

**Praktisk tilnærming som formidlingsgrep:  
Estetisk opplevelse i en sanselig  
formidlingsstrategi.**

**Marianne Karlsen**

**Høgskolen i Oslo og Akershus**

**Masterstudium i estetiske fag. Kunst i samfunnet**

**MEST 5900**

**Vår 2016**



**Veileder**

**Gerd Elise Mørland**

**Jennie Hagevik Bringaker**

## Sammendrag:

Denne masteroppgaven tar for seg formidlingsformer innen praktisk tilnærming med utgangspunkt i utstillingen *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre*, ved Nasjonalgalleriet, i perioden fra 06.11.15 - 24.01.16. I oppgaven undersøkes og drøftes ulike former for opplevelsesformidling innen materialtilnærming, og hvorvidt opplevelse kan fremstå som en egen formidlingsstrategi. Intensjonen er å kunne belyse formidlingsstrategier rettet mot praktisk tilnærming, og synliggjøre de mulighetene som dette kan medbringe. Tilnærmingen i denne oppgaven er observasjoner av case-studien med flere vinklinger til formidlingsmetoden som omhandler praktiske prosesser. Intensjonen for denne forskningen er todelt. Et ønske er å se nærmere på hvordan og med hvilke muligheter det er for deltaker å tilnærme seg et kunstverk igjennom aktiv deltakelse. Delmål to er å sette fokus på formidling og utfordre praksis rundt formidling. Jeg vil argumentere for at deltaker i en praktisk formidlingssituasjon kan få en opplevelse og innsikt i det taktile ved å bruke hånden og "lese" med den. Jeg gjorde et forstudium i feltet, i 2014. I forstudiet fikk jeg en avtale med Munchmuseet som innebar at jeg fikk anledning til å formidle både en omvisning og et tresnittverksted med en barnehage. Empirigrunnlaget viser derfor til de ulike perspektivene som har vist seg i løpet av undersøkelsen. I teorien viser jeg til ulike former for formidling, hvor formidlingen fremstår som direkte og indirekte, ofte gjennom en opplevelsesbasert formidling. Jeg har foretatt observasjoner av flere aldersgrupper, og situasjoner innen den praktiske formidlingen. I utstillingen var håndverket tydelig i presentasjonen av prosess, det ga både en betydning til verkene som var presentert, og selve tilnærmingen til materialet og den sanselige opplevelsen publikum fikk. Utstillingen ga dermed håndverket en betydning og en relevans til vår hektiske hverdag, nemlig den sakte opplevelsen. Nasjonalgalleriet ga publikum muligheten til å tre inn i prosessen i verkstedet til studentene i Krausekollektivet først i utstillingen. Etter utstillingssalene var intervensjonen til Kilpper der hele verket omsluttet publikum i en prosess. Drop-in verkstedet var en mulighet for publikum til å prøve ut tresnitt prosessen selv.

## Summary:

The main concern in the Master theses is experience in practical approach by cognitive and educational, in art didactic strategies. This is a case study looking at the exhibition *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundrer*, Nasjonalgalleriet, 06.11.15 - 24.01.16. In this research I distress the different material an object approaches for experiential education, and the discussion how experienced didactic might be an educational valid strategy. The intention is to enlighten the possibilities of experience in practical didactic. It is two intentions for this research; one is how the public can approach a piece of art by practical approach. Part two, is to focus on the education and the cognitive approach in the museum. How can practical approach give the participant an understanding of the artwork? How can practical approach give the participant the understanding by the practice of the hand? I am arguing that the public will get an experience though touch and *reading* by the hand, through cognitive practical approach. In 2014, I did a pioneer project in my field. The observations is a variation of groups in different ages, and situations of cognitive practical approach. The exhibition was clearly focusing on the craftsman and the artisan, in the process of doing. In addition, perceiving of the process for the public. The materiality of the process made the experience of the artwork into an experience. The craftwork became relevant as a contrast to our hectic day-to-day life, as being in the moment and the slow-movement. The National gallery gave the public the opportunity to step into the process in the workspace with the students in Krausekollektivet, Thomas Kilppers intervention was an installation for the public to walk into, and on his floorcutting, as the work was surrounding the public. The drop-by workshop gave the public the opportunity to experience the woodcut.

