg en oversikt over alt det relevante som var blitt sagt i intervjuene. Jeg valgte dermed en empirinær tilnæringsmåte for å finne temaer i analysen og så i gjennom alle tematiseringen som deltagerens selvforståelse, uttalelser og eksempler, i forhold til problemstillingen og underproblemstillinger.



Jeg har brukt temaene som jeg fant i analysetrådene og belyst de med sitater. Som Widerberg understreker at ofte skjer, har jeg uttrykt temaene i teoretiske begreper slik at det teoretiske interessefeltet legges på materialet (Widerberg, 2001, s127).

#### **4.4.1 Fra tematisering til drøfting**

Tematiseringene som er blitt gjort brukes som utgangspunkt for drøfting av casestudiens metoder, potensiale og grunnlagstenkning. I drøftingen brukes konkrete begreper og teorier funnet i litteraturen, for å kunne vurdere og utdype hva som skjedde i praksis ut i fra kunstdidaktiske, deltagende og estetiske perspektiver.

#### **4.5 Presentasjon av case**

##### Case 1. Unges laboratorier for kunst

Unges Laboratorier for Kunst (forkortes heretter for ULK) er et tilbud for ungdom mellom 15 og 20 år på Statens Museum for Kunst i København. ULK er et sosialt og kreativt miljø for ungdom som ønsker å jobbe med kunstformidling og utvikle ideer gjennom praktisk og kreativt prosjektarbeid i museet (Unges laboratorier for kunst, 2016). Tilbudet har eksistert siden 2005 og har utviklet seg fra å ha 12 ungdom som ansatte kunstformidlere, til å bli et frivillig tilbud som mellom 30 og 40 ungdommer deltar på ukentlig. Hver onsdag møtes de unge "kunstpilotene" for å jobbe med et formidlingsprosjekt eller et arrangement som går i gjennom et halvt år. Dermed får de være med på hele prosessen av å lage et formidlingsprosjekt. Det stilles ingen krav til forkunnskaper eller egenskaper for å kunne bli en kunstpilot, kun at en er interessert og har tid til å forplikte seg til prosjektet. Undersøkelsen består av tre besøk der jeg intervjuet åtte kunstpiloter og koordinatoren for ULK, i tillegg observerte jeg de tre møtene og snakket med koordinatoren under workshopene.

##### Case 2. Filosofivisning ved Moderna Museet

Filosofivisninger ved Moderna Museet i Stockholm ble startet opp i april 2015 av filosof Adam Wallenberg. Det er et tilbud for videregående klasser i Stockholmsområdet, som ønsker å diskutere kunst i sammenheng med filosofi. I tillegg til elever fra videregående skoler har museet et filosofitilbud for barneskolen (Moderna Museet, 2016). De klassene som ønsker å delta i

filosofivisningen for videregående kan på forhånd velge et av tre temaer som skal diskuteres; identitet og kropp; frihet og ansvar; mening og sannhet. Om filosofivisningene skriver museet at kunst og filosofi går hånd i hånd, for kunsten kan provosere og vekke mange spørsmål i oss. Derfor ønsker de å fokusere på hvordan en filosoferer og hvordan det kan berike vårt tankesett og knytte seg til hvordan vi lever våre liv. Visningen er lagt opp slik at det er lett å ta opp trådene fra visningen i klasserommet etterpå. Undersøkelsen er basert på ett møte på Moderna Museet, der jeg observerte filosofivisningen og intervjuet formidlingsansvarlig i etterkant.

#### **4.2.1 Valg av case**

Fokuset i undersøkelsen er hva slags strategier som blir brukt i to formidlingspraksiser og om dette gjør kunst relevant for ungdom. Jeg ønsker å belyse et felt som ikke er forsket mye på og kunne komme med konstruktive innspill til en videre utvikling. Det finnes ingen lignende undersøkelser, og det er dermed et viktig bidrag i formidlingsforskningen. Valget av de to casestudiene er basert på at jeg mener de er relevante eksempler for å belyse min problemstilling. Utvalget i undersøkelsen representerer ulike institusjoner, med ulike formidlingsmetoder og tilnærminger til kunst. Derimot har de samme målgruppe og samme intensjon, nemlig å gjøre kunsten til en større del av unges hverdag gjennom innovative formidlingsmetoder. I undersøkelsen ønsker jeg å se på hva slags særegne kvaliteter som utmerker seg i de to formidlingsprosjektene, hva slags utbytte ungdommene har av å delta og hvordan det kunne vært implementert i et formidlingspraksis i Norge.

#### **4.2.2 Likheter og ulikheter i utvalget**

De to casestudiene som er valgt mener jeg er nyskapende formidlingspraksiser, da de tar utgangspunkt i filosofi og ide- og prosjektutvikling. Derfor ønsket jeg å undersøke metoder og egenskaper innenfor disse formidlingsstrategiene og om de på det grunnlag kan betegnes som refleksive formidlingsrom. Casestudiene representerer to ulike tilnærminger for formidling av kunst til ungdom, men noen av intensjonene er like; nemlig å gjøre kunst mer relevant og til en større del av ungdoms hverdag. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse to praksisene for å undersøke deres egenart og ikke sammenligne de. Hovedforskjellen mellom casene er tiden og varigheten i prosjektene. Mens ungdommene i ULK møtes hver uke i et

år for å jobbe sammen om noen få prosjekter, er filosofivisningen kun en gang per skoleklasse og varer i underkant av tre timer. Siden rammebetingelsene i casene var så forskjellige var det ikke mulig å ha samme fremgangsmåte i undersøkelsene. Mengden empiri og fokusområder i de to utvalgene er derfor ganske ulikt.

ULK ved Statens Museum for Kunst i København ble startet i 2005, men praksisen slik vi kjenner i dag har eksistert siden 2009. Den lange levetiden kan tyde på at ULK er et vellykket og populært tilbud. Det finnes mye dokumentasjon og statistikk, noe som gjør det mulig å gjennomføre en grundig undersøkelse og vurdering av praksisen. Ungdommene som deltar i ULK er frivillige og ønsker å delta fordi de har en interesse for kunst og for å utvikle kreative ideer.

Filosofivisningen ved Moderna Museet i Stockholm er i motsetning et tilbud for skoleklasser i den videregående skolen, og ikke et rent fritidstilbud. Ungdommene som kommer på visningen har ikke nødvendigvis en interesse for kunst eller filosofi, men kommer for å utforske et tema som engasjerer de, gjennom kunst og filosofi.

Det var ikke mulig å følge elevene på samme måte som hos ULK Visningen er lagt opp slik at en klasse kommer på besøk én dag og så jobber de videre med tematikken på skolen. Det er dermed ikke mulig å observere noen elever og følge et prosjekt i løpet av en lengre periode som hos ULK. Filosofivisningen har eksistert i et knapt år, et ble startet på initiativ fra filosof og museumspedagog Adam Wallenberg i april 2015. Det finnes derfor lite informasjon om visningen, annet enn det som står på museets hjemmesider og det er ennå tidlig å vurdere om visningen er vellykket og vil fortsette å eksistere. I tillegg til filosofivisningen fra videregående elever, finnes det visninger for barneskolen og i 2015 fantes det et tilbud for unge voksne mellom 19 og 26 år, kalt eksistensiell filosofi. Her var jeg tilstede under én filosofivisning senhøsten 2015. Omvisningen og diskusjonene jeg observerte her hadde særegne aspekter og egenskaper som jeg velger å fokusere på. Siden koordinatoren har bekreftet at seminaret følger samme mal og oppbygging, velger jeg å ta utgangspunkt i at filosofivisningen. I all hovedsak baserer koordinatoren diskusjonene på den sokratiske samtalen som metode og inngangsport til kunstforståelse, som da jeg også har valgt å sette lys på i mine i drøftingen av visningen.



Foto: 4 Lokalene til ULK hos Statens Museum for Kunst(Foto: privat)

## Kapittel 5

# Unges laboratorier for kunst

### Del 1. Presentasjon og tematisering av empiri

#### 5.1.1 Statens Museum for Kunst

Statens Museum for Kunst (omtales heretter som SMK) er Danmarks nasjonalmuseum og har landets største samling av kunst. Museet ble bygd i 1896 og har som hovedmål for formidlingen at kunsten skal innby til spennende, eksperimentelle og lærerike møter (Statens Museum for Kunst, 2016).

#### 5.1.2 Beskrivelse av ULK

Unges laboratorium for kunst ved Statens Museum for Kunst i København er et opplegg for ungdom mellom 15 og 20 år som ønsker å lære om og jobbe kreativt med formidling og prosjektutvikling i museet. De får mulighet til å komme bak kulissene på SMK og være med å utvikle og gjennomføre formidlingsprosjekter i samarbeid med ulike brukergrupper utenfor museets vegger. Forløperen til dagens ULK ble startet i 2005 av Egmont Fondet i 2005, som en del av et større "Videncenter" (Unges Laboratorium for kunst, udatert). Formålet var å styrke tilbudet til barn og unge og lage et laboratorium for utstilling og verkstedarbeid. ULK har i dag egne lokaler i SMK, med et laboratorium/undervisningsrom og et oppholdsrom/verksted, i tillegg til en nettside og blogg. ULK jobber for det meste med prosjekter som finnes utenfor museets fire vegger, sammen med ulike grupper og organisasjoner. De jobber med praktisk-estetiske aktiviteter, samt formidling, ideutvikling og brukersamarbeid. Hvert semester har de et nytt prosjekt de jobber med gjennom hele året. Tidligere har de jobbet med å lage kunstutstilling for Roskilde-festivalen og dekorere "Skyen"-sprøyterom i København, i samarbeid med rusbrukere. I ULK er aldersgjennomsnittet mellom 17 og 18 år. Antallet kunstpiloter varierer fra år til år, men de pleier å være rundt 30-35 stykker. Fordelingen av gutter og jenter er litt ujevn, med omtrent to tredjedel jenter.

### Under presenteres ULK i en modell.

Når	Hvor	Hvem	Hva
Hver onsdag 16-19.30 September til juni.	Statens museum for kunst. ULK sine lokaler består av et laboratorium, et oppholdsrom og korridor. Kontorer til ansatte	ULK: 35-40 ungdommer mellom 15-24 fra København. Ansatte: Koordinator, kunstner og interaksjonsdesigner	Ideutvikling, kunsthistorie, modellbygging, tegning, planlegging, samtaler, presentasjoner og gruppearbeid
	ULK på nett: ulk.dk med galleri," Download" - arkiv og ULKs egen blogg	Utenfor museet (høst 2015): Frediksberg Bibliotek, Aalborgslund Bibliotek og Helsingør Bibliotek	Formidlingsinstallasjon av romanen Ulysses

### 5.3 Undersøkelsesfokus

ULKs intensjon er å gjøre kunst til en større del av unges hverdag ved å være en plattform med kunst som utgangspunkt.

Jeg besøkte ULK tre ganger i løpet av høsten 2015, der jeg observerte aktivitetene, intervjuet koordinator og åtte av kunstpilotene.

I undersøkelsen av ULK har jeg valgt å se på hvilke formidlingstrategier som blir benyttet, og hvordan kunstpilotene selv opplever å være med. Dette var for å undersøke hva særegne karakteristikk ved ULK kunne være og hvordan ULK kunne gjøre kunst relevant for ungdom. Jeg har sett på samsvar mellom

koordinator og ungdommenes uttalelser, samt hentet informasjon om ULK og deres læringssyn og intensjoner fra hjemmesiden.

### **5.3. Laboratorietanken og aktiviteter**

ULK skriver på hjemmesiden at "Videncenteret" er inspirert av den "systemteoretiske og konstruktivistiske kommunikasjonsteorien" til konstruktivisten Nikolas Luhmann (Unges laboratorium for kunst, udatert). Målet er at "de unges erfaringer, opplevelser og tanker skal settes i spill med den forskningsbaserte kunnskapen som produseres ved museet" (Unges laboratorium for kunst, udatert). Da ULK ble startet opp i 2005 ansatte de tolv ungdommer på deltid til å lage verksteder og utstillinger i samarbeid med en koordinator. Dette ble avvirket da midlene fort gikk tom og ungdommene ikke arbeidet selvstendig nok til å kunne kalles ansatte. I 2009 tok nåværende koordinator Henrik Knap over. Han avskaffet timelønnen og siden har ULK vært for frivillige. Det ble utviklet en modell med Knap som koordinator, en kunstner og interaksjonsdesigner. Disse tre jobber nå både internt og eksternt med ULK Laboratorietanken går ut på å utvikle kunstformidling og kreative tiltak som rammer og inkluderer unge, samtidig fungerer de unge som en fokusgruppe som de kan eksperimentere med. Det overordnede målet med ULK er å være en del av de unges hverdag og ha et museum som er relevant for unge, noe som kommer frem i ULKs selvforståelse. "Målet vårt er alltid å sette museets fagligheter og kompetanser i spill på tvers av organisasjonen for å skape flerstemmighet i ULKs prosjekter – nettopp fordi vi vet at brukere er like forskjellige som at de har mange stemmer, som settes i spill," (Unges laboratorium for kunst, udatert).

Både museet og koordinator sier at de ønsker at ULK skal fungere som en fokusgruppe, for å kunne videreutvikle tilbudet til ungdom hos museet. ULK har eksistert i over 10 år og på det grunnlag kan det regnes som en vellykket praksis som engasjerer og gir mange ulike inngangsporter til kunst for ungdommene.

Under presenterer jeg en oversikt over aktivitetene og arbeidet som ble gjort ved ULK de tre gangene jeg var på besøk i løpet av høsten 2015. Dette er gjort for å adskille de ulike aktivitetene fra hverandre og for å senere kunne undersøke underproblemstillingene i masteroppgaven om *hva som kjennetegner det særegne i praksisene og på hvilken måte kan disse formidlingsrommene gjøre kunst relevant for ungdom.*

## Oversikt over de tre møtene og aktiviteter hos ULK høsten 2015

### Første besøk hos ULK 30.09.15

Hvem	Hvor	Hva	Hvordan	Hvorfor
Koordinatørene	ULKs lokaler	Presentasjon av hva som skjer skje i løpet av dagen  Forarbeid til workshop	PowerPoint	Gi klare beskjeder og instruksjoner. Understreke målet og rammene for prosjektet
ULK	ULKs lokaler	Lære om installasjonskunst Ideutvikling (Videreutvikling) Presentasjon	Gruppe-arbeid Jobber videre med ideene fra forrige gang. Samtale, skisser, bildeassosiasjoner	Finne et godt konsept som passer med bibliotekenes rammebetingelser og brukergruppen



### Andre besøk ULK 28.10.15. Observasjon og intervju av ULK

Hvem	Hvor	Hva	Hvordan	Hvorfor
Koordinatorer	ULK lokaler SMK	Fortelle om dagens program. Introdusere, organisere, evaluering av dagen. Veien videre	Opplyse/snakke til ULK og gjestene fra bibliotekene og James Joyce- selskapet.	Få frem hva baktanken med installasjonen skal være.
ULK	ULK lokaler SMK	Power workshop” korte presentasjoner av fire ideer for representanter fra bibliotekene og James Joyce- Society. Evaluering av dagen. Jobbe videre med ideene	Fire grupper representerer fire ideer, som skal fortelles til bibliotekene og så skal de gi tilbakemeldinger.	Spisse konseptene. Lære hva som fungerer/ikke fungerer i bibliotekene. Lære om romanens tematikk, videreutvikle ideer

### Tredje besøk hos ULK 18.11.15

Hvem	Hvor	Hva	Hvordan	Hvorfor
Koordinatorer	ULKs lokaler	Veilede i utviklingen av installasjon	Gå rundt og hjelpe til	Rettlede og hjelpe til
ULK	ULKs lokaler	Sette i gang med prosjektet Jobbe i forskjellige i ulike stasjoner	Tegne, skisse, lage modeller, snakke	Visualisere

## 5.4 Oppsummering av aktivitetene hos ULK

Høsten 2015 ble ULK blitt invitert til å delta i et samarbeidprosjekt med tre biblioteker i Københavnsområdet: Kulturværftet i Helsingør, Aalborgslott Bibliotek og Fredriksberg Bibliotek. De fikk i oppdrag å lage en formidlingsinstallasjon som skal skape en inngang til litteratur for bibliotekenes brukere og ikke-brukere. Tema for installasjonen er romanen *Ulysses* av James Joyce, og den skal gå på rundgang mellom bibliotekene. Derfor blir arbeidet i ULK denne høsten å utvikle konseptet og utformingen av installasjonen som skal rotere mellom de tre bibliotekene. Hvert møte starter med en sosial stund, der ungdommene får mat, drikke og litt snacks. Dette er fordi mange av ungdommene kommer rett fra skolen, jobb eller fritidsaktiviteter. I ULK er det en kombinasjon av ulike arbeidsmetoder og forskjellige innfallsvinkler til kunst og formidling av kunst. Koordinatorene formidler kunsthistorie, forklarer begreper eller viser eksempler på kunstverk og formidlingsstrategier. De første møtene denne høsten starter med at en av koordinatorene underviser om forskjellig type kunst og viser ulike prosjekter som er gjort tidligere. Dette gjør de for å vise ungdommene hva som er mulig å gjennomføre ut i fra de rammebetingelsene som er satt og temaene i romanen.