**Takk til:**

Det har vært et utfordrende og krevende år jeg har stått ovenfor, med erfaringer og kunnskap jeg har opparbeidet meg. Det er mange som har bidratt til denne oppgavens innhold og gitt støtte utover den. Alle fortjener en stor takk for at jeg fikk muligheten til å jobbe med denne masteroppgaven.

Jeg vil gjerne takke Boel Scheel-Christensen for en god støtte ved oppstarten av min master, og hjelp til forstudiet og pilotprosjektet i 2014. Uten Boel hadde jeg ikke vært her i dag. Videre vil jeg takke mine to veiledere i dette året av oppgaven, med god veiledning og innspill til min case-studie og teori. Tusen takk til min veileder Gerd Elise Mørland for muligheten du ga meg og hjelp til case-studien, og videre god oppfølging av teorier innen estetisk formidling og opplevelse. Tusen takk til min veileder Jennie Bringaker som på en helt unik måte har klart å følge mitt forskerblikk i tilstedeværelsen av kunstnerisk utforskning, (praktisk-ledet forskning), sammen med skriveprosess. Deres kunnskap og erfaring har vært svært nyttig veiledning.

Jeg vil også takke alle forelesere i første året av masteren, det var krevende og utfordrende.

Jeg vil også rette en stor takk til Nasjonalgalleriet for muligheten de ga meg ved å følge utstillingen Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre, for deres samarbeid og velvillighet. Jeg vil spesielt stor takk til Anna Carin ved Nasjonalgalleriet for en god dialog og oppfølging av henvendelser til henne. Jeg ønsker å takke Munchmuseet ved Hilde Ødegaard og for å få tillatelse til å gjennomføre mitt pilotprosjekt.

Jeg vil gi en stor takk til Krausekollektivet, Marius Charles Johnsen, Eirik Mikkelsen og Franco Cortez, studenter ved avdeling grafisk kunst og tegning ved Kunsthøgskolen i Oslo. Vi fikk en god dialog og de ga meg god tilbakemelding på spørsmålene om deres rolle i utstillingen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for deres støtte og tro på meg. En spesielt enormt stor takk og støtte til min tålmodige Are. For den utholdenhet og støtte til en håpløs, frustrert masterstudent. Denne takken er dermed også til vår lille datter, som på bakgrunn av oppgaven, har lært å si «mamma må jobbe». Uten dere to hadde ikke dette vært mulig. Mine svigerforeldre gir jeg en spesielt stor takk til for å passe på vår datter når jeg måtte studere vinter/vår 2015. Jeg vil også takke mamma for den samme støtten og hjelp, til tross lang avstand.