Under mitt andre besøk har ULK valgt ut fire temaer fra boken som de interesserer seg i å videreutvikle og samarbeider i grupper med bibliotekene og James Joyce-selskapet. Ved mitt tredje besøk viser det seg at de har valgt å fokusere på "stream of consciousness", bevissthetsstrømmen<sup>3</sup>, som brukes som teknikk flere steder i *Ulysses*. I løpet av denne dagen jobber ungdommene i stasjoner med å utvikle ideen om en installasjon av en bok, *Ulysses*, som skal sveve i bibliotekrommet. Ved hver stasjon jobber de med ulike teknikker og medier om hvordan installasjonen skal se ut og hvilke materialer den skal lages av. Denne dagen gjennomføres det intervjuer med åtte av ungdommene.

---

<sup>3</sup> "Stream of consciousness er en form for tankegjengivelse som søker å avspeile bevissthetens ustrukturerte strøm ved å oppløse den strukturerte tekstens mønstre og ved å bryte med syntaktiske og eventuelt også ortografiske konvensjoner" (Claudi, 2010, s. 164)

Videre utover høsten jobber ULK med installasjonen, som fullføres 13. januar 2016. Deretter stilles det ut ved første bibliotek i rekken, Fredriksberg Bibliotek. I ULK jobber gruppen alltid som et team, enten i gruppearbeid eller i stasjoner de kan flytte seg rundt for å utvikle ideer og finne ut hvordan installasjonene skal være. De jobber ofte som i et verksted med å arbeide fysisk med modeller og skisser. Selv om arbeidet i ULK ofte gjøres i ulike, er det et poeng i at alle jobber mot samme mål og at det er et åpent samarbeid på tvers av grupper, for å kunne utvikle det beste konseptet i fellesskap. De avslutter nesten alltid en økt med at gruppene presenterer hva de har jobbet med for resten av ULK

ULK jobber alltid med en brukergruppe utenfor museet og dermed finner mange av aktivitetene i ULK sted rundt omkring i København. De har en kontinuerlig dialog med og drar jevnlig på ekskursjon til den aktuelle samarbeidspartneren. ULK har som målsetning å være brukerinndragende og ha en nyttefunksjon for andre mennesker, for å synliggjøre og formidle kunst.

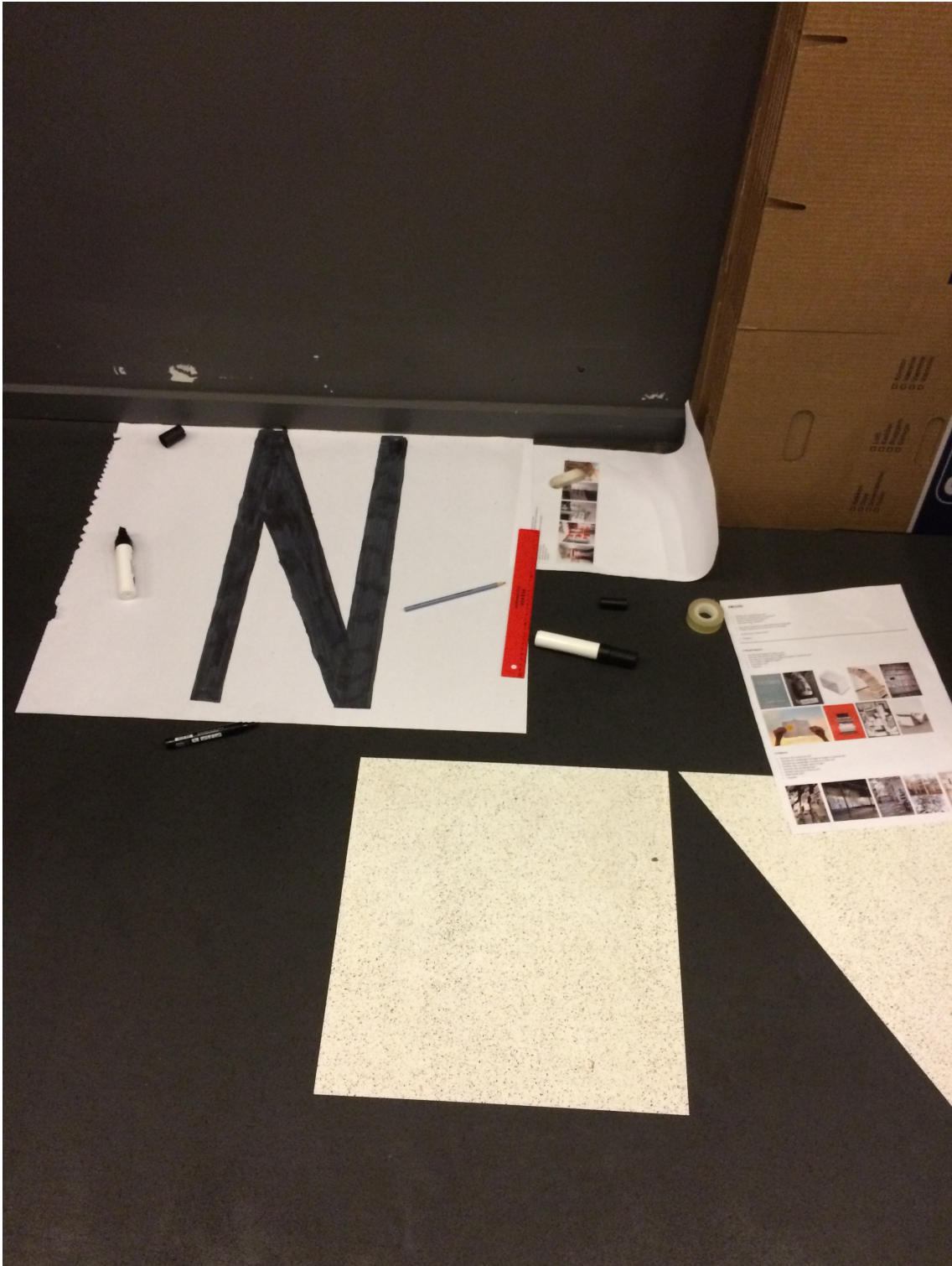


Foto: 5 Skisser laget av ungdom i ULK (Foto: privat)

## 5.5 Tematisering

Her presenteres temaer som kommer til syne gjennom intervjuer og observasjon av ULK. Sitatene er oversatt fra dansk til norsk. Tematisering er ifølge Widerberg en god metode for å organisere empirimaterialet og finne hva som er relevante uttalelser og observasjoner når praksisen senere skal knyttes opp mot teori (2001).

### Deltagelse og restriksjoner

Høstens opplegg på ULK skiller seg ut fra tidligere år, da de denne gangen hadde flere rammer for utvikling, gjennomføring og for hvordan sluttproduktet skulle være. Det er fordi ULK var valgt ut til å delta i et sponset samarbeid med biblioteker i København. Flertallet av deltagerne opplevde at å jobbe innenfor flere tydelige rammer og ha klare mål som frigjørende og morsomt, fordi det gjorde prosessen mer tidseffektivt. De måtte ikke ta stilling til faktorer som budsjett og hvem de skulle samarbeide med, som tidligere har tatt mye tid. Ved å ha en mal å følge, hadde de mer tid til å jobbe med ideutvikling og videre gjennomføring av denne. Gjennom samtale med ungdommene kom det frem at denne fremgangsmåten krevde at de måtte være nytenkende innenfor det rammeverket som var satt, noe som var fruktbart for ideutviklingen. En deltager forklarte sitt syn på rammene slik:

Jeg synes det er fint å få noen rammer, så kan man selv tenke kreativt innenfor disse og prøve å finne de beste løsningene. Noen ganger kan det være vanskelig og irriterende, men også spennende, for man blir tvunget til å tenke annerledes (Jente, 19).

### Utvikling av museet.

ULK er en ressurs for museet. Koordinatoren omtaler at hovedmålet for gruppen er å utvikle kunstformidling og kreative tiltak som inkluderer unge. Samtidig fungerer de også som en fokusgruppe for museet. Under mine observasjoner og senere samtaler med ungdommene var det mange som opplevde arbeidet de gjorde i ULK som verdifullt, spesielt i forhold til den brukergruppen de arbeidet

med. Følgende sitat fra en deltager bekrefter den positive innvirkningen virksomheten har på både de unge og museet:

”Jeg liker å være del av et prosjekt og føle at man bidrar til noe [...]Kanskje vi ser muligheter i et prosjekt som ikke museet ser, og hva de burde tenke mer på i forhold til ulike faktorer som kanskje ULK ser(Jente, 24).

### Konstruktivistiske forhandlinger

I samtale med koordinatoren er det tydelig at deltagerne er bevisst på at det konstruktivistiske læringssynet som ligger til grunn for ULK, der de ansatte prøver å skape forhandlingsprosesser i møte med ungdommene. Ungdommene omtaler selv samarbeidet dem imellom som en viktig erfaring, samt det at de tilrettelegger for en brukergruppe som befinner seg utenfor museet. Som en kan lese i dette sitatet er det å lære hvordan en kan inngå kompromiss noe av det viktigste læringsutbytte de har i ULK:

De som er her er kreative mennesker, så noen ganger det ganske vanskelig, for man synes jo sin egen ide er den beste. Men man må inngå kompromiss. Det er nok bra trening [...]. Jeg liker at vi snakker med andre mennesker [...] og at vi lager prosjekter med mange forskjellige typer mennesker. Det er en veldig fin mulighet (Jente, 24).

### Demokratiske metoder

I ULK ønsker de å gi plass til alle, noe som er en stor utfordring for koordinatorene. De prøver å tilrettelegge opplegget ved å følge en demokratisk modell ved at deltagerne samarbeider i mindre grupper. På denne måten har alle lettere for å komme til ordet, og det er fokus på å gi plass til introverte, så vel som de ekstroverte. Dette samsvarer med hvordan ungdommene opplever å samarbeide i ULK, som disse uttalelsene bekrefter:

”Jeg liker at vi jobber i grupper når vi er så mange [...]. da tør man si sin mening og ikke er så sjenert.” (Jente, 19).

”Nå som de er så mange lærer man å inkludere og lære å samarbeide og respektere andres ideer, selv om de ikke synes de er gode [...].”(Jente, 19 ).

### Utforskende

ULK tilbyr ungdommene en måte å omgå sine jevnaldrende på, ved å tenke sammen gjennom praksis og jobbe mot en felles ide. Den kollektive prosessen med å utvikle ideer for å lage en formidlingsinstallasjon virker som en verdifull og lærerik erfaring for ungdommene. Det undersøkende fellesskapet er et begrep hentet fra filosofien og betegner det som skjer når en gruppe utøver kritisk tenkning rundt et tema. En deltager forklarte dette fint i følgende sitat:

Måten å tenke her er ganske annerledes fra hvordan vi gjør det i kunsttimene. Her er det slik at vi tenker sammen og at det er vårt konsept. Vi tenker alltid som en gruppe og man representerer en gruppe. Man må tenke hvorfor vi gjør sånn og sånn og om andre forstå og sette pris på det. Kanskje vi på den måten får en bedre ide om hva som skal til for å lage et bra kunstprosjekt. Det er ikke så akademisk, og man jobber mer med folk. Man tenker på en annen måte her (Jente, 18).

### Ansvarliggjøring

Koordinatorerne sier at de ønsker å knytte virksomheten opp mot museet for at ungdommene skal føle delvis eierskap til kunstinstitusjonen, ULK og prosjektene de jobber med. På den måten inngår de en samarbeidskontrakt. Ungdommene lærer hvordan museet fungerer bak kulissene, og ut i fra den kunnskapen kan de lage opplevelser som passer for en ung brukergruppe. I intervju med ungdommene er de tydelig fornøyd med hvordan koordinatorene tilrettelegger ULK slik at de får mye ansvar og frihet til å tenke selv, slik en kvinnelig deltager forteller om her:

”De tar deg på alvor. Vi får ansvar og vi får si meningene våre. De hjelper så klart til, men de lar oss tenke selv. De gir oss frihet” (Jente, 19)

### Konseptutvikling

ULK er et fellesskap hvor ungdom kan jobbe med kunst, og utvikle og virkeliggjøre egne ideer. De jobber praktisk med modeller for å visualisere hvordan ideene vil se ut hvis de blir satt ut i live. Ungdommene røper av den praktiske erfaringen de får med arbeidet i ULK, er viktig for utviklingen av egne kreative egenskaper. En jente på 19 forteller slik om sine erfaringer:

Det er gøy å jobbe med ting som er i virkeligheten, som nå når vi jobber med bibliotekene. Det er ute i den virkelige verden, det er ikke bare vi som sitter for oss selv og har det gøy, men det er ekte. [...] Jeg liker å finne konsepter til ideer, hvorfor vi gjør det slik og hva vil vi at folk skal oppleve med det vi gjør(Jente, 19).

### Kreativitet og målrettethet

Formidlingen i ULK er preget av en praktisk tilnærming til kunnskap, der det aldri er ren teoriundervisning eller én løsning på utfordringer de står overfor.

Ungdommene jobber både prosessorientert og praktisk med ideer. Aktivitetene er likevel ikke utelukkende kun for kreativ utfoldelse. Måten de arbeider på vil jeg betegne som prosessuell, der de jobber kreativt og målrettet. Dette underbygges ved at de unge selv mener det er fokus på å ha bevissthet rundt hva de utvikler, og hvilke funksjoner og behov det svarer på:

Det er ikke undervisning, men en erfaring man får, der man lærer av lærernes erfaringer. Det synes jeg er den beste måten å lære på, det er mer som å arbeide. Det er ikke noen som står og forteller masse teori. Man kan komme ut og se hvordan det fungerer i virkeligheten [...]. Vi får noen fine metoder å jobbe gjennom(Jente, 24)

### Relasjonsorientert

Det sosiale aspektet er en viktig del av ULK og en stor grunn til at ungdommene har lyst å delta. ULK tilbyr en alternativ måte å omgås andre på og er en plattform der ungdom kan møtes, bli kjent og jobbe kreativt sammen med likesinnede.

Koordinatorerne legger til rette for at det skal være et godt miljø, ved å tilby mat, drikke og en hyggelig tone. Samtlige av de intervjuede ungdommene påpekte at det



gode miljøet for å møte andre likesinnede var viktig, som vist gjennom dette sitatet:

”Det som er morsomst her er å møte andre kunstinteresserte, unge mennesker, fordi det skal man noen ganger lete litt langt etter. Det er gøy å kunne møtes på et museum og lage et prosjekt sammen” (Jente, 19).

#### Sakte fremgang

Selv om ungdommene generelt er enige i at det er bra å bruke mye tid på å utvikle ideer før de bestemmer seg for et endelig konsept de skal gjennomføre, opplevde noen at denne prosessen var litt langdrygt. Som en gutt påpeker i følgende sitat, opplevde mange at planleggingen i startfasen i høst med fordel kunne vært kortet ned på og tiden kunne vært brukt på mer handling og gjennomføring:

”Det har vært bra, men jeg synes vi har brukt mye tid på å planlegge for å komme frem til ting. Det har tatt veldig mye tid. Det var det de første møtene gikk til” (Gutt, 20).

#### Liten relevans for resten av museumsprogrammet

ULK omtales ofte som en fokusgruppe av koordinator og på museets egne sider om ULK. Til tross for disse påstandene har ikke aktivitetene som foregår her noen stor påvirkningskraft når nye utstillinger eller konsepter i museet skal utvikles. Dette kommer tydelig frem i samtale med koordinator om ULKs rolle i museet:

”ULK er ikke en fast del av utstillingsprogrammet. Det er det en utstillingsgruppe som tar seg av. Museet er ikke så interessert i at ULK skal drive med det” (Koordinator).



Foto: 6 Idémyldring hos ULK (Foto: privat)

## Del 2. Drøfting av empiri

### 5.6 Rammer og ansvar

ULK er et frivillig tiltak, men når ungdom velger å delta forplikter de seg til å komme jevnlig for å bidra til det felles arbeidet de gjør der. Prosjektet de jobber med har faste rammebetingelser og de har en timeplan å forholde seg til. Museet, som arbeidsgiver, stiller krav og forventninger fra de oppmøtte. Dette virker motiverende på ungdommen. Det kommer frem i tematiseringen av empirien at i arbeid med prosjekter der de har ulike betingelser og restriksjoner å forholde seg til oppleves det ikke som hemmende, men frigjørende. På den måten kan de tenke kreativt innenfor rammer, i stedet for å måtte ta stilling til mange faktorer som kanskje ikke har så mye å si for læringsutbytte og det kreative hos ULK I følge Nina Simon er prosjekter med restriksjoner motiverende og fokuserende på de som skal delta. Det er fordi det er lettere å delta i en prosess der en del beslutninger allerede er tatt og man har klare instruksjoner for hva man skal gjøre. Terskelen for å skulle delta er lavere når en har noen betingelser å forhold seg til.

Hos ULK har ungdommene ansvaret for å møte opp, utvikle og gjennomføre prosjektene selv. Det å føle eierskap ,både til prosjektet samt til ULK og museet, er et viktige elementer i virksomheten. Som på en arbeidsplass inngår ungdommene en samarbeidskontrakt med museet og i de andre i ULK. De blir tatt på alvor. Simon understreker at deltagere må oppleve aktivitetene i museet som seriøse og med en verdi utover å skulle underholde. Aktivitetene som foregår på ULK har ikke en tydelig sammenheng til resten av SMK, men det er fokus innad i praksisen at ungdommene jobber mot en spesifikk målgruppe og at arbeidet de gjør har en verdi. Hvis dette ikke er tilfellet er det vanskelig å skulle motivere deltagere til å legge arbeid i det (Simon, 2010).