## **Innholdsliste**

Takk til: .....	5
1. Kontekst og problemområdet. ....	8
1.1. Bakgrunn for valg av forskningsfelt.....	9
1.2. Målet for oppgaven. ....	10
1.3. Begrepsavklaringer og definisjoner.....	11
1.4. Forskningsoversikt. ....	13
1.5. Fremgangsmåte og metode.....	17
1.6. Vitenskapsteori og tolkning.....	20
2. Læring igjennom hånden.....	22
2.1. Mimesis og poietike episteme. ....	29
2.2. Karaktertrekk ved estetisk erfaring, The Experiential Foundations of Aesthetic Teory. ....	31
3. Case-studie og en praktisk-ledet forskning. ....	35
3.1. Foto dokumentasjon til Tresnitt.....	40
3.1. Krausekollektivet, studentene ved KHIO.....	42
3.2. Drop-in verksted.....	50
3.3. Tresnitt kurs/workshop.....	55
3.4. Workshop med Etterstad Barnehage. ....	60
3.5 Omvisning og verksted med Elvebakken VGS, og Granum Kunstfagskole. ....	68
3.7. Floorgutting om å etterlate spor, av Thomas Kilpper.....	70
4. Min erfaring fra praktisk formidlingssituasjon. ....	73
5. Opplevelse basert formidling. ....	76
5.1. Erfaringsbasert kunstparadigme. ....	76
5.2. Berleants tanker om estetisk teori.....	81
5.3. Verk og iscenesettelse. ....	83
5.4. Formidling basert på kunstnerens praksis. ....	86
6. Synet på visuell læring. ....	90
6.1. Kunstorienterte læringssynet.....	93
6.2. Opplevelsesorientert læringssyn.....	94
6.3. Relasjonsorientert læringssyn.....	95
6.4. Teorier basert på læring og kognisjon. ....	96
7. Evaluering og oppsummering av case-studie observasjoner og Artist-led research. ....	96
8. Bildetekstliste. ....	102

9. Litteraturliste.....	104
10. Appendix.....	110
10.1. I dialog med kurator og formidler Anna Carin Hedberg.....	110
10.2. Spørsmål til Krausekollektivet om utstillingen Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre.....	113
10.3. Tilatelse til å bruke fotodokumentasjon fra Etterstad Barnehage.....	116

## 1. Kontekst og problemområdet.

Denne teksten problematiserer forholdet mellom formidling og praktisk deltakelse i kunsten og institusjonene. I de senere år har kunstinstitusjonene benyttet seg av flere formidlingsgrep nært knyttet til undervisningspraksis, som for eksempel forelesninger og seminarer. Mange institusjoner benytter også formidlingsgrepet, praktisk deltakelse. Denne oppgaven skal undersøke om praktisk deltakelse kan skape økt forståelse rundt en kunstopplevelse og den estetiske erfaring. Det estetiske har historisk utviklet seg i retning kunsthistorie og til kunstens relevans. Estetikken som en filosofisk disiplin oppsto i det 18 århundre som en motvekt til naturvitenskapene som da var dominerende. Det estetiske kan beskrives som en sanselig erkjennelse, kunsten å tenkte skjønt som Baumegraden definerte det. Det som ligger i forbindelsen mellom praktisk læring og estetikk, er den sanselige og taktile erkjennelse. Våre sanselige opplevelser påvirker nødvendigvis våre erfaringer, som igjen vil stå i samsvar med mestring og læring, "Sense experience is that vital communication with the world which makes it present as a familiar setting of our life." (Merleau-Ponty, 1945, s. 61). Vi kan dermed si at det er i opplevelsene vi kjenner igjen våre erfaringer og skaper forståelse av vår kultur. Denne teksten tar altså opp utfordringene: Kan opplevelse og erfaring av en praktisk tilnærming til et kunstverk konstitueres som estetisk erfaring? Betraktes opplevelse gjennom en praktisk tilnærming som en relevant formidlingsform av institusjonen? Og kan det gi mulighet for ny erfaring og perspektiv for både publikum og institusjon? Disse utfordringene ble undersøkt som en del av mitt case studie gjort på Nasjonalgalleriet i perioden 06.11.2015-24.01.2016 hvor jeg observerte formidlingsformene som ble benyttet under utstillingen *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundrer*, med særlig fokus på de praktiske formidlingsgrepene. Observasjonene bidrar til å drøfte de forskjellige formidlingsformene, og spesielt den praktiske tilnærmingen som en valid formidlingsform. De vil også være med på å kaste lys over institusjonens syn på kunstdidaktikk og formidlingslære. Som en del av oppgaven foretok jeg fotodokumentasjon, som jeg senere har bearbeidet med samme teknikk og material, som utstillingen baserte seg på, nemlig tresnitt. Tresnittene inngår som en del av oppgaven, og jeg har jobbet parallelt med tekst og bilde. De formidler mitt syn på opplevelsen, og representerer mine refleksjoner og blikk. Dette arbeidet har både påvirket min tekst og vil påvirke leserens opplevelse og tolkning av oppgaven. Jeg mener derfor at dette er en oppgave basert på en kunstner-ledet praksis, dette vil jeg argumentere for i senere kapittel. Jeg vil også argumentere for at ved å lese med hånden bli det praktisert en interaksjon mellom opplevelse og læring i prosessen av et håndverk, (Sennett, 2009). Elliot Eisner påpeker at den