Hos ULK er det fokus på at ungdommene er brukere og medskaper til museets innhold og med å tilrettelegge for andre brukere.

Erfaringen fra å jobbe i ULK vil være anvendelig senere når de skal søke jobb eller praksisplasser, siden tilbudet er anerkjent i kunst- og kulturlivet i København. De unge understreker at de ikke ville vært forut den arbeidserfaringen de får av å jobbe bak kulissene i SMK.

## 5.7 Relasjonsorientert

En kan knytte ULK til teorier om dialogbasert og relasjonsorientert læring i museet, her drøfter jeg på hvordan disse aspektene kommer konkret frem.

ULK er en sosial møteplass, der ungdom kan møtes og jobbe sammen gjennom sin felles interesse for kunst. Hva slags premisser ligger til grunn for at ULK skal kunne kalles en sosial møteplass? ULK er åpent for alle, og de stiller ingen krav til kunnskaper eller erfaring. Men det er viktig at man har en interesse for kunst. Denne interessen er utgangspunktet for å kunne skape en godt samhold, siden det er basert på noen like holdninger. Dermed skapes en fellesskapsfølelse og dette gir grobunn for videre godt samarbeid og miljø. Det er og sentralt for koordinatorene å skape en hyggelig atmosfære gjennom å tilby ungdommene et måltid hver gang de kommer og setter av tid til løs prat før de begynner.

Hvilken kontekst som kunsten og aktivitetene i ULK settes inn i er viktig for at ungdommene skal komme. Museet som arbeidsplass og arbeid med kunst, idé, konsepter og andre ungdommer danner konteksten. Det er i relasjonene mellom konteksten, brukerne og museet det skjer en kunnskapsproduksjon og kunsten får innhold (Dysthe, m.fl., 2012). Det er både kunsten og muligheten til å møte likesinnede som tiltrekker flesteparten av de frivillige i ULK. Det er en fordel at virksomheten allerede har ungdommer som har en felles interesse som utgangspunkt, noe som gjør tilretteleggingen av det sosiale enklere.

Ved å se ULK gjennom Simons me-to-we-modell for å transformere institusjonen til en sosial arena, ser man at det er tilrettelagt for deltagelse på alle nivå (Simon, 2010, s. 26). På det første nivået kan man se at alle ungdommene ønsker å delta i ULK på grunn av en interesse for kunst og ideutvikling, noe det tilrettelegges for. I tråd med nivå to og tre får de muligheten til å interagere med innholdet og de individuelle interessefeltene blir satt i en større sammenheng, ved at de knyttes til gruppens overordnede interesser. I det fjerde nivået blir de kjent med hverandre gjennom det felles arbeidet de gjør, derfor kan en argumentere for at ULK når det siste nivået i modellen og kan være en sosial arena (Simon, 2010).

## 5.8 Idéutvikling med kombinasjon av prosess og målrettethet

Det praktiske og kreative arbeidet i ULK knytter seg og til et relasjonsorientert læringssyn, der verkstedsbegrepet får en ny betydning (Aure, m.fl.,2009). I ULK vektlegges prosessene rundt ide- og prosjektutvikling i stor grad.

Det er arbeid med idé og prosjektutvikling de fleste ungdommene trekker frem som det mest læringsrike og spennende aspektet ved å være i ULK. I samspill med koordinatorene lærer de om kunstformidling og hvordan de kan lage gode prosjekter som er tilpasset en spesifikk målgruppe. Ungdommene opplever det som motiverende og lærerikt at de kan lage fysiske prosjekter basert på deres ideer og konsepter.

Prosessene rundt ideutviklingen videreutviklingen til faktisk prosjekter er en vesentlig del av ULK og fra det konstruktivistiske læringssynet, som praksisen bygger på. De ulike prosessene kommer til syne i arbeid med ideutveksling, tankekart, modeller, skisser, fotografi og arbeid med digitale verktøy, som Photoshop. Det er fokus på å komme frem til løsninger som er gode, både på et konseptuelt plan, men og anvendelige for brukerne det er designet for. ULK jobber alltid med en brukergruppe utenfor museet, og denne omgangen er det biblioteker i København. De laget en formidlingsinstallasjon, som skulle gå på rundgang mellom tre biblioteker. I utviklingen av idéen var det spesielt fokus på tre elementer; hvem målgruppen er; hva var hovedbudskapet de ville formidle fra boken og hvordan de kunne formidle dette best. En slik estetisk tilnærming til tematikken i boken, ved å bearbeide bokens tematikk gjennom estetiske prosesser kan gi ungdommene en bedre forståelse av boken. Dermed kan de kanskje formidle den abstrakte tematikken gjennom estetiske virkemidler og på den måten gjøre den mer tilnærmelig for bibliotekets gjester. Denne kombinasjonen med å jobbe kreativt, men samtidig ha fokus på for hvem, hva og hvordan, gjorde arbeidsperioden til en målorientert prosess. Erfaringen og utbyttet ungdommene hadde av å delta i ULK ble forsterket av at opplevelsen av at arbeidet de gjorde hadde en verdi for andre mennesker og for bibliotekene.

Dette understrekes av Dysthe (2012) om det mer relasjons- og kontekstorienterte museet at gjennom utviklingen av brukersamarbeidet og forandringen i museets formidlingsstrategier, blir møtene med kunstinstitusjonen mer meningsfylte (Dysthe, m.fl., 2012). Ved å vektlegge målsetninger som skal nåes i den deltagende

praksisen, engasjeres både de frivillige i ULK og brukergruppen de jobber vil tjene på dette.

Til sist er det viktig å nevne at den dialogorienterte pedagogikken har fått kritikk for at faginnholdet forsvinner og at prosessene blir viktigere enn selve kunnskapen (Dysthe m.fl., 2012). Det kommer frem i intervjuene med noen av ungdommene at prosessen ofte tok litt for mye tid, noe som virket umotiverende på de.

Læringsutbytte tog den umiddelbare gleden ved å jobbe kreativt ble dermed ikke så tydelig. Dysthe understreker i at det er viktig å være kritisk og ha flere tilnærming til læring (Dysthe m.fl., 2012, s. 50). Den kreative prosessen har som nevnt ovenfor sitt utspring i ULK sitt konstruktivistiske læringssyn. Hos ULK vektlegges prosessene på grunn av tanken om at arbeid gjennom prosesser og motstand vil ungdommene lage bedre prosjekter.

### **5.9 Konstruktivistiske forhandlinger og demokratiske metoder.**

Hos ULK er de bevisst i sitt ståsted og den konstruktivistiske tankegangen kan ses på flere nivåer i virksomheten. Koordinatorene er bevisst det konstruktivistiske læringssynet, der museet kan betraktes som et sosialt møtested, der meninger utveksles og betrakterens egne erfaringer aktiveres (Dysthe, m., fl.). Dette kommer til syne ved at de legger til rette for å skape rom for flerstemmighet og deltakelse. Det konstruktivistiske læringssynet beskrives også på hjemmesiden som grunnleggende for utviklingen og virksomheten i ULK Laboratorietanken som ULK bygger på har opphav i en slik læringsmodell, der det legges opp til å eksperimentere og undersøke egne interesser sammen med andre og med innspill fra museets ansatte med kunstkompetanse. Kunnskap, erfaringer og preferanser ungdommene har fra før settes i samspill med nye impulser og tanker når de arbeider på denne måten.

Det er sentralt at arbeidet i ULK er en samarbeidsprosjekt, der alle stemmer skal bli hørt og prosjektene de utvikler er et resultat av forhandlinger og kompromisser. Koordinatoren understreker viktigheten i at ungdommene får litt motstand og blir utfordret på noen områder. Dette kan motivere til å enten tenke nytt eller til å argumentere for en ide eller tanke som en virkelig har troen på. Det er et godt samarbeid mellom ungdommene og koordinatorene i ULK så vel som

mellom de ulike brukergruppene ULK jobber med utenfor museet. Om samarbeidet innad i ULK kommer det frem både i observasjon og intervju av koordinator og ungdommene at gjennom gruppearbeid er det fokus på at alle er like viktige, ønsker de å legge til rette for både introverte og ekstroverte personligheter. Det er en demokratisk arbeidsform der alle skal få komme til orde og få muligheten til å bestemme. Formidlingssituasjonen oppleves som å være basert på gjensidige forhold, der ungdommene tas på alvor og blir hørt.

### **5.10 Utforskning og eksperimentering**

Som nevnt ovenfor går laboratorietanken ut på at ungdommene kan eksperimentere og utforske i museet, i fellesskap med sine jevnaldrende. I ULK arbeider de ut i fra ideer og praktisk med hvordan et prosjekt kan best settes ut i livet. De jobber på en måte som ikke er akademisk, men med utforskning av hva de er nysgjerrig på og ønsker å undersøke videre. Prosjektutviklingen er styrt av elevenes egne kunstinteresser og ideer, som skaper et arbeidsmiljø som er motiverende. Elevenes egne erfaringer aktiveres og meninger utveksles i samspill med hverandre og med koordinatorenes faglige innspill. Det er lagt opp til at ungdommene selv skal utvikle ideer og må ta stilling til ulike formidlingsstrategier. De jobber med å tolke og formidle tematikken i en roman gjennom kunstneriske virkemidler. Her finnes det ingen fasit, så eneste måten å jobbe og lage noe nyskapende, er gjennom å prøve og feile. Rollene i museet blir snudd på hodet, da de unge kommer inn og lærer stoffet å kjenne, og utvikle formidlingsprosjekter for en brukergruppe utenfor museet.

Ungdommene må selv innta et relasjonsorientert læringssyn, siden det er dialogen som er i fokus i samspillet mellom koordinatorene, ungdommene og brukergruppen de retter seg mot. De lager prosjekter med utgangspunkt i deres eget ståsted og habitus<sup>4</sup>. På den måten får kanskje alle ungdommene et mer åpent forhold til kunsten, medskapende roller og større frihet i museumsopplevelsen.

---

<sup>4</sup> Med habitus menes kroppsliggjorte erfaringer og kunnskap som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i verden (Aakvaag, 2008, s.160)

### **5.11 Tilbud for kunstinteresserte**

ULK er et tilbud for kunstinteresserte ungdommer. Det er ikke et tilbud som retter seg mot det brede sjiktet av ungdommer i København, noe det er bevissthet rundt i museet. I en rapport om ULK fra 2011 skriver de at flertallet av ungdommene som deltar i ULK er barn av høyt utdannende, kalt "den kreative klassen", en gruppe som allerede er godt kjent med museet (Unge laboratorium for kunst, udatert). Det kan problematiseres at ULK ikke er tilrettelagt for å nå flere målgrupper enn den som allerede besøker museet hyppigst. På den måten bidrar ikke ULK til at museet blir mer tilgjengelig, relevant eller aktuell for mange. Men museet skriver at de ønsker å inkludere flere, noe som er en av årsakene til at ULK nå jobber med grupper utenfor museets fire vegger. Som en respons på at ULK har en smal brukergruppe uttaler koordinatoren at museet ønsker å inkludere ungdom som allerede er interessert i kunst fordi de ønsker å tilby et sted der de kan utvikle seg. Det finnes allerede mange steder for annen fritidsaktivitet og kreativ utfoldelse, men ikke så mange for de som er interessert i å lære om og formidle kunst. SMK har et tilbud for ungdom som har en smalere interesse enn det store flertallet og med det styrker de og bidrar til et variert kulturtilbud i København. ULK hevder å være et demokratiserende plattform for ungdom, som legger til rette for flerstemmighet og likeverd. Men siden den inkluderer såpass få, kan ikke ULK vurderes som en demokratifremmende praksis i et større perspektiv.

### **5.12 To kunstdidaktiske paradigmer ved Statens Museum for Kunst**

I tematiseringene ovenfor kommer det frem at ULK har fokus på ha kreative prosesser, forhandlinger og er undersøkende holdninger. Koordinatorene har et dialog- og brukerorientert forhold til ungdommene som deltar, med fokus på samarbeidet de i mellom. Men på et overordnet nivå kan det virke som aktivitetene som foregår på ULK ikke har mye innvirkning på hvordan utstillingen og formidlingen i museet utformes generelt. Dette underbygges i empirien fra denne caseundersøkelsen, der ULK ikke har noe med den daglige formidlingen av kunst på museet, og ei fungerer som en fokusgruppe. ULK har forandret seg mye siden dens spede start i 2005, noe som tyder på at de ha utviklet programmet i takt med hva ungdommene selv ønsker og trenger. Derimot ser det ikke ut til at museet selv har forandret seg så mye.



### 5.13 De særegne elementene oppsummert

Hva kjennetegner det særegne i praksisene?

I ULK jobber ungdom selv å skulle utvikle kunstformidling og et formidlingsprodukt rettet mot en utvalgt målgruppe. På bakgrunn av denne metoden med prosjektutvikling fremsto ULK for meg som et mulig refleksivt formidlingsrom. I drøftingen ovenfor kommer det frem at praksisen har mange kvaliteter som er særegne. Disse elementene er: rammebetingelser, ansvarliggjøring, kreativitet med målrettethet, prosessen, idéutvikling, sosial plattform og konstruktive forhandlinger.



Foto: 7 Installasjon inspirert av romanen "Ulysses", sett ovenfra i Fredriksberg Bibliotek (Foto: privat).

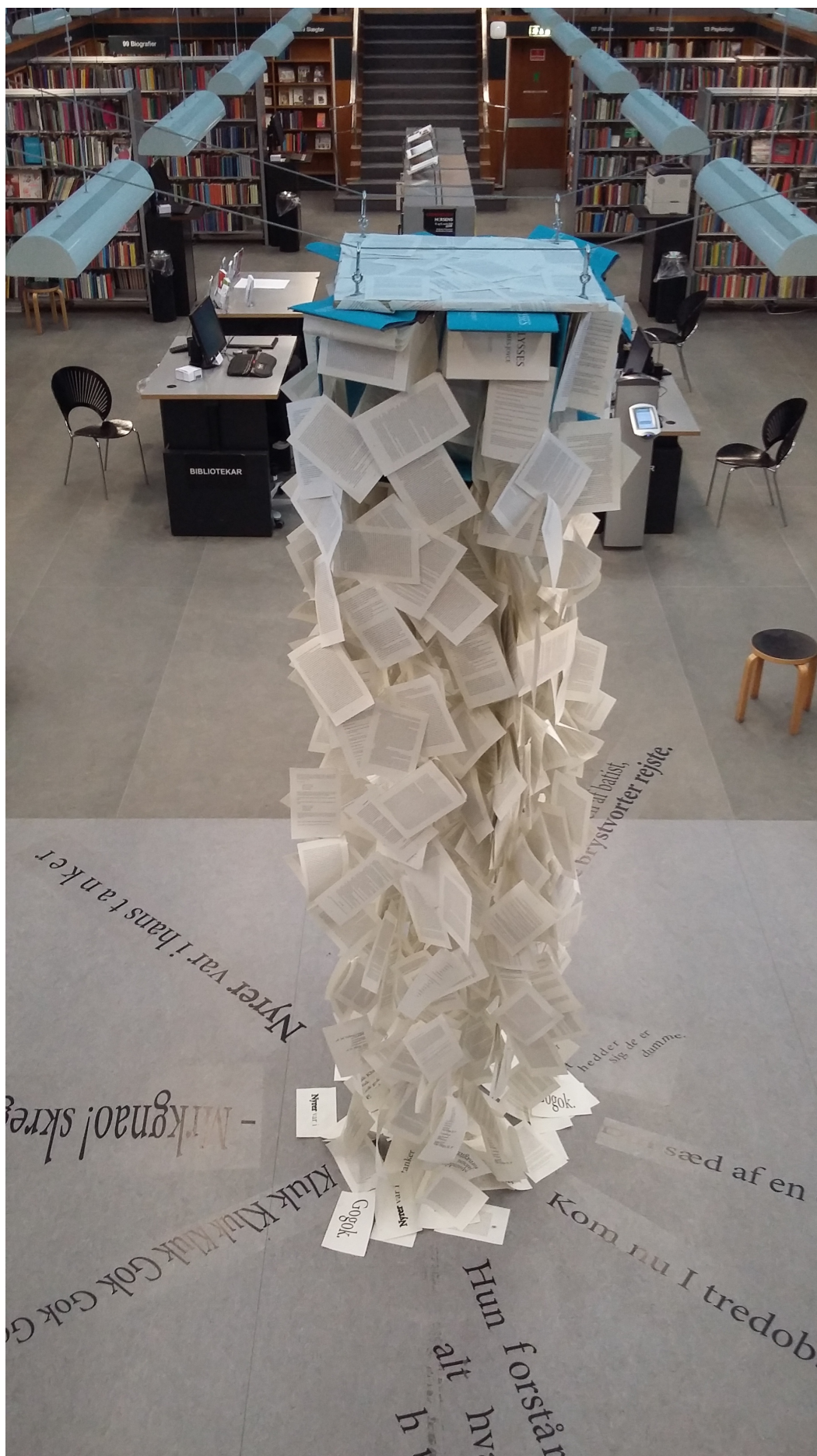


Foto 8: Installasjon inspirert av romanen "Ulysses", av ULK Fredriksberg Bibliotek (Foto: privat).



## Kapittel 6

# Filosofivisning

### Del 1. Presentasjon og tematisering av empiri

#### 6.1 Moderna Museet

Moderna Museet i Stockholm ble etablert i 1958 og er Sveriges største museum for kunst (Moderna Museet, 2016). Museet har en stor samling av kunst fra etter 1900 og i tillegg til å skulle bevare, samle, stille ut og promotere kunsten, streber de etter å tilby aktiviteter i den "åpne og eksperimentelle ånden som har karakterisert museet" siden det åpnet (Moderna Museet, 2016).

#### 6.2 Beskrivelse av filosofivisning ved Moderna Museet

Moderna Museet startet opp filosofivisninger våren 2015, i regi av filosof og koordinator Adam Wallenberg. Filosofivisning tilbys både elever i den videregående-, ungdom- og barneskolen. Elever fra videregående kan på forhånd velge mellom tre temaer for visningen som de synes det er interessant å snakke om med kunst. De tre temaene for visningene i 2015 var identitet og kropp, frihet og ansvar og mening og sannhet. Visningen er lagt opp slik at klassene kan jobbe videre med temaet på skolen i etterkant. Museet ønsker å ha en bredt program som favner ulike interesser og pedagogisk tilnærming. Intensjonen med filosofivisningen er å ha et formidlingstilbud for ungdom som kan gi en spennende opplevelse i museet ved å vekke liv i kunsten



Foto: 9 Veggtekst for utstillingen "Virkelighetsmaskiner" av Olafur Eliasson. Moderna Museet (Foto: privat).

### 6.3 Undersøkelsesfokus

Jeg besøkte filosofivisning en gang i løpet av høsten 2015, der jeg intervjuet filosof og koordinator og deltok på en visning. Planen var i utgangspunktet å besøke filosofivisningen en gang til før eller etter jul, men det lot seg ikke gjøre da filosofen var opptatt med mange andre prosjekter og ikke fullt tilgjengelig i denne perioden. Skolene booker selv hvilke dag og tidspunkt de ønsker å komme, men det var ikke så mange bookinger til filosofivisninger i dette tidsrommet. Denne casestudien består derfor av en grundig analyse av det ene besøket hos filosofivisning for ungdom og diskuterer potensialet i sokratisk samtale som kunstformidlingsgrep. Filosofivisningen er lagt opp slik at en klasse kommer på besøk i museet og er med på en filosofisamtale i utstillingen, som følger med litt mer praktisk med tematikken i museets verksteder. Det er et relativt fast opplegg, med lite rom for endring. Filosofivisningen er ikke lagt opp slik at klassene kan vende tilbake for jobbe videre med tematikken en annen gang. Derfor ville det uansett ikke vært mulig å følge opp progresjonen til en gruppe over lengre tid. Derfor har jeg det blitt lagt ekstra vekt på å fange opp meningsinnholdet i samtaler og variasjonene i uttalelsene fra elevene, og dermed undersøke særegne kvaliteter i visningen. Jeg har undersøkt hvordan filosofivisningen fungerer i praksis og hva kombinasjonen av filosofering rundt et bestemt tema i utstillingen gjør med møtet med kunsten. Ut i fra ungdommenes egne uttalelser og refleksjoner i visningen har jeg stilt spørsmål om hva deres utbytte er og hva de ulike komponentene i visningen er. På grunnlag av dette ønsker jeg å undersøke om filosofivisningen kan betegnes som et refleksivt formidlingsrom.

## 6.4 Observasjon

Torsdag 5.november 2015 besøkte jeg Moderna Museet. Der møtte elever fra en videregående skole i Stockholm opp for å filosofere rundt tema identitet og kropp. På den tiden viste museet utstillingen "Virkelighetsmaskiner" av Olafur Eliasson. I utstillingens katalog står det skrevet:

I mötet med Eliassons installationer är det inte alltid självklart var konstföremålet slutar och betraktaren tar vid. Fokus flyttas från konstobjektet i sig till själva upplevelsen av att se. Samtidigt framkallar Eliassons verk situationer där vår uppfattning av verkligheten utmanas, omförhandlas och omtolkas (Moderna Museet, 2015).

Flere av installasjonene i utstillingen inkluderer ulike former for bevegelse. Elevene og filosofen stopper ved det første verket "Ventilator" (1997), en elektrisk vifte som henger i en ledning fra taket, som svinger og snur seg når luften skifter retning. Rommet er hvitt og stort, og det føles tomt. Bevegelsen i verket er det som utgjør rommet, der lyden av maskineriet og knirkingen i viften fyller. Filosofen snakker først litt generelt om Olafur Eliasson og måten han jobber med hvordan vi som mennesker oppfatter rommet, om aktivering av sansene og kunstverk som krever en reflektert tilnærming. I den andre siden av rommet er den ene veggen dekket helt av lysegrønn mose "Moseveggen" (1994). Filosofen forklarer at verket er tilpasset dette rommet og har et skjelett av hønsenetting, som deretter er vevd inn små biter av reinlav, som dekker hele nettingen. Han forklarer at dette er et typisk verk som er konseptuelt, man må være åpen for å tenke og assosiere for at det skal gi mening. Han understreker at det er et veldig godt verk å ha som utgangspunkt når man skal filosofere. Eliasson jobber med naturbegrepet og hva natur egentlig er. Filosofen foreslår at vi kanskje har en oppfatning om at natur er noe autentisk og rent og spør om det er egentlig er det. Han knytter dette opp mot identitet, spør om identitet er noe naturlig og om det finnes et naturlig og ekte "jeg". Ungdommene får instruksjoner om at de kan sette seg i grupper på tre-fire for å snakke om spørsmålet. Alle har papir og penn og blir bedt om å skrive ned for seg selv hva de tenker. Filosofen understreker at de ikke skal fortelle hva de skriver ned.

Etter fem minutter spør pedagogen hvordan det gikk og så går de videre til neste rom der verket "Skjønnhet" (1994) er. Rommet er helt mørklagt og fra taket regner bittesmå vanndråper fra en perforert vannslange. Det er en lyskaster som skinner inn i "tåkeregnet" og skaper et lysende vannfall midt i rommet. De visuelle effekten som oppstår varierer fra hvor en befinner seg i rommet. Filosofen snakker mer om Eliasson og at han mener at natur er noe som kommer an på øyet som ser eller at er noe skapt. Han stiller spørsmål ved om vi vanligvis tenker på natur som noe vakkert og rent. Hvilket filter har vi med oss når vi snakker om naturen? Han forklarer at verket "Skjønnhet" må oppleves; man trenger ikke tenke. Med slike kunstverk kan man ofte bare gå rundt, oppleve og sanse. Senere, etter man har vært i utstillingen får man kanskje noen tanker rundt verket. Ungdommene virker fascinert og tar bilder og leker seg med kunstverket, og noen står bare og ser på. Etter hvert går de videre til et prismerom med farger, "I Only See Things When They Move" (2004). Filosofen påpeker at man kanskje blir mer klar over hvordan man beveger seg i rommet på grunn av de forskjellige lysene som kommer fra verket. Hvilken betydning har fargene for oss? Olafur Eliassen er opptatt av hvordan man kan påvirke virkeligheten og på den måte kan man skape en annen virkelighet. Han spør elevene om hva kan man gjøre med virkeligheten man skaper. Deretter skal de sette seg i grupper igjen og diskutere hva slags filter som vi ser igjennom når vi ser verden. Filosofen spør hvilke faktorer som påvirker identiteten vår. De får beskjed om å liste opp ulike faktorer i gruppene, som de skal presentere senere.





Foto: 10 Elev tar bilde av kunstverket " Skjønnhet "(1994) av Olafur Eliasson. Moderna Museet (Foto: privat).

Til slutt går de til museets verksteder i kjelleren for å arbeide videre med de visuelle uttrykkene og filosofere videre. Gruppene leser opp notatene sine og så tar de en tenkepause og tenker ut et spørsmål som har med identitet å gjøre.

Koordinatoren leser opp alle spørsmålene og de stemmer frem det spørsmålet de synes er best. Spørsmålet ble "Blir vi fri hvis vi tar bort alle normer og idealer?" De skal prøve å svare på spørsmålet ved å male det eller lage collage. Å jobbe med spørsmålet gjennom maleri og collage virker som en nyttig øvelse, da elevene får tid til å prosessere tankene sine og reflektere i gjennom å visualisere det abstrakte temaet. Så presenterer alle hvert sitt maleri og forklarer hvorfor de har malt slik de har gjort. Alle har forskjellige tilnærminger til hvordan de vil uttrykke spørsmålet på papiret, men alle har gjort seg opp noen tanker om hvorfor de har tatt de valgene de har og hvordan bilde knytter seg til spørsmålet.

### **6.5 Formidlingsmetode: Sokratiske dialog**

Filosofivisningen kjennetegner først og fremst den sokratiske dialogen som formidlingsstrategi, der visningen er lagt opp slik at koordinatoren og elevene skal ha en samtale for å utforske kunsten og temaet knyttet til identitet og kropp. Den sokratiske samtalen ble utviklet av den greske filosofen Sokrates (70-399 f. kr.) som gikk rundt i bystaten Athen og fikk folk i tale om hva som var rett, galt, sant og usant (Fastvold, 2009). Sokrates' virke var helt og holdent samtalebasert og samtalene var ofte karakterisert av spørsmål-svar, nytt spørsmål og svar og så videre. Denne sokratiske dialogen skiller seg fra dagliglivets taler ved at den baserer seg på at en filosof utspør en ikke-filosof.

Koordinatoren forklarer at man på det Moderna Museet ønsker at kunsten skal få en betydning og mening. De prøver å se kunsten ut i fra et filosofisk ståsted og fange opp det i gjennom sokratiske samtale og fenomenologi. Den sokratiske samtalen baserer seg på at en filosof utspør en ikke-filosof. Deretter konsentrerer en seg om å gjøre de tankene som kommer frem mer konsise og forståelige og til slutt undersøkes disse utsagnenes levedyktighet og eventuelle alternative tanker (Fastvold, 2009). Målet er ikke å finne frem til et endelig svar, men utfordre ungdommene på et tema, reflektere rundt det og kanskje bringe frem nye tanker (Fastvold, 2009). Dette står frem som det viktigste aspektet ved i den sokratiske dialogen i filosofivisningen.

## Under viser jeg et eksempel på hvordan den sokratiske samtalen foregår:

**Person 7:** [...] Jeg tror frihet handler om glede og glede har ikke bare med idealer å gjøre, men med mange faktorer å gjøre. Jeg tror ikke det holder for et menneske å ta bort idealer for å bli glad.

**Koordinator:** Ok, så det du sier er "Selv om man forkaster alle normer og idealer, om hvis man i det hele tatt kan gjøre det, det virket dere litt usikre på, så behøver ikke det at man blir lykkelig, glad eller fri? For det finnes så mye annet som påvirker også.

**Person 3:** Men jeg tror mennesker blir snillere om vi ikke hadde idealer og normer ... og da blir man lykkeligere, men.

**Koordinator:** Det er kanskje andre saker som spiller inn, enn å bare ta bort idealer, for å være fri?

**Person 8:** Det kommer an på når man føler seg fri, jeg føler meg fri når jeg er glad, noen andre føler seg kanskje fri når de føler seg pen.

**Koordinator:** Så om man sier man bli glad av å følge et ideal helt(..) Da holder det egentlig for å være fri og for å være lykkelig?

**Person 8:** om man blir glad av idealet, så...

## 6.6 Tematisering

Her presenterer jeg samtalen gjennom de tema som dukket opp i dialogen mellom ungdommene og koordinator og i intervjuet med koordinator. Intervjusitatene er oversatt fra svensk til norsk og noen er kortet ned på, slik at meningen kommer tydeligere frem.

### Fenomenologi

I filosofivisningen legger koordinatoren stor vekt på at de har en fenomenologisk tilnærming til kunsten. Fenomenologien som filosofi er opptatt av at vi erkjenner verden gjennom kroppen og våre sanser, og ikke med intellektet (Merleau-Ponty, 1948). En av fenomenologiens representanter, Merleau-Ponty, hevder det å erfare verden gjennom kroppen og sansene er den eneste måten å oppnå erkjennelse på (1948). I fenomenologisk filosofering søker en å observere verden uten å la fordommer styre vår persepsjon av den (Gaut & McIver Lopes red., 2005, s. 159). I

rommet med kunstverket og vannfallet "Beauty" kommer den fenomenologiske tilnærmingen i kurset tydelig frem, som koordinatoren oppfordrer til her: "Her skal jeg ikke si så mye, dere kan bare se og oppleve verket. Dere kan gå i gjennom vannstrålene om dere vil" (Koordinator).

#### På ungdommenes premisser

Museets intensjon med filosofivisningen er ifølge koordinatoren å skape et spennende møte med kunsten og berike opplevelsen til de som kommer på besøk (Koordinatoren, 5.11.15). Siden filosofivisningen tar utgangspunkt i en tematikk elevene har valgt på forhånd, er allerede grunnlaget for en fruktbar samtale lagt. Det at elevene selv kan velge hva de vil snakke om viser at visningen tar ungdommene på alvor og ønsker å være en plattform på deres forutsetninger. Dette kommer frem i uttalelser fra flere av elevene i starten av visningen, som hos denne jenta:

Jeg synes det er vanskelig å vite hva identitet egentlig er, fordi jeg vet ikke selv om jeg har funnet meg selv. Men hva betyr egentlig det? Jeg tror mange føler det sånn. Det er så mye som gjør at man ikke vet (Jente, 18).



Foto: 11 Kunstverket "I Only See Things When I Move" (2004), av Olafur Eliasson. Moderna Museet (Foto: privat).

### Avmystifisere kunst

Koordinator understreker at seminaret ikke er et teoretisk kurs for å lære om filosofi, men et praktisk tilbud der de får øvelse i å lytte, kritisere, vurdere egne meninger og reflektere over sitt eget perspektiv og lære begreper.

Koordinatoren snakket mange ganger om kunstverkene konkret, hva de var laget av, og hvordan. Deretter fortsatte han å knytte det opp mot filosofiske temaer. På denne måten gjorde han meningen bak kunsten tydeligere for ungdommene. Han knyttet verkene til den fysiske verden, og koblet de og opp mot ulike ideer og filosofier. Koordinatoren er bevisst hvordan de kobler kunsten til kunsttradisjoner og ulike ideologier gjennom spørsmål og svar som ungdommene. Dette kommer frem i intervjuet:

”Vi prøver å nå de som kanskje har vanskelig for å forstå kunst, for eksempel barn som behøver noen som leder samtalen og stiller disse spørsmålene som er på deres nivå. Derfor tilpasser jeg meg gruppens nivå.” (Koordinator).

### Gi verktøy for å samtale

Den filosofiske samtalen er velegnet når koordinatoren snakker til plenum, men utbyttet elevene har kommer tydeligere frem når de jobber sammen i mindre grupper. Etter en ny introduksjon av kunstverk og filosofiske tanker knyttet til verket, får ungdommene sitte i grupper for å reflektere sammen. Samtalene har ofte en god start, der mange lufter ideene de har, men det blir tydelig at de etter hvert trenger en som leder og tar samtalen videre. Samtalen kommer i gang igjen når koordinatoren og læreren går rundt og stiller veiledende spørsmål. Ved arbeidet i verkstedet virket det nyttig for elevene å kunne jobbe praktisk med den filosofiske tematikken. Det var et nyttig verktøy å kunne uttrykke seg kreativt og dermed visualisere hva de tenkte. Når koordinatoren i etterkant vurderer hvordan dagen har gått, bekrefter han at han stiller mange spørsmål for å komme videre i samtalen og introduserer begreper som verktøy for å samtale. Dette understreker han ved å si:

”Dette er basert på en dialogbasert didaktikk, de kan selv sette ord på hva det handler om. Jeg stiller bare mange spørsmål som ‘Hvorfor er det sånn?’, for å ta samtalen videre.” (Koordinator).

### Ingen fasitsvar, men rom for usikkerhet

I filosofivisningen ønsker de å avdramatisere filosofien og gjøre ungdommene trygge på å tørre og reflektere sammen. Derfor er de ofte delt i grupper, slik at de først kan bli trygge på hverandre og sine egne meninger. Deretter er det kanskje lettere å dele disse tankene med plenum, siden de er en gruppe som står inne for det. Koordinatoren viser interesse for hva hver enkelt sier, noe som kommer frem i at han bruker navnet på hver enkelt og stiller spørsmål. Når ungdommene deler med hverandre hvilke tanker de har gjort seg opp rundt et spørsmål, er de ofte preget av tanken om at det finnes rett og galt. Denne fasitsvar-tenkningen kommer tydelig frem i andre del av visningen når alle reflekterer rundt spørsmålet: "Er man mer fri om man fjerner alle normer og idealer?" De første innspillene elevene kommer med er ganske bastante og normative, og en deltager velger å ordlegge seg slik:

"Jeg tenker vel at hvis man gradvis tar bort normer og idealer, så blir man friere." (Jente, 17).

Etter hvert når en del elever har presentert sine tanker oppstår det usikkerhet i forhold til spørsmålet. Flere perspektiver har blitt delt og flertallet virker ikke så skråsikre på at det finnes en løsning på spørsmålet lenger. Det virker som flere blir komfortable med at de ikke vet svaret. Usikkerheten som følger er ikke hemmende, men gir rom for nye tanker:

"[...] Idealene skapes av andre mennesker, så om det ikke finnes noen andre, kanskje det ikke finnes noen idealer og dermed er man fri?" (Jente,17).

### Bryte felles konsensus

Neste steg i en sokratisk samtale er å teste levedyktigheten i deltagerens utsagn ved være mer kritisk i utspørringen.