kognitive utviklingen av praktisk arbeide kan tilføre, "work in the arts contributes to the development of complex and subtle forms of thinking." (Eisner, 2002, s. 35).

### *1.1. Bakgrunn for valg av forskningsfelt.*

Bakgrunn for valg av forskningsfeltet er min egen erfaring som utøvende grafiker, og praktisk formidling for både barn og voksne. Jeg vil dermed bruke mitt eget erfaringsgrunnlag og mitt eget blikk. Dette, sammen med forskning på feltet, kunstteori og filosofi utgjør dette min analyse i denne oppgaven. Jeg tok for meg et forstudium i feltet, i 2014. Det var et pilotprosjekt i samarbeid med Anne Jensen og HIOA. Deltakerne i forprosjektet var de eldste barna i Stabekk Aktivitetsbarnehage. Jeg fikk en avtale med Munchmuseet som ga meg anledning til å formidle både omvisningen og tresnittverksted med barna. Anne Jensen skrev en artikkel om pilotprosjektet vårt i Form 4, 2015. Artikkelen beskriver opplevelsen barna fikk i møte med grafikk, hvordan barn behersker teknikken, som mange kanskje tenker som komplisert for barna. Jensen beskriver at barna liker å være aktive og delta i leken, "[å] oppleve at materialer endrer form og karakter, er ett uttrykk for dette. Det gir mestring og glede. Taktil bevissthet, motoriske ferdigheter og visuell kompetanse kan stå som stikkord her." (Jensen, 2015, s. 6). Dette samarbeidet fulgte vi opp i 2015, Anne Jensen inngikk en avtale med Etterstad Barnehage som innebar omvisning på Nasjonalgalleriet og verkstedarbeid på HIOA. Vi har hvert vårt forskningsprosjekt, men vi samarbeider på det praktiske, og vi tar utgangspunktet i utstillingen og deltakelse. I formidlingen byttet vi rolle, Anne formidlet i omvisning og på verksted. Min rolle var en deltakende observatør, hvor jeg hjalp til med å tilrettelegge og hjelpe til etter behov i verkstedet. Denne måten å observere på ga meg muligheten til å komme tettere på informantene og deres opplevelser, enn senere hvor jeg kun observerte andres formidling. Jeg fikk blant annet mulighet til å snakke med, og veilede barna om hvordan de opplevde situasjonen.

På Munchmuseet har jeg med Den kulturelle skolesekken holt workshops for elever i 5-6 trinn. Barna har først fått en omvisning i museet for deretter å få mulighet til å lage sine egne tresnitt. Samarbeidet har vært over en ti års periode, det har sporadisk vært unntak på grunn av mangel på prosjektstøtte.<sup>1</sup> I 2015 var jeg med på å sette opp et midlertidig grafikkverksted, og formidlet flere teknikker på Stenersenmuseet sammen med utstillingen av Guttorm Guttormsgård. Det var en relevant arbeidsprosess til utstillingen og problemstillingen

---

<sup>1</sup> Sommeren 2014 var jeg ansvarlig for Munch-teltet på Miniøya i eget telt med flere muligheter for deltaking som grafikk/Monotypi, Frottage og tegning. Drop-in grafikkverksted på Kulturnatt har jeg bidratt med i flere år på Munchmuseet.