Lenger ut i samtalen er det noen som introduserer en ny tanke, noe som bryter med den felles meningskonsensusen. Det virker som jo lenger de prater om temaet normer og idealer, og jo mer innsikt de får i hva andre mener og hvilke perspektiver som finnes, så får de mot til å si noe nytt og stå for det. En jente foreslår en ny side ved normer og idealer, ved å si:

Hvis man tar bort alle normer og idealer, da finnes man ikke, for man har ikke noe å leve for [...]. Jeg tror meningen med livet er å ha en mening med livet, altså; man kan ikke leve uten å ha noe å leve for.

- *Jente, 18.*

En annen jente foreslår en annen vri på denne tanken:

Jeg tror at når mennesker finnes i grupper, så skapes normer og idealer. Det er ikke til å unngå. Normer og idealer er avgjørende for at det skal finnes en identitet i det hele tatt. At man skaper hverandre. Det er et valg, man forholder seg til normen, man kan bryte og følge den. Men hvis det ikke finnes normer [...], nei, da finnes det ingen valg (*Jente, 18*).

### Forståelse og kompromiss

Det virket produktivt for ungdommene å være tvunget til å sitte i grupper som de vanligvis ikke sitter i, da de måtte snakke noen de ikke var vant med å prate med. Gruppesamtalene gjorde at alle turte å snakke, og det virket som alle deltok i diskusjonene som pågikk. Noen deltagere virket mer tilbaketrukkne og lyttet mest til de andre, men allikevel tenkte de grundig gjennom spørsmålene om de ble stilt noen. Det virket som de fikk et innblikk i hvor mange perspektiv som finnes, og det var mye de ikke har tenkt over før. Derfor var de interessert i å høre perspektiver de kanskje ikke hadde vurdert tidligere. I samtalen dreide fokuset seg etter hvert mot å prøve ut levedyktigheten i elevens utsagn og undersøke om det fantes alternative tanker. Etter hvert kommer de frem til en ny forståelse av idealbegrepet. Her under vises det ved at en jente introduserer noen nye innspill



og koordinatoren prøver å koble disse nye tankene til hva de snakket om i starten av seminaret:

”Jeg tror frihet handler om glede og glede har ikke bare med idealer å gjøre, men med mange faktorer å gjøre. Jeg tror ikke det holder for et menneske å ta bort idealer for å bli glad” (Jente, 18).

”Så om man sier man bli glad av å følge et ideal helt [...] Da holder det egentlig for å være fri og for å være lykkelig? Så idealer kanskje være en kilde for at man blir fri og lykkelig?” (Koordinator).

### En kollektiv læringsprosess

I filosofivisningen får ungdommene øve seg i å møte en annen person i en samtale som ikke kun er til for hyggen, men også basert på usikkerheten rundt hva det vil si å være menneske. De innser kanskje at de ikke vet svaret på alt, og at kanskje noen andre har tenkt mye mer på et tema det kan være interessant å høre mer om. Målet her er ikke å komme frem til et svar, men heller å berike hverandre. Ved å tenke sammen kan man utforske livets store og små spørsmål og si å eksistere. I motsetning til Sokrates som søkte sannhet og visdom som lå hinsides særinteresser, er moderne filosofer opptatt av hvilke felles forståelse mennesker kan oppnå i et samfunn og til en bestemt tid (Fastvold, 2009, s. 48).

Dette samsvarer mellom hva koordinatoren oppfatter som det viktigste i en filosofivisning og hva ungdommene sitter igjen med etter en økt, nemlig at det er en læringsprosess, ikke en jakt på evige sannheter, som han bekrefter i dette sitatet:

”Det er ikke personlig, det er ideer. Ofte er det flere som endrer mening i løpet av tiden. [...] Det er en læringsprosess som er litt mer spontant, intuitivt og kollektivt.” (Koordinator).

Dette var og en tydelig oppfatning hos elevene da de skulle evaluere filosofivisningen på slutten av dagen, de syntes det var interessant å få ny perspektiver. En elev understreker dette, ved å si:

”Å se kunst og snakke om ideer og at det finnes flere perspektiver enn det en selv mener eller tenker” (Jente, 17).



Foto: 12 - Arbeid med kolasj i Moderna Museets verksted (Foto: privat)

## Del 2 Drøfting

Den sokratiske samtalen er en særegen formidlingsteknikk for filosofivisningen. Jeg har sett på potensialet for den sokratiske dialogen som utgangspunkt når en skal utvikle dialogen rundt kunst. Her vil jeg drøfte de ulike aspektene ved visningen og kvaliteter som kjennetegner den sokratiske samtalen.

## 6.7 Orientert mot målgruppen

Filosofivisning for ungdom tilrettelegger for deltagelse og et sosialt felleskap i museet gjennom å være publikumsorientert, individorientert og gir elevene nødvendige verktøy for å arbeide og snakke sammen.

I filosofivisningen tilpasser filosofen seg etter elevenes nivå når han snakker om kunst og filosofi og er fokusert på at de skal bestemme hvilke retning samtalen skal ta. Temaet i visningen er valgt av elevene på forhånd. De kunne velge mellom tre temaer: mening og sannhet, identitet og kropp og frihet og ansvar. Denne gruppen hadde valgt identitet og kropp. Det at ungdommene får selv velge tema filosofivisningen viser at deres interessefelt kan settes i samspill med kunsten, og dermed synliggjøres en kobling mellom kunsten og hverdag. De blir tatt på alvor og siden de valgte temaet selv har de alle grunnlag for å snakke om det. Flertallet av elever som hadde vært på visningen valgte dette temaet. Ved at visningen tar utgangspunkt i et tema elevene er interessert i og på gjennomføres på deres premisser er det tydelig at målgruppen tas på alvor. Nina Simon i *The Participatory Museum* (2009) presiserer at hvis museet ønsker å være arena for sosial interaksjon og deltagelse, må museumsopplevelsen tilrettelegges ulike målgrupper og personaliseres. Filosofen var opptatt av å bruke navnene på hver enkelt av elevene og var individorientert. Når han stilte elevene spørsmål ga han de god tid til å tenke over svarene sine. Om elevenes utsagn ikke var helt eksplisitte, var filosofen behjelpelig med nye formuleringer for å tydeliggjøre utsagnene deres. Et annet viktig grep som ble gjort var at elevene ble delt inn i grupper, slik at de som ikke sto ved siden av hverandre, kom i samme gruppe. Dermed kom de i grupper med ungdommer de ikke kjente så godt og de ble konfrontert med nye meninger og andre perspektiver. De fleste i filosofivisningen var engasjerte i samtalen i utstillingen og senere i verkstedet, mye av grunnen var nok at de fikk jobbe med et selvvalgt tema og ikke et ferdig utformet materiale fra museet. Men det var og tydelig at noen syntes det var mer interessant å snakke om filosofi og kunst enn andre. Det er ikke til å komme unna, men det var ikke et problem. Visningen var lagt opp slik at de som foretrakk å bare lytte, kunne gjøre det.

## 6.8 Nyutvikling av begreper

Koordinatoren forklarte filosofiske begreper som de kunne bruke for å snakke om kunsten og knytte den til filosofiske begreper og spørsmålet om identitet. Han varierte mellom å stå og fortelle og introdusere kunst- og filosofiske begreper og spørre hva de selv trodde verkene kunne bety og hvordan de ville knyttet det til temaet. Ungdommene selv jobbet med kunsten og filosofien gjennom samtaler i grupper, notater, gjennom maleri eller collage, og sansing og berøring. En kan knytte dette til relasjons- og kontekstorientert formidling, der kjennskap til kunsten utvikles i gjennom en "åpen kommunikatív, erkjennelsesmessig og fortolkende praksis i forhold til et sett av sammensatte faktorer," (Aure m.fl. 2009, s. 211). Det virket utløsende å kunne jobbe i gjennom maleri og collage. Dette tillot de å prosessere og uttrykke inntrykk og tanker som hadde dukket opp i løpet av visningen med kreative virkemidler, ikke med ord. I samtalen som fulgte tok de utgangspunkt i hva de hadde laget for å filosofere videre. Samtalen rundt tematikken og kunstneriske metoder var viktig for å belyse spørsmålet. Det var en fruktbar og inspirerende arbeidsmetode, som ga mange refleksive spørsmål og svar.

Alle metodene ga ulike innfallsvinkler til kunsten og filosofien. I filosofivisningen er kunsten og filosofien i likestilte, slik at verken kunsten eller filosofien blir et middel for noe annet. Samtalen ungdommene i mellom var ofte avhengig av at filosofen tilrettela og veiledet de, da ingen av ungdommene tok en lederrolle og styrte samtalen. Kunsten ble introdusert som en måte å snakke sammen på; kunsten som språk.

På denne måten får deltakerne et prosessorientert forhold til kunsten og ungdommene får en medskapende rolle og større frihet (Aure m.fl., 2009, s. 211).

## 6.9 Moderna Museet og kunstdidaktisk ståsted

Moderna Museet tilbyr ulike "visninger" av kunst i museet for ungdom, der jeg anser filosofivisning som en av de mest interessante tilnærmingene. Museet har lange tradisjoner for å inkludere publikum i museet, i 1968 lagde kunstneren Palle Nielson den berømte utstillingen "Modellen: En modell for kvalitativt samhälle". Det ble laget lekeplass i museets hovedsal som barn kunne komme og leke i (Hjertström Lappalainen, 2016). Med mange ulike formidlingstilbud fremstår Moderna Museet som en institusjon som er relasjonsorientert, men som hos SMK

er læringssynet preget av ulike didaktiske posisjoner. Dette kommer frem ved at filosofivisningen følger en mal som ligner en tradisjonell omvisning. Det er først en runde i utstillingen, etterfulgt av verkstedarbeid. Det kan tyde på at det ligger en struktur i bunn for hvor mye plass formidlingen skal ta i museet, som kommer til syne gjennom noen satte rammer for tid og sted.

### **6.10 Fenomenologisk tilnærming og åpne kunstverk**

I utstillingen "Virkelighetsmaskiner" var det en kombinasjon av verk med ulike kvaliteter. Kunstverkene utfylte hverandre og de passet godt egnet for filosofivisningens formål, siden de var åpne for mange tolkninger. I første del av visningen ble det vektlagt hvordan filosofi og kunsten i museet kan knyttes sammen, og i andre del skiftet fokuset mer til det spesifikke temaet for dagen, identitet og kropp.

Filosofivisningen på Moderna Museet tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til kunsten. I en slik tilnærming er verden alltid allerede der før refleksjonen, det er en gitt faktor og man ønsker å gjenskape en direkte og primitiv kontakt med denne verden (Merleau-Ponty, 2002, s. xx). Det var noen verk som var mer konseptuelle, som krevde at ungdommene tenkte og assosierte for at det skulle gi mening. Det er først når en interagerer med verket og aktivt tar del i det at en ga nye erfaringer, derfor var disse verkene gode å ha som utgangspunkt når de skulle filosofere. Andre kunstverk i utstillingen hadde ikke tolkning som inngangsport, men det ble fokusert på at de skulle prøve å være tilstede i situasjonen og være bevisst sin egen kropp. Kanskje gjør møtet med et litt uvant sanselig uttrykk åpne for kontemplasjon eller refleksjon der og da, eller senere. I dette møte med kunsten var det gjennom kroppen at bevisstheten rundt kunsten tok form. Gjennom denne tilnærmingen blir kunsten lettere å forstå og kunstopplevelsen blir mer intuitiv og sanselig. Det åpner opp for at et kunstverk kan ha mange tolkninger, noe som gjør den mindre mystisk og utilgjengelig. Som nevnt ovenfor kan man se kunst som uttrykk for filosofiske tanker eller som en annen innfallsvinkel til filosofiske teorier som kan være uhåndgripelige og svevende. Kunsten tilbyr en inngangsport til abstrakte fenomen som ikke er teoretisk og noe, men mer intuitiv og sanselig i sin form og dermed kanskje lettere å forholde seg til. Det å koble kunst og filosofi kan se ut til å ha positive utfall for begge tradisjoner, da de gjør hverandre mer tilgjengelige og konkrete.

### **6.11 Dialogen potensialet for kritisk tenkning**

I samtalen mellom elevene og filosofen dreide det seg etter hvert mot å utprøve levedyktigheten i elevenes utsagn og undersøke om det fantes alternative tanker. Den sokratiske samtalen har til hensikt å vekke noe i de utspurte samtalepartnerne, slik at de må undre seg over forhold de kanskje ikke hadde tenkt over eller hadde tatt for gitt (Fastvold, 2009). Kritisk tenkning er en internalisert dialog. Det vil si at når en tenker for seg selv fører man en intern dialog mellom to indre stemmer med ulike synspunkter (Fastvold, 2009, s. 44). Det er et resultat av at en har internalisert den dialogerfaringen man har skaffet seg i sammen med andre mennesker (Fastvold, 2009, s. 44). I samtale om hva identitet er og om det finnes en ekte identitet var det mange meninger som kom til uttrykk. Elevene praktiserte en kritisk tenkning og dialog gjennom å sette ulike argumenter opp mot hverandre og vurdere hverandres utsagn.

Morten Fastvold understreker at det er en kunstig aktivitet som må læres på lik linje som å lese, skrive og regne. Men det er fremdeles ikke noe som praktiseres som fag i noen stor grad i den norske skolen (Fastvold, 2009). Filosofivisningen kan derfor være et godt tilbud for ungdom, slik at de får øvelse i kritisk tenkning. Denne kritiske tenkningen som ble gjennomført gjør at samtalen kan karakteriseres som et undersøkende fellesskap eller et filosofisk rom (Fastvold, 2009). Målet var ikke å finne en løsning, men gjennom kritisk tenkning prøvde de ut levedyktigheten i ulike påstander. Derfor er det ingen gale svar i dette filosofiske rommet, men det er et rom der alle er likeverdige, der det er fokus på ideene og ikke personen bak utsagnene.

### **6.12 Nye tolkninger, forståelse og forhandling.**

I filosofivisningen er det vekt på at de skal være kritiske og reflekterende for å prøve å tenke nytt. Filosofivisningen står langt i fra en tradisjonell omvisning der en kunstformidler forteller historien om verkene og plasserer de i en kunst- og samfunnshistorisk kontekst for elevene. Elevene blir heller ikke sendt ut i utstillingen for å gjøre opp sin egen mening, uten noen forhåndskunnskaper. Visningen legger besøket opp rundt elevene og hva de er interessert i. Det oppstår en tolkning- og kunnskapsutveksling i den sokratiske samtalen, der filosofen hele tiden stiller nye spørsmål for å få frem nye synspunkter. Dette frembringes av

forhandlinger om mening. Med å koble kunsten med filosofiske betraktninger og dilemmaer knyttet til identitet, får kunsten en ny dimensjon og grunnlag for tolkning. Denne tolkningen har potensiale for å skape reflekterende møter ungdommene i mellom, som kanskje kan lede til nye forståelser.

Dette kommer frem i denne formidlingsformen at ungdommene har utbytte av at kunsten er utfordrende, berører eksistensielt og det er rom for egne tolkninger. De siste årene har relativisme blitt en utbredt oppfatning innenfor etikk- og samfunnsdebatt. Innenfor relativismen finnes det ingen målestokk for å avgjøre om verdier og synspunkter er holdbare eller ei. Uten "evige sannheter" som en felles målestokk er det ingen som kan sette seg over andres verdibaserte synspunkter selv om de strider mot ens egne (Fastvold, 2009). Her i dette filosofiske rommet fremsettes synspunkter hos ungdommene slik at de kan finne ut hva de er uenig i og slik diskutere uenighet på en meningsfull måte. Dermed blir det et felles mål å skape felles forståelse, men ikke nødvendigvis enighet. Det kunne vise seg at ikke alle synspunkter var like gode. Filosofivisningen gis det rom for å gruble og ha en dialog rundt livets store og små spørsmål i et samfunn som kan være fragmentert. På denne måten knyttes kunsten nærmere hverdagen og ungdommens liv.

### **6.13 Demokratisk utvalg**

Filosofivisningen er et tilbud som alle elever i den videregående skolen i Sverige kan delta på, avhengig av om skolen. Derfor kan man si det er et demokratisk tilbud, da det søker å nå mange ulike ungdommer og ønsker å ha et tilbud tilpasset deres interessefelt. Filosofivisningen har en demokratisk struktur, der ingen meninger skal settes over noe noen andre. Målet er å gjøre kunsten til en større del av de unges hverdag. Filosofivisningen har en filosofisk tilnærming til kunsten, og med dette tilbyr de en mulig inngang til kunstforståelse og interesse.

Men det er også et forum som ikke engasjerende for alle. Ikke alle synes det er like interessant å snakke om ideer og etiske eller filosofiske problemstillinger. En kan ikke kreve at visningen skal kunne begeistre alle, da de har en valgt en tilnærming som treffer noen, men ikke alle. Ungdommer har forskjellig forutsetninger for å forstå og interessere seg for kunst, akkurat som med annen kultur og aktiviteter. Filosofivisningen gir en inngangsport til kunsten, gjennom reflekterte prosesser og gjør den tilgjengelig for flere.

#### **6.14 Kollektiv læringsprosess**

Som jeg var inne på i delkapittel 6.3.2. kan koblingen mellom kunst og filosofi bidra til en synliggjøring av både kunsten og filosofiens relevans i det moderne samfunn gjennom å være plattformer for undring kritisk tenkning og læring. I dette formidlingstilbudet oppstår det en refleksiv holdning i møte med kunst, temaer som berører de, som identitet og kropp, og andres meninger. Det utforskende elementet er essensielt for å åpne for en kunstforståelse og for å skape en mening i utstillingen og i forhold til temaer som interesserer ungdommene. Kunsten knyttes til temaer som er relevante for de. Kunstrommet omskapes på et vis til et fellesskap der ikke kun kunsten står i fokus, men den sanselige og reflekterende modus som aktiveres i kunstmøtet kan settes i spill med andre temaer og tanker. Det hensiktsmessig for museet å en slik deltagende praksis, da den har en verdi for de besøkende utover å være en atspredelse eller formidle kunsthistorie. Dette er i tråd med Nina Simons teorier om deltagelse i museet (Simon, 2010). Å utvikle museet som en sosial arena er en nøkkel for at de besøkende skal bli mer komfortable og engasjerte.

I filosofivisningen er det rom for kollektiv læring, på bakgrunn av utforskning og refleksjon i fellesskap.

#### **6.15 Det særegne oppsummert**

Hva kjennetegner det særegne i praksisen?

Det sokratiske dialogen fremstår som en særegen formidlingsstrategi, der filosofiske og kunstverkene kobles gjennom refleksiv tenkning og utspørrende dialog. Videre så jeg på utpregede kvaliteter innenfor denne formidlingsformen. Karakteristiske faktorer som fenomenologi, utvikling av begreper som verktøy, reflektert og kritisk dialog, forhandlinger, åpne verk og kollektiv læring er fremsto som det særegne innenfor denne praksisen.





## Kapittel 7

# Sammenfatning

På bakgrunn av interesse for deltagende formidling for ungdom ble det gjennomført to casestudier av to formidlingspraksiser som jeg antok var reflekssive. Med dette grunnlaget ble problemstillingen utviklet slik:

***På hvilken måte kan en undersøkelse av praksiser ved Statens Museum for Kunst og Moderna Museet belyse aspekt som kan karakterisere mulige reflekssive formidlingsrom for ungdom?***

I dette kapittelet vil jeg trekke noen videre tråder fra drøftingen av empirimaterialet for å kaste lys over problemstillingen. Her har jeg delt kapittelet i to deler, der første del tar for seg praksisene i casestudiene. De særegne elementene vil løftes frem og jeg vil drøfte på hvilken måte disse to arenaene kan gjøre kunst relevant for ungdom. Deretter vil jeg legge frem noen kritiske perspektiver på praksisene. Dette vil kobles til Ranciéres teorier om sanselighet og kunstens samfunnsmessige funksjon. I den andre delen ønsker jeg å beskrive og undersøke noen holdninger innenfor formidlingsfeltet i Norge. Videre vil jeg drøfte potensialet i reflekssive formidlingsrom opp mot Ranciéres syn på kunstrommet som egnet for å kunne ta inn over seg mer enn kunst. Dette for å undersøke hva innspill om reflekssive formidlingsrom kan bidra med i å styrke kunstens rolle og formidlingen i museet.

# Del 1. Det særegne i casestudiene og kunstens relevans for ungdom

På bakgrunn av tematisering og drøfting av virksomhetene hos ULK og filosofivisningen, har jeg funnet ulike kvaliteter som jeg mener er særegne for de to praksisene.

## 7.1 ULK og konstruktivistisk læring

ULK bygger på ideer om konstruktivistisk læring og å skape kreative prosesser. Den konstruktivistiske læringsmodellen tar utgangspunkt i at kunnskap er sosialt konstruert (Hein,1998). I arbeid med idé- og prosjektutvikling for å lage en formidlingsinstallasjon kommer ungdommene i ULK i kontakt med noen særegne elementer. ULK er en sosial plattform der rammebetingelser, ansvarliggjøring, kreativitet med målrettethet, prosessen, idéutvikling, sosial plattform og konstruktive forhandlinger er de særegne kvalitetene og læringsutbytte.

## 7.2 Filosofisk samtale og fenomenologi

Den filosofiske samtalen ved Moderna Museet bygger på prinsipper fra fenomenologien og en sokratisk samtale. I fenomenologien er det gjennom sansene og kroppen man erfarer verden. Fenomenologien og den sokratiske dialogen som tilnærmingen til kunsten setter i gang en rekke tankeprosesser, som kan betegnes som særegne kvaliteter i filosofivisningen. Dette er elementer som og kjennetegner en sokratisk samtale. En skal ikke bli møtt med ferdige analyser eller bli påtvunget bestemte perspektiver og teorier. Elevene får ta stilling til et område de selv er interessert i, som hva identitet er og hvordan den påvirkes av menneskene rundt en. Dermed knyttes kunsten nærmere problemstillinger som er aktuelle for ungdommene. De blir invitert til møte med kunst der refleksjon, nyorientering og egne valg er viktige faktorer. De særegne kvalitetene er: Nyutvikling av begreper som verktøy, forhandlinger, reflektert og kritisk dialog, åpne verk og en kollektiv læringsprosess.

### 7.3 Refleksive formidlingsrom som undersøkende fellesskap

- *På hvilken måte kan disse formidlingsrommene gjøre kunst mer relevant for ungdom?*

ULK og filosofivisningen har ulike strategier og metoder når de nærmer seg kunst. Den ene har en praktisk tilnærming, der ungdommene lærer om kunst, gjennom å skulle formidle den selv. De jobber med ideer og å utvikle konsepter. ULK oppfordrer de unge til å ikke tenke akademisk, men heller kreativt og prosessuelt, når de jobber med et materiale eller formidling. Ungdommene får innblikk i kunstverden fra en annen side, ikke gjennom å være betraktere, men å være skaperne av en kunstopplevelse. De må tenke gjennom prosesser, kreative praksiser og forhandlinger. Dette samarbeidet og prosessene i ULK handler om å måtte være åpne, kritiske og refleksive for å lage produsere best mulig formidling for en brukergruppe utenfor museet. I filosofivisningen introduseres en filosofisk tilnærming til kunsten, der refleksjon og kritisk tenkning rundt et filosofisk tema ungdommene har valgt selv er utgangspunktet for å kunstforståelse.

Jeg vil argumentere at begge praksisene kan betegnes som refleksive formidlingsrom. Den sokratiske dialogen i filosofivisningen, forhandlingene og samarbeidet omkring prosesser i ULK kan begge ses på som en inngang eller måte å møtes i et undersøkende fellesskap. I det undersøkende fellesskapet møtes en som likesinnede i en reflekterende samtale, der det skapes et rom der den individuelle tenkning overlapper med dialogen med andre (Fastvold, 2009, s. 45). Arbeidet med kunst blir en inngangsport til den undersøkende samtalen og den undersøkende samtalen kan igjen gi en egen forståelse av kunst og filosofi. Videre vil jeg diskutere hvorvidt disse to praksisene kan, gjennom å være sosiale og kreative plattformer med refleksjon og ideutvikling som aktivitet, gi museet og kunsten en samfunnsmessig funksjon. Jeg vil undersøke om dette kan kobles opp mot Ranciéres tanker om sanselighet som en aktiv handling og kan ha potensialet for en redistribusjon av tankemønstre.

#### **7.4 Konstruere nye rom: Fra tilskuer til deltager**

Ranciére er en av vår tids mest engasjerende kritiske intellektuelle. Ranciére er opptatt av å knytte samtidskunsten til politikken og dermed synliggjøre kunstens relevans i samfunnet, utover sin verdi av den kunstneriske autonomi. Politikken er sanselig, i den forstand det ligger i det politiske hvordan sammenstillinger av det sanselige har et potensiale for å skape nye fellesskap (Ranciére, 2008).

Kan disse to praksisene gi en ny sammenstilling av sanselighet? Ranciére hevder at kunsten eksisterer innenfor et spesifikt sanseregime, et regime som gjenkjenner kunst gjennom sin bestemte tilordning til en sanseerfaring (Ranciére, 2008). ULK og filosofivisningen må følgelig og eksisterer innenfor et slikt regime, ettersom virksomhetene tar utgangspunkt i kunst. For at kunst skal anerkjennes som det, er det visse premisser som må ligge til grunn. Kunsten forstås som kunst ved at den knyttes til fellesskapet på grunnlag av den symbolske og materielle opprettelsen av et bestemt tid-rom, der de konvensjonelle forståelsene av sanseerfaringer oppheves (Ranciére, 2008, s.536). I ULK jobber de med oppheving av slike vante tankemønstre gjennom forhandlinger, ansvarliggjøring, prosesser, idéutvikling og kreativ målrettethet. Tilsvarende situasjoner skapes i filosofivisningen gjennom kritisk og reflektert dialog i den sokratiske samtalen, forhandlinger, møte med og tolkning av åpne verk og nyutvikling av begreper. I begge tilfeller skapes det en tilstand i museumsrommet jeg argumenterte for at kan kalles et "undersøkende fellesskap", der ungdommene i samspill med kunsten og kreative prosesser, koordinatorene og hverandre gir ny mening til kunsten. Dette er en relasjonell tilnærming til kunsten, der det skapes en midlertidig situasjon som forandrer måten en sanser. I disse relasjonelle møtene måten beveger man seg fra å være tilskuere til å bli deltakere (Ranciére, 2008). En kunst som er relasjonell har sosiale interaksjoner og meningsproduksjon i fellesskapet som sitt rammeverk. Her hos ULK og filosofivisningen har det relasjonelle aspektet blitt tatt opp i kunstformidlingen, konteksten og relasjonene i kunststrømmet, mellom brukerne og formidleren. I disse praksisene prøves det å skape et nytt spesifikt rom for sansing, der dialog og forhandlingen setter kunsten i spill.

#### **7.4.1 Ingen kobling mellom ULK og resten av museet**

Det kan problematiseres at det ikke er noen relasjon mellom aktivitetene hos ULK og SMKs øvrige formidling. Det er heller ikke noe samspill mellom de aktuelle utstillingene, kuratorer eller formidlere på ULK. Filosofivisningen er et av mange spennende tilbud på Moderna Museet i Stockholm, der museets intensjon er å ha et godt formidlingstilbud. Visningen viser at det vektlegges å ha en relasjonell- og kontekstorientert formidling, men som hos SMK er formidlingen adskilt fra valg knyttet til, og utformingen av utstillingene i museet. Strukturen i filosofivisningen har fremdeles mange likheter med en mer tradisjonell omvisning. Det kan virke som den følger den velprøvde modellen om omvisning i utstillingen og deretter verkstedarbeid, så selv om innholdet i visningen er innovativ, bærer utformingen preg av det motsatte. I begge tilfellene kan en diskutere om en manglende kobling mellom formidling og museets program kan knyttes til at museene operer innenfor ulike kunstdidaktiske paradigmer (Aure m.fl.,2009).

#### **7.4.2 Kunstens potensiale for frigjøring?**

Det virker som det er en oppfatning hos SMK og Moderna Museet om at utstillinger og dens faglige innhold ikke burde blandes med formidling og pedagogiske strategier. Derfor vil jeg drøfte om en kan koble dette til Ranciéres påstander om at kunst burde være et rom der publikum må tas på alvor, et rom en kan bevege seg fra å være en passiv betrakter til å bli en deltager. Ranciére argumenterer for at kunstinstitusjonene ble bygd som en form for oppdeling av felleskapets rom og er dermed bygget rundt ulike kunstverk tatt ut av sammenheng (2012a). Derfor burde den kunne ta inn andre gjenstander eller andre typer informasjon og former for politisk diskusjon,” som forsøker å stå opp mot de dominerende formene for informasjon og diskusjon om felles anliggende” (Ranciére,2012a, s. 90). Fordi kunstrommet kan sette utvikling og kulturelle ulikheter i perspektiv kan kunstinstitusjonene kan være gode steder for sansing, refleksjon, erfaringsdanning og erkjennelse av forhold i verden (Dysthe m.fl., 2012, s. 35). Formidlingspraksiser som ULK og filosofivisningen kan bidra til at institusjonene kan bli arenaer der det kan oppstå konflikter mellom sanseintrykk og dermed rekonfigurerer nye måter å oppleve verden på.

For Ranciére handler politikk hvordan vi organiserer og handler i det offentlige rom, på bakgrunn av hva vi sanser. For å rive oss løs fra vante konvensjoner og den felles konsensus om hvordan ting er og burde være, må det skje en dissens. I møtet med et nytt sanseintrykk som kunst kan en bli tvunget til å sanse og erkjenne verden på en ny måte. I disse praksisene, dreier det seg ikke kun om en ren kunstopplevelse, men likeså de relasjonene som skapes i møtet mellom en diskurs, deltaker og kontekst. I ULK er det forhandlingene og arbeidet gjennom kreative prosesser for å formidle et budskap for en annen brukergruppe som kan skape en situasjon der ungdommene konfronteres med nye sanseintrykk og meninger. Det kan oppstå en konflikt mellom hva de tenker og tror og hva brukergruppen de jobber mot ønsker, samt ulike sanselige erfaringen i møte med ulike materialer. I filosofivisningen er det i opprettelsen av det filosofiske rommet, der undring over kunsten, kritisk refleksjon i felleskap og meningsutveksling som skaper konfronterende og reflekterende møter. Møter som utfordrer elevens tanker, og gjennom en åpen dialog, kan de undre seg over noe de kanskje tok for gitt. Dette har potensiale for å skape en rekonfigurering av det sanselige, og kan være utgangspunktet for en ny erkjennelse. En ny sanselig erfaring er ifølge Ranciére ”spiren” til en ny menneskelighet som kan være starten på et nytt kollektivt liv, og en ny organisering av fellesskapet (Ranciére, 2008, s. 542). De ulike måtene elevene må være bevisst sansene sine, og dermed hvordan de oppfatter verden, utvikles gjennom en ”estetisk dannelse” (Ranciére, 2008). Det skjedde en slik bevisstgjøringen i filosofivisningen. Elevenes tanker om identitet ble knyttet opp mot kunsten ved bruk av filosofiske springbrett, og elevene reflekterte videre rundt hva deres egen identitet var og kunne være.

Hos ULK var en slik estetisk dannelse mulig gjennom en prosess som er motsatt fra filosofivisningen. Her jobbet de med hvordan de selv skulle lage et estetisk uttrykk som skulle formidle et budskap til noen. De måtte jobbe med å forvandle ideer fra romanen Ulysses til en sanselig installasjon. Målet var at gjestene i bibliotekene skulle kunne oppleve og tolke installasjonen, og gjennom denne sanselige tolkningen kunne romanens tematikk knyttes til betrakternes egne liv.

I begge tilfeller jobber ungdommene med det at kunst forvandler tanken til en sanselig erfaring av samfunnet, gjennom å være praktiske og estetiske uttrykk for ideene og temaene (Ranciére, 2012b, s. 63).

### **7.4.3 Et kunstrom for alle?**

Det skapes rom for unge og ikke-brukere i institusjonen, gjennom ulik deltakelse, aktiviteter og relasjonsbygging. Det er fokus på et brukersamarbeid, forholdet mellom ungdommene som brukere og museet i begge prosjektene. De arbeider på demokratiske måter, der alle skal få komme til orde og alle er like viktige.

Det kan problematiseres at ULK er en praksis som retter seg mot kunstinteresserte ungdom, og ønsker å gi de en plattform. Derfor oppnår ULK dessverre ikke å skulle engasjere andre unge, fordi deltagelsen krever en allerede eksisterende kunstinteresse. Dermed er terskelen for deltagelse mye høyere og ungdom som kunne hatt utbytte av å delta, får ikke muligheten til å prøve.

Filosofivisningen er et mer demokratisk tilbud siden ungdom kan delta gjennom skolen. Spørsmålet er om visningen engasjerer og har potensialet til å gjøre kunsten mer relevant for disse elevene. Filosofivisningen har valgt sokratisk dialog som inngangsport til kunsten, det ble erfart at det engasjerte mange og skapte en livlig dialog. Men det var og mange som ikke lot seg rive med. Selv om en kobling mellom kunsten og filosofien i visningen kan oppleves som relevant, er det umulig å skulle klare å engasjere alle typer mennesker.





Foto: 13 Ungdommer i ULK arbejder med skisser og diskuterer. Statens Museum for Kunst (Foto: privat).

## Del 2 Potensialet i refleksive formidlingsrom

Her vil beskrive ulike læringssyn som preger formidlingsfeltet i Norge og drøfte kunsten og formidlingens rolle i museet, og hva slags potensiale det ligger i refleksive formidlingsrom. Deretter har jeg koblet inn perspektiver fra Ranciére for å drøfte kunstens relevans for samtiden og undersøker hva innspill om refleksive formidlingsrom kan bidra med for å styrke kunstens rolle og formidlingen i museet.

*Kan nye formidlingsperspektiver synliggjøre bruk av kunst som et potensiale for utvidete læringsrom?*

### 7.5 Formidlingens rolle i Norge

Museenes rolle i kulturen har forandret seg. Fra å ha et modernistisk ideal ved å være autoritative dannelsesinstitusjoner som besatt en viss kunnskap som skulle videreformidles, kan en nå i større grad betrakte utstillinger og samlinger som sosiale møtesteder der meninger utveksles (Dysthe m.fl., 2009). Tidligere er det bare vært folkebibliotekene som har vært uavhengige møtesteder og en samtale- og debattarena for alle (Folkebibliotekloven, 2014). Aure beskriver i avhandlingen "Kampen om blikket" (2011) de ulike kunstdidaktikkene innenfor et modernistisk paradigme, som har eksistert i museets formidlingshistorie. Videre drøftes det hvordan en ny kunstdidaktikk, forankret i postmodernistisk diskurs, betegnet av relasjoner, kontekster og særegne situasjoner trer frem som en kunstformidling for samtiden. Det er ulike læringssyn som preger formidlingsfeltet og hva slags formidling som praktiseres.