min. Men verkstedsspraksisen fra Stenersenmuseet, og flere år med helgekurs for voksne dokumenterer jeg ikke her. I forbindelse med masteroppgaven og prosjektet "Museumsformidling – å løfte blikket over fengselsmuren"<sup>2</sup>, deltok jeg i Oslo Fengsel med å praktisere tresnittverksted etter et foredrag om Munch ved Hilde Ødegaard. Beskrivelsen av min erfaring fra formidlingssituasjoner beskrives i kapittelet Praktisk formidlingssituasjon.

### *1.2. Målet for oppgaven.*

Intensjonen for denne oppgaven er todelt. Et ønske er å se nærmere på hvordan, og med hvilke muligheter det er for deltaker å tilnærme seg et kunstverk igjennom praktiske aktiviteter i museet. Delmål to er å sette fokus på kunstformidling og utfordre praksis rundt formidlingen. Jeg vil forsøke å se på om det kan være belegg for å skape et nytt og utfyllende formidlingsgrep innen praktisk formidling. I oppgaven undersøkes og drøftes ulike former for opplevelsesformidling innen materialtilnærming, og hvorvidt opplevelse kan fremstå som en egen formidlingsstrategi. Jeg ønsker å påpeke hvordan en deltaker kan få en kunstforståelse og innsikt gjennom å delta i en praktisk aktivitet, ved å lære gjennom å bruke hånden. Lese med hånden. Kan det være belegg for å si at opplevelse kan gi et erfaringsgrunnlag og innsikt, utover kunstverket? Elliot Eisner påpeker at kunst tilfører innsikt og framkalle kunnskap om vår samtid og verden rundt oss.

"Our sensory system becomes a meansthrough which we pursue our own development. But the sensory system does not work alone; it requires for it development the tools of culture: language, the arts, science values, and the like. With the aid of culture we learn how to create ourselves." (Eisner, 2002, s. 2).

Richard Sennet mener at en materialtilnærming kan gi oss en erfaring som har en tilknytting til sosiale relasjoner. "Craftsmanship shows the continuum between the organic and the social put in action" (Sennet, 2009, s. 290).

Måten jeg har nærmet meg problemstillingen er observasjoner fra case-studiet. Jeg har fulgt flere informantgrupper hvor jeg har observert formidlingsmetodene rundt de praktiske prosessene. Formidlingspraksisen kunstner som formidler (artist-led pedagogy practice), med kunstnerens kunnskap og praksis, ønsker jeg å se på i denne case-studie. Oppgaven vil bli analysert i lys av en Kunstnerisk utforskning (practice-led research), parallelt med teori.

---

<sup>2</sup>Museumsformidling-å løfte blikket over fengselsmuren. Munch Museet, Teknisk museum og Telemuseet har formidlet sine læringsprogram for innsatte i Oslo fengsel. 15. oktober 2014 Kultur og kriminalomsorg, eit fengslende samarbeid. Torhild Skåtun.  
<http://www.kulturradet.no/documents/10157/c01d0347-414c-4ee1-b744-a144faadf6d1>