Moderna Museet og Statens Museum for Kunst har formidlingstilbud som retter seg mot ungdom som jeg argumenterer for at kan kalles refleksive formidlingsrom. Disse praksisene kjennetegnes av formidlingssituasjoner som er relasjons- og kontekstorientert. Jeg har observert at det ikke finnes tilsvarende refleksive tilbud i Norge, selv om det er tendenser til en forandring, som utviklingen av Plot Oslo. Plot Oslo har som intensjon å gjøre samtidskunst tilgjengelig for et ungt publikum, og at unge kan få kjennskap til kunstscenen, i gjennom workshop, film og lage Plot-tv og delta på kuratoromvisninger (Plot Oslo, 2016).

## **7.6 Innspill om refleksivitet**

Det er ikke så mange av formidlingsstilbudene til ungdom i Norge som kan betegnes som refleksive formidlingsrom i like stor grad som ULK og filosofivisningen.

Museet som refleksiv formidlingsrom kan, som argumentert for i del 1 av kapittelet, være fremmende for å knytte kunsten nærmere ungdommers hverdag, ved at den tar for seg deres interesseområder. De synliggjør kunstens samfunnsmessige rolle, og fremmer kunststrømmet som et refleksivt rom.

Her vil jeg drøfte flere aspekter innenfor en refleksiv formidling, der kunstinstitusjonen kan egne seg for mer enn kun formidling av kunst og kan være steder hvor betrakterens egne opplevelser og erfaringer aktiveres.

Museet har visse forpliktelser som en offentlig institusjon, det understrekes i Stortingsmelding nr. 49 "Framtidas museum" at museene skal gi kunnskap og opplevelser. Det presiseres at de skal være tilgjengelige, relevante og aktuelle institusjoner som fremmer kritisk refleksjon. Det går videre frem at formidlingen krever en aktiv tilrettelegging for å nå ulike målgrupper. Dette er viktig både i et demokratiperspektiv og et kulturperspektiv (St.meld. nr. 49 (2008-2009), s 102). Derfor må tematikken og virkemidlene i formidlingen være kritisk og nyskapende. Museer er forpliktet å inkludere flere av befolkningen, samtidig som de skal bevare kunst- og kultur. Nina Simon i "The Participatory Museum" (2010) beskriver hvordan museenes mål og oppbygning er hemmende og gjør at for at besøkende ikke føler seg inkludert.

## **7.5 For alle, men ikke for enhver.**

I følge Simon er ikke kulturinstitusjoner kreative steder hvor publikum kan uttrykke seg selv eller bidra. Den er heller ikke en komfortabel og sosial arena hvor en kan snakke om ideer sammen med venner og fremmede (Simon, 2010, s. iii).

Videre oppleves ikke kulturinstitusjoner som relevante, men som uforanderlige, der den autorative stemmen i institusjonen verken inkluderer publikums ståsted eller gir kontekst for forståelse (Simon, 2010). Det at museet oppleves som uforanderlig er et av fundamentene i museene som arkiver, der de har ansvar for å bevare en kultur på vegne av samfunnet, dette krever en viss kontinuitet og fasthet. Museet må derfor ha en autoritativ stemme, men til hvilken grad de ønsker å inkludere publikum, og deres kontekst for forståelse, avhenger av museets kunstsyn. Innenfor et autonomt kunstsyn er kunsten er unik og skal holdes adskilt

fra andre områder. Her kan en aktiv formidling og pedagogiske virkemidler være forstyrrende for kunstopplevelsen (Solhjell & Øien, 2012).

En av representantene for et slikt kunstsyn, Jan Brockmann, tidligere direktør ved Museet for samtidskunst, uttalte ifølge Solhjell at "Museets estetiske målsetning er elitær; heller ekskluderende enn inkluderende," (Solhjell & Øien, 2012, s. 44). Han begrunner dette synet med at det er museets oppgave å finne det beste i samtidskunsten, og en må derfor være selektiv. Brockmann mente at kunsten var et eget samfunnsområde, og for å tre inn på kunstens område måtte en over en viss terskel (Kunstkritikk, 2015). Brockmanns avgang som direktør og ansettelsen av Per Bjarna Boym i 2003 skapte debatt rundt Museet for samtidskunst sin virksomhet og kunstsyn (Nergaard & Steihaug, 2003). Debatten kom i kjølvannet Lotte Sandbergs artikkel "Museet for samtidskunst: terskelen som ble tråkket ned" (2003) i tidsskriftet Samtiden, der forfatteren sammenligner de to direktørenes kunstneriske profil. Den ene forfekter et kunstsyn som er elitistisk, som innehar en akademisk tyngde og refleksjon, mens den andre ønsket å inkludere flere, men på bekostning av kunstens særegenhet. Sandberg kritiserer begge for å undervurdere publikums rolle. Brockmann som forfektet et elitistisk kunstsyn der terskelen var for høy, og Boym med sin mangel på faglig dybde og påtatte folkelighet (Nergaard & Steihaug, 2003). Denne debatten mener jeg illustrerer den spenningen som finnes omkring hvilken rolle kunsten skal ha og i hvilken grad museet skal organiseres rundt publikum. Diskusjonen er i aller høyeste grad aktuell i dag, 13 år senere. Det nåværende forholdet mellom museenes innhold og forholdet til publikumet virker anspent og det er rom for potensiale i utviklingen av museenes innhold og hvordan dette skal kobles til formidlingen.

For å sitere forfatterne av artikkelen "Museet for samtidskunst- en invitasjon til nødvendig debatt" (2003), hvis museet skal bli et reelt sentrum i samtidskunsten "må utstillingene spisses, refleksjonsnivået bedres og båndene til publikum styrkes." (Nergaard & Steihaug, 2003).

## 7.6 To forståelser av kunst og formidling

Her ønsker jeg å drøfte dette spenningsforholdet innenfor museene opp mot Ranciéres ideer om samtidskunsten. Han diskuterer kunsten rolle i tiden etter modernismen og de store utopiske prosjektenes død, og mener det i dag opereres med to holdninger innenfor kunsten (Ranciére, 2008). Det er et motsetningsforhold mellom den autonome kunst for kunstens skyld og engasjert kunst, og det er nødvendig å anerkjenne spenningsforholdet mellom de to formene for estetisk politikk de representerer. Den autonome kunsten kan være kilde til en estetisk erfaring gjennom være adskilt fra hverdagserfaringen og den markedsstyrte verden (Ranciére, 2008). Dette kan linkes til det kunstsynet Brockmann forfektet. Ut i fra denne forståelsen vil kunsten besudles hvis den skal pakkes inn ulike kontekster i pedagogiske forsøk på å gjøre den mer tilgjengelig. Den andre holdningen er i følge Ranciére politisk ved at kunsten blir liv, gjennom å avskaffe seg som adskilt virkelighet ønsker den å konstruere nye former for felles liv. Denne tendensen kan man se komme til uttrykk i den relasjons- og dialogbaserte formidlingen. I del 1 argumenterte jeg for at en slik refleksiv formidling, som hos ULK og filosofivisningen, har potensialet for å skape konstruere nye forståelser av samtiden hos ungdommene.

Ranciére understreker farene ved å fremelske det ene eller det andre synet. Den autonomes interesseløshet og innadvendthet risikerer å bli så distansert fra virkeligheten at den blir irrelevant. Mens det heteronomes likestilling av kunstnerisk arbeid og etiske oppgaver, som pedagogikk og tilgjengeliggjøring, kan utviske grensene mellom kunsten og vanlig liv. Ranciére understreker at spenningen mellom disse to holdningene truer det estetiske regimet, men på samme tid er det spenningen som får regimet til å fungere.

Dette kan er et konstruktivt perspektiv når jeg videre vil drøfter hvordan formidlingen kan synliggjøre kunsten som relevant i samtiden og samtidig holde fast ved at noe av kunstens egenart ligger i adskillelsen fra samtiden.

Finnes det former for formidling som fremhever kunstens relevans gjennom en kontekst, uten at det går på bekostning av den autonomi?

De refleksive praksisene hos ULK og filosofivisningen har en tilnærming til kunsten der tankeprosesser settes i spill med kunsten og kontekst, og på den måten kan det skje en dissens. Kunstens unike egenskap, i følge Ranciére, er at

ulike sanseinntrykk settes i spill i møtet med den. Ut i fra dette perspektivet bør formidling som fremmer slike møter med kunsten både kunne fremheve og beskytte dens egenart, samtidig som den blir mer tilnærmelig. Dette uten at kunsten blir integrerte i samtidens fragmenterte kultur og mister sin egenart. Dette kan drøftes videre opp i mot den relasjonelle estetikken og Nicholas Bourriaud teorier om kunstens rolle i samtiden.

### **7.7 Det relasjonelle i kunst**

Bourriaud definerer relasjonell kunst som ” en kunst som har menneskelige interaksjoner og sosiale kontekster som det teoretiske rammeverket” (Bourriaud, 2007, s. 160). Likeså understreker han viktigheten av å skille kunsten fra andre aktiviteter og uttrykk. Massekulturen er overkjørende for all annen type kultur og samhandling som ikke passer inne på denne ” kommunikasjonens motorveier” (Bourriaud, 2007). Selv om ferdsel på motorveien gjør kommunikasjonen og tilgangen på opplevelser raskere og mer effektiv, så forvandles brukerne til forbrukere av massekulturen (Bourriaud, 2007, s. 9). Han problematiserer at de mellommenneskelige relasjonene snart ikke kan eksistere utenfor de markedsstyrte rommene, der den sosiale omgangsformen består i møter rundt produkter og tjenester. Hvis man ikke skal møtes i kirken, hjemme, på arbeidsplassen eller skolen, krever de sosiale plattformene ofte at man betaler for seg. Han foreslår at kunsten kan tilby nye måter å distribuere opplevelser, ved at den forsøker å knytte sammen ” virkelighetsnivåer som tidligere har vært adskilt” (Bourriaud, 2007, s. 11). Kunstneriske praksiser kan være et rikt felt av sosiale eksperimenteringer, som et sted fri for denne kommersielle ensartetheten (Bourriaud, 2007, s. 11). De refleksive praksisene hos ULK og filosofivisningen kan være et arenaer som står imot disse ensrettede formene for sosialt samvær. Dette er tilbud som ikke koster noe, og ikke-kommersielle arenaer. Dette er innovative praksiser fordi de gir unge andre måter de kan omgås på, ved å tilby andre aktiviteter enn skolen og fritid med familie og venner gjør. I kunststrømmet får møtene med andre mennesker en ny dimensjon, da samværet tar utgangspunkt i en refleksjon rundt kunst eller en kunstnerisk og kreativ prosess.

I del 1 av dette kapittelet drøftet jeg hvorvidt det kunne problematiseres at SMK og Moderna Museet operer innenfor ulike kunstdidaktiske læringssyn.

Formidlingstilbudene ULK og filosofivisningen er praksiser som i høy grad skaper refleksive prosesser og inkluderer deltagerne gjennom kontekst og relasjoner som kobles opp mot kunsten. Ulike læringssyn innad er ikke nødvendigvis en avgjørende faktor for om det kan lages deltagende formidling, og på samme tid være en sterk kunstfaglig profil i museet. Disse kunstrommene som plattformer for samtaler, kreativitet, samarbeid og refleksjon fremhever de i stor grad kunstens egenart og er dermed med å underbygge en slik profil.

### **7.7 Refleksive møter og medskaper i museet?**

Refleksive møter med kunsten gi gode erfaringer i museet, og kanskje styrke museets rolle i samfunnet. Derfor vil jeg til slutt stille spørsmål om slike refleksive kunstrom kan styrke kunstmuseers som medborgerskapsaktører.

Faktorer som kontekst, samspill mellom ulike tolkninger og refleksiv dialog i samspill med verket er avgjørende for å skape et interessant møte med kunst. ULK og filosofivisningen har potensialet for å gjøre samtidskunsten relevant og levende for unge, ved å skape noen filosofiske-og kreative prosesser rundt kunst. I disse to praksisene skapes det plattformer for nysgjerrige ungdom gjennom kunsten, og for de som ønsker å jobbe kreativt eller filosofisk. Den felles meningsutvekslingen, samarbeidet rundt idéutvikling og kritikaliteten som praktiseres gjør at kunsten blir knyttet nærmere ungdommenes interessefelt og liv. I slike refleksive situasjoner blir sosiale forskjeller blir mindre viktige og dette gir en demokratiserende effekt, fordi de bruker rasjonaliteten, som er den egenskapen som er mest likelig fordelt blant oss (Fastvold, 2009). Det er tydelig fokus forhandlinger, samarbeid, kritisk refleksjon rundt ulike temaer i disse to arenaene, gjennom ulik deltakelse blir det indirekte satt søkelys på hva det innebærer å være medlem av samfunnet. Gjennom ansvarliggjøring, forhandlinger og meningsutveksling. Formidlingssituasjonen oppleves som bygd på gjensidige forhold, der ungdommene tas på alvor og blir hørt. Derfor burde man kunne si det skjer "demokratiske kunnskaps- og erfaringsdelingsprosesser" i ULK og filosofivisningen som i følge Dysthe (m.,fl.) viktige for å utvikle museene som medborgerskapsaktører (Dysthe, 2012,). Her ligger det et stort potensiale.

## Kapittel 8.

# Det praktisk-estetiske arbeidet

### 8.1 Et formidlingsopplegg

Jeg har latt meg inspirere av den sokratiske og refleksive dialogen i filosofivisningen og idé -og prosjektutviklingen i ULK og ønsker å undersøke hvordan dette kan bli implementert i et formidlingsopplegg på Kunstnernes Hus våren 2016. Her ønsker jeg å skape en formidlings situasjon som bygger videre på oppgavens problemstilling om:

*På hvilken kan en undersøkelse av praksiser hos Statens Museum for Kunst og Moderna Museet belyse aspekt som kan karakterisere mulige refleksive formidlingsrom for ungdom?*

Dette vil gjennomføres i form av en dialog , og en kreativ prosess i etterkant, med en gruppe tenåringer. Formidlingsopplegget tar utgangspunkt i en videreutvikling av metoder som jeg så brukt i casestudiene. Opplaget vil bestå av to deler, der første del vil være i utstillingen. Det vil bli en introduksjon til kunsten og deretter en samtale om kunstens tematikk, nemlig: hvorfor blir noe(n) glemt? Samtalen vil være inspirert av en sokratisk dialog og jeg vil benytte meg av ulike teknikker fra denne metoden. Jeg ønsker å eksperimentere med ulike strategier som reflektiv dialog, kritisk tenkning, utspørring, og kreativ- og praktisk bearbeiding av utstillingens tema, gjennom tegning eller maleri. Det er for å undersøke hvordan det kan skapes en reflektiv lærings situasjon i utstillingen Aurdal/Mugaas på Kunstnernes Hus. I dialogen med elevene vil vi fokusere på hvor nyskapende Aurdals kunst var på 1960-tallet og undersøke hva som gjør den relevant i dag. Videre kan en stille seg spørsmålet om hvorfor kunsten og kunstneren ble glemt.



## 8.2 Utstillingens tematikk

Utstillingen er et samarbeidprosjekt mellom Siri Aurdal, Eline Mugaas og Kunstnerne Hus. Motivasjonen er å gjenintrodusere Aurdals kunstnerskap som i det store og hele ikke har blitt presentert i Norge på over 30 år og flesteparten av arbeidene eksisterer ikke lenger i fysisk forstand (Kunstnerne Hus, 2016). Dette er en av de mest ambisiøse utstillingene hos Kunstnerne Hus på mange år, både i skala og omfang (Kunstnerne Hus, 2016). Siri Aurdal var aktiv på 60- og 70-tallet og nyskapende i norsk sammenheng gjennom sin eksperimentelle materialbruk og sine monumentale installasjoner, der publikum måtte innta en aktiv og medskapende rolle (Kunstnerne Hus, 2016). Hennes bølgeformede skulpturer ble laget av industrimaterialer og ble første gang vist på Kunstnerne Hus i 1969. De store modulbaserte skulpturene er blitt rekonstruert for denne utstillingen og vises i sammen med grafiske trykk, skissemateriale og installasjoner i pleksiglass. Siri Aurdal var en spennende samtidskunstner på 60- og 70-tallet, som jobbet med publikumsmedvirkning og kunstens sosiale rolle (Kunstnerne Hus, 2016).

Grunnen til at jeg har valgt å fokusere hvorfor noe eller noen blir glemt er fordi Aurdal har fått liten plass i norsk kunsthistorie og praktisk talt blitt glemt vekk. Hun laget kunst på vegne av mange oppdragsgivere, som en skole i Oslo, Middelheim i Antwerpen og Vigelandsmuseet i Oslo (Kunstnerne Hus, 2016). Men installasjonene ble dårlig vedlikeholdt og etter hvert så forfalle at de ble fjernet. Hvorfor ble ikke kunsten til Siri Aurdal tatt bedre vare på, både fysisk og gjennom dokumentasjon? Eline Mugaas er fotograf og har ønsket å bringe Aurdals kunst frem i lyset igjen og understreke viktigheten av kunstnerskapet.

I tillegg til Aurdals monumentale skulpturer, inkluderer utstillingen tre installasjoner i farget pleksiglass og en serie grafiske trykk. Mugaas som er fotograf stiller ut en serie fotografier som fanger urbane miljøer og arkitektur og i samspillet med Aurdals skulpturer kommer det romlige aspektet i fotografiene frem. Det er oppstått en spennende dialog mellom de to kunstnerskapene som innbyr til refleksjon.

### **8.3 Koble til sanselighetens regime**

Aurdals kunst ble usynlig, der for har jeg trukket noen tråder til Ranciéres teorier om det sanselige. I denne sammenhengen er det mer passende å snakke om hva som ikke er sanselig eller synlig. I følge Ranciére handler politikk om hvordan vi fordeler og omdanner på bakgrunn av våre sansinger og er dermed med på å bestemme hvordan vi handler og uttrykker oss i fellesskapet (Ranciére 2012b, s. 77). Følgelig er det som er ikke-sanselig og et uttrykk for at noen har organisert på bakgrunn av slik de sanser og oppfatter samtiden. Hvorfor ble egentlig Aurdals kunst glemt? Dette vil ble grunnlaget for dialogen med elevene i utstillingen. Mugaas har børstet støv av og løftet Aurdals kunstnerskap frem igjen. På denne måten tar hun et oppgjør med den mangelfulle kunsthistorien. Gjennom sitt blikk som fotograf har hun funnet måter å synliggjøre aspekter ved Aurdals kunstnerskap, og gjennom nye sammenstillinger gis den nye dimensjoner.

### **8.4 Målgruppe og gjennomføring.**

Jeg har invitert en førsteklasse fra en videregående skole i Oslo til Kunstnernes Hus, for å delta i dialog om kunsten og tematikken rundt og kreative prosesser i atelieret. Jeg velger å ta utgangspunkt i den sokratiske dialogen, fordi den skiller seg fra dagliglivets taler ved at den baserer seg på utspørring av den andre. Den sokratiske samtalen skal brukes for å utfordre elevenes tanker vekke de og sette dette i samspill med kunsten og utstillingens tematikk om glemsel og synliggjøring. Her vil jeg trekke inn et feministisk perspektiv og spørre hvorfor det ikke finnes så mange kjente, store kvinnelige kunstnere. Gjennom denne samtaleformen ønsker jeg å bruke kritisk tenkning som en måte å oppleve og forstå kunsten. Jeg vil utforske om det går an å skape et refleksivt fellesskap i møtet mellom kunsten, meningsutveksling mellom elevene og refleksjoner. Dette argumenterte jeg for at skjedde i casestudiene og var det felles særegne med praksisene. I andre del er inspirert av arbeidet i ULK og her skal elevene jobbe videre med tematikken gjennom tegning og skyggelegging i atelier Felix. Det skal det eksperimenteres med å utforske tematikken gjennom å visualisere den. Elevene velger på forhånd et element i utstillingen som de synes er interessant eller som uttrykker tematikken godt, og så skal de ta bilde av det med mobilen. I verkstedet får alle utdelt plater av

et hardt materiale, maling, sølvfolie og pasteller. Utfordringen er nå å overføre bildet fra mobilen over til platen ved bruk av de ulike verktøyene de har for hånden. De vil få beskjed om å prøve tegne kunsten de har tatt bilde av ved fokusere på konturene i verket og tegne det som ikke er der. Intensjonen bak denne øvelsen er å utforske tematikken fra dialogen i utstillingen. Elevene skal prøve å gjengi fotografiet av utstillingen ved aktivt unngå å tegne eller male kunstverkene og fokusere på tomrommene i utstillingen.

I dialogen, og i den kreative prosessen etterpå, ønsker jeg å ha fokus på samarbeid gjennom demokratiske prosesser. Det vil si at det skal være rom for at alle meninger er like viktige, at alle skal få komme til orde. Derfor vil de fleste samtalene elevene i mellom foregå i små grupper, siden det ofte er lettere å snakke og dele tankene sine med noen få, enn en hel klasse.

### **8.5 Presentasjon i etterkant**

Det praktisk- estetiske arbeidet skal gi en fremstilling av oppgavens materiale og bygge videre på tematikken fra forskning og teori.

Arbeidet presenteres ved å gjenskape formidlingssituasjonen ved bruk av fotografi og lyd. En av utstillingens skulpturer utgjør kulissene for presentasjonen.

Fotografiet blir delt i to og trykket på fototapet som dekker to lettvegger på 1x2 meter, som skal stilles opp. På denne måten prøver jeg å gjenskape det romlig aspektet ved utstillingen og tematikken i Aurdals usynlighet som kommer frem i tomrommet. I mellom disse veggene vil et utvalg arbeidene til elevene som deltok stilles ut, sammen med sitater fra elevene og kunstnerne. Samtalene med elevene blir tatt opp på bånd og noen deler av samtalen mellom meg og elevene vil kunne spilles av fra en høyttaler på veggen.



Foto: 14 "Bølgelengder" Aurdal/ Mugaas-utstilling, Kunsternes Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).



Foto: 15 Skulptur i pleksiglass av Siri Aurdal. Aurdal/ Mugaas. Kunstneres Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).

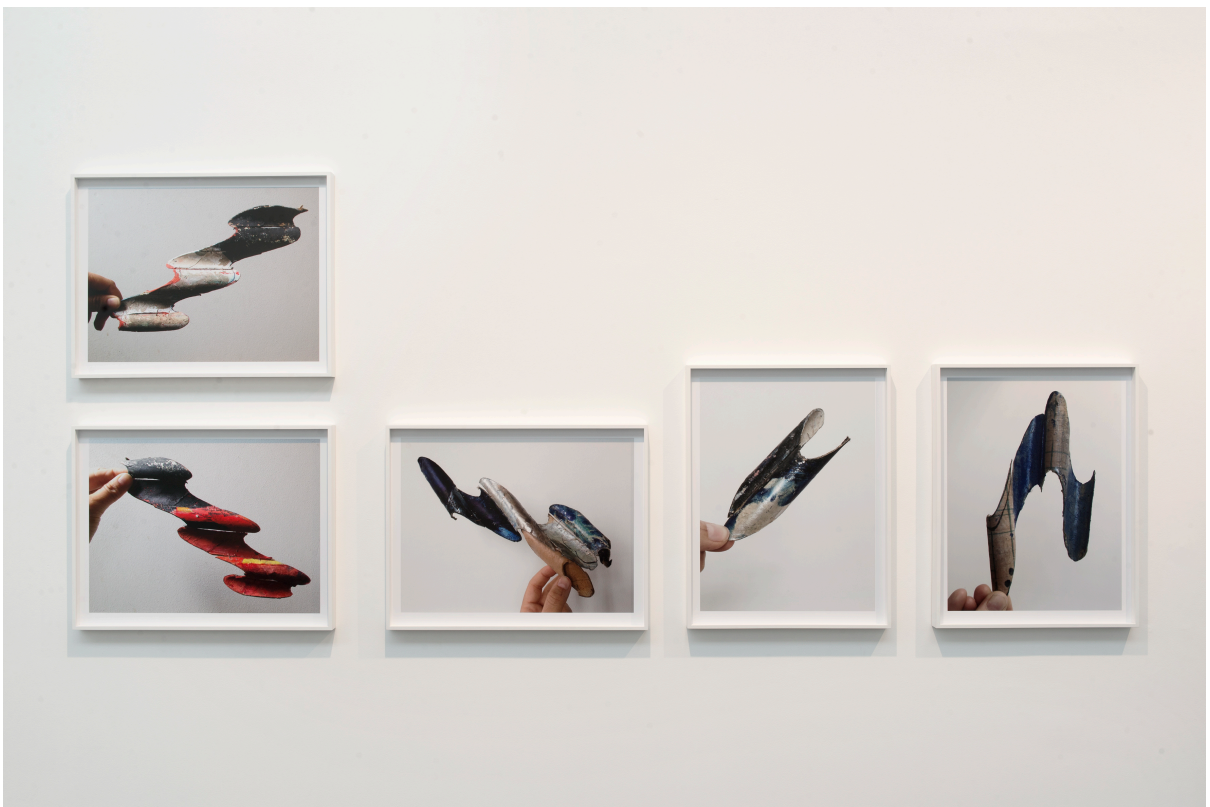


Foto: 16 "Scale Model" Eline Mugaas. Aurdal/ Mugaas- utstilling. Kunstneres Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).

# Kildehenvisning

## Litteraturliste:

- Aakvaag, G.C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Andersen, S. (2013). *Casestudier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, V., Villumsen, S., Ranmar, U., & Balslev, D. (2014). *Rum for medborgerskab*.  
København: Statens Museum for Kunst.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket*. Stockholm: Institutionen for didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Aure, V., Illeris, H., & Örtegren, H. (2009). *Konsten som læranderesurs*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bale, K., & Bø, -Rygg, A. (2008). *Estetisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- blikopeners - Stedelijk Museum Amsterdam. (2016). Stedelijk.nl. Hentet 14. mars 2016, fra <http://www.stedelijk.nl/en/education/youth/blikopeners>
- Folkebibliotekloven (2014). Lov om folkebibliotek. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dagsland, T. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst*. Åbo: Åbo Akademisk forlag. *Det sokratiske idealet / Norsk selskap for filosofisk praksis. Nsf.no*. Hentet fra <http://www.nsf.no/informasjon/det-sokratiske-idealet>
- Dysthe, O., Esbjørn, L., Bernhardt, N., & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekeberg, J. (2015). *Museet som eksistensielt monument*. *Kunstkritikk*. Hentet fra, <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/museet-som-eksistensielt-monument/>
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fremtidas museum St.meld. nr. 49 (2008-2009) (2010). *Fremtidas museum – Forvaltning, forskning, formidling, fornying*. Oslo: Kultur og kyrkjedepartementet.

- Kulturrådet (2016a). *Prosjektstøtte - Visuell kunst*. Hentet 13. april 2016, fra <http://www.kulturradet.no/stotteordning/-/vis/prosjektstotte-visuell-kunst>
- Kulturrådet (2016b). Kunstløftets avis nr.1. Hentet 14. april, fra [http://www.kulturradet.no/c/document\\_library/get\\_file?uuid=589e3db4-29f4-4acb-855d-73afb58cf03f&groupId=10157](http://www.kulturradet.no/c/document_library/get_file?uuid=589e3db4-29f4-4acb-855d-73afb58cf03f&groupId=10157)
- Hjertström Lappalainen, L. (2016). Glöm barnen, de är redan fördärvade. *Kunstkritikk*. Hentet 15. mars 2016, fra: <http://www.kunstkritikk.no/kommentar/glombarnen/>
- Kunstmuseene i Bergen. (2016). *KunstLab*. Hentet 14. mars 2016, fra <http://kodebergen.no/kunstlab>
- Gran, A. B. (2014). Digitale tider i kulturlivet. *Sosiologi i dag*, 44(1). 13-38. Hentet fra [<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1120/1111>]
- Hooper-Greenhill, E. *Museums and the interpretation of visual culture*.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunstnernes Hus. (2016). *Aurdal/Mugass [brosjyre]*. Oslo: Kunstnernes Hus
- Lindberg, A. (1991). *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier* (Ph. D.). Lund.
- Lundgaard, I., & Thorek Jensen, J. (2014). *Museums*. Copenhagen: Danish Agency for Culture.
- Merleau-Ponty, M. (1948). Cezannes tvil. I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.), *Med Estetisk teori*. En antologi (s. 254-269). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moderna Museet i Stockholm. (2016). *Moderna Museet i Stockholm*. Hentet 14. mars 2016, fra <http://modernamuseet.se>
- MoMA | Teens. (2016). *Moma.org*. Hentet 14. mars 2016, fra <https://www.moma.org/learn/teens/index>
- Museum Teen Summit. (2016). *Museum Teen Summit*. Hentet 14. mars 2016, fra <http://museumteensummit.org>
- Nasjonalmuseet (2016). *Nasjonalmuseet kunst, arkitektur og design*. Hentet 14. april, fra [http://nasjonalmuseet.no/no/nasjonalmuseet/om\\_museet/](http://nasjonalmuseet.no/no/nasjonalmuseet/om_museet/)

- Olafur Eliasson: Verklighetsmaskiner.* (2015) (1st ed.). Stockholm. Hentet 13. april, fra: <http://www.modernamuseet.se/stockholm/wpcontent/uploads/sites/3/2016/02/Lararhandledning-OlafurEliasson.pdf>
- Ranci re, J. (2008). Estetikk som politikk. I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.), Med Estetisk teori. En antologi (s. 533-550). Oslo : Universitetsforlaget
- Ranci re, J. (2012a). Den emansiperte tilskuer. Oslo: Pax.
- Ranci re, J. (2012b). Sanselighetens politikk. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandberg, L. (2003). Museet for samtidskunst – Terskelen som ble tråkket ned. *Samtiden*, Nr 3, p.p.[22] -32, 0036-3928. Hentet fra 13. april fra, [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/ci/1868230/Samtiden\\_Nr\\_3\\_-\\_2003.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/ci/1868230/Samtiden_Nr_3_-_2003.pdf)
- Simon, N. (2010). The participatory museum. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- Steihaug, J., & Nergaard, K. (2003). *Museet for samtidskunst - invitasjon til en nødvendig debatt. Kunstkritikk.* Hentet 13, april 2016, fra <http://www.kunstkritikk.no/kommentar/museet-for-samtidskunst-invitasjon-til-en-nodvendig-debatt-2/>
- Stulen, A. (2015). *Ukultur i kultursatsing for unge. Dagsavisen.no.* Hentet fra, <http://www.dagsavisen.no/kultur/ukultur-i-kultursatsing-for-unge-1.312160>.
- Støtteordninger - kulturradet.no. (2016). Kulturradet.no. Hentet 14. mars 2016, fra <http://www.kulturradet.no/barn-og-unge/stotteordninger>.
- Torheim, N. (2011). *Vil lokke unge til kunstmuseer. Forskningsradet.no.* Hentet 31, mars 2016, fra [http://www.forskningsradet.no/prognett-verdikt/Nyheter/Vil\\_lokke\\_unge\\_til\\_kunstmuseer/1253969787481?lang=o](http://www.forskningsradet.no/prognett-verdikt/Nyheter/Vil_lokke_unge_til_kunstmuseer/1253969787481?lang=o)
- Unge laboratorier for kunst. (2016). Unge laboratorier for kunst. Hentet 14. mars 2016, fra: <http://ulk.dk>
- Unge laboratorier for kunst* (udatert). Hentet fra 14. april 2016 fra: <http://www.ulk.dk/#!downloads/c1del>
- Vaage, O. (2012). *Norsk kulturbarometer 2012. Ssb.no.* Hentet 13. april fra, [https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/113702?\\_ts=13eac012f98](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/113702?_ts=13eac012f98)
- Villumsen, S., Rugaard, D., & Sattrup, L. (2014). *RUM FOR MEDBORGERSKAB* (1utg.). København: SMK. Hentet fra



[http://www.smk.dk/fileadmin/user\\_upload/Billeder/om-museet/museets-projekter/Forskning/RUM\\_FOR\\_MEDBORGERSKAB.pdf](http://www.smk.dk/fileadmin/user_upload/Billeder/om-museet/museets-projekter/Forskning/RUM_FOR_MEDBORGERSKAB.pdf)

Widerberg, K. (2001). Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. Oslo: Universitetsforlaget.

Yin, R. (1989). Case study research. Newbury Park [Calif.]: Sage Publications.  
*Young people. Tate.org.uk*. Hentet 14. mars 2016, fra  
<http://www.tate.org.uk/learn/young-people>

### **Kildehenvisninger for bilder**

Alle fotografi er brukt med tillatelse.

Foto 1 "I dialog med kunst"( Foto: eget)

Foto: 2 "De fire elementer" av Alexander Calder. Skulpturen utenfor Moderna Museet(Foto: eget)

Foto: 3 Utenfor Statens Museum for Kunst i København.(Foto: privat)

Foto: 4 Lokalene til ULK hos Statens Museum for Kunst(Foto: privat)

Foto: 5 Skisser laget av ungdom i ULK (Foto: privat)

Foto: 6 Idémyldring hos ULK (Foto: privat)

Foto: 7 Installasjon inspirert av romanen "Ulysses", sett ovenfra i Fredriksberg Bibliotek (Foto: privat).

Foto 8: Installasjon inspirert av romanen "Ulysses", av ULK Fredriksberg Bibliotek (Foto: privat).

Foto: 9 Veggtekst for utstillingen " Virkelighetsmaskiner" av Olafur Eliasson. Moderna Museet (Foto: privat).

Foto: 10 Elev tar bilde av kunstverket " Skjønnhet "(1994) av Olafur Eliasson. Moderna Museet (Foto: privat).

Foto: 11 Kunstverket " I Only See Things When I Move" (2004), av Olafur Eliasson.

Moderna Museet (Foto: privat).

Foto: 12 Arbeid med kollasj i Moderna Museets verksted (Foto: privat)

Foto: 13 Ungdommer i ULK arbeider med skisser og diskuterer. Statens Museum for Kunst (Foto: privat).

Foto: 14 " Bølgelengder" Aurdal/ Mugaas- utstilling. Kunstneres Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).

Foto: 15 Skulptur i pleksiglass av Siri Aurdal. Aurdal/ Mugaas. Kunstneres Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).

Foto: 16 "Scale Model" Eline Mugaas. Aurdal/ Mugaas- utstilling. Kunstneres Hus (Foto: Christina Leithe Hansen).