### 1.3. Begrepsavklaringer og definisjoner.

Begrepet praktisk tilnærming refererer jeg til i denne oppgaven som formidling med en praktisk materialtilnærming. Den kan være verkstedbasert, eller på annen måte gi deltaker en taktil opplevelse. I en praktiske tilnærmingen til kunstformidling kan formidler ha flere roller og variert erfaring innen feltet. Formidler kan være omviser, motivator, kunsthistoriker, og i mange tilfeller en kunstner som praktiserer eget fag og bruker sin erfaring i prosessen. Emily Pringle beskriver i sin forskningsartikkel i Tate Paper issue 11, om relasjonen mellom kunstner og praksis i formidling. Den beskrivelsen hun bruker er *artist-led pedagogy practice*<sup>3</sup> det er en kunstner-ledet pedagogisk praksis, som jeg bruker beskrivelsen kunstner som formidler. Som beskrivelse av en formidlingspraksis i institusjon. Kunsthistorikere kombinerer også omvisning og praktisk tilnærming, men Pringles artikkel omfatter kunstnere i formidling, og dermed inkluderes ikke kunsthistorikere i begrepet kunstnere som formidler. Graeme Sullivan beskriver kunstnere som praktiserer forskning innen sitt felt som *practice-led research*, det er kunstnere som bruker sin praksis og er deltakende i forskningen. Jeg bruker beskrivelsen kunstnerisk utforskning. I denne forskningen kan en kunstner kombinere sin forskning på teori og praksis, basert på egen praktisk erfaring.

Formidling er et flertydig begrep, og i nordisk forskning er det et begrep som er vanskelig å definere. "Formidlingsbegrepet omgis av en mengde forestillinger, undersøkelser og perspektiver" (Ridderstrøm, Skjerdingsstad, Vold, 2015, s.15). Formidling kan kort fortalt betegnes som "meddelelse til noen og det skaper kontakt mellom to instanser via noe tredje." (2015, s.16). Ridderstrøm, Skjerdingsstad, Vold, beskriver formidling som kommunikasjon mellom parter, og kan betraktes som en kunnskapsoverføring som da kan knyttes nært opp mot læren om retorikk. "Retorikk er kunsten å fortelle, argumentere, fascinere og få tilhørere eller leser til å høre og lese, nettopp det som kreves i en formidlingssituasjon." (2015, s.18). Ridderstrøm, Skjerdingsstad, beskriver videre formidling som "[f]ormidling er en *informert* form for kommunikasjon." (2015, s. 18, kursiv i original tekst).

Begrepet læringssyn bruker jeg ifra kapittelet, Læringssyn (Aure) i boka *Konsten som læranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, (2009). Syn på visuell læring kan påvirke den praktiske tilnærmingen.

Didaktikk kan forklares som, "en enkel betegnelse for det at tenke sig om, når man skal tilrettelægge og gjennomføre undervisning" (Buhl, Flensborg, 2011, s. 52). De didaktiske

---

<sup>3</sup> Tate Paper online Research Journal. Issue 11. 2009. The artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context.

spørsmålene i en formidlingssituasjon er, hvem, hva og hvorfor. Aslaug Nytnes definerer didaktikk som undervisningslære, og sier at "[d]idaktiske refleksjonar tar oftast til med omgrepsdefinisjonar som er fundert i samfunnsvitenskapelege, pedagogiske og psykologiske teoriar," (Nytnes, 2008, s. 10) som *performativ kunstdidaktikk* (Aure, 2013, s.14).

Kunstner som formidling bruker jeg i beskrivelsen av *artist-led pedagogy*, i tråd med Tate Paper i artikkelen til Pringles som ønske om å tilføre en bredere forståelse av relasjonen mellom kunstpraksis og *artist-led pedagogy*.

Opplevelse kan beskrives som en persons subjektive erfaring, påvirket av ytre sanser, persepsjon eller en emosjonelle indre følelser. Berleant bruker *apprehend* i definisjonen av en opplevelse, han beskriver det som persepsjonen i det å motta et verk. Det er basis form i den grunnleggende organiske forståelse av en opplevelse. Det er en forutsetting for all erfaring, mener Berleant. (1970/2000, s. 108). Vi kan derfor si at det er en direkte deltakelse i opplevelsen, og det er en del av å verdsette kunst, "[a]ppreciating art means participating in an aesthetic field and therefore experiencing an object aestheticallyT4(t99 på)4(virk)-8(e)4(t av )-1 r,"

brukes i forskningsprosessen. "Det setter standarden for vitenskapelig rasjonalitet." (1992/2000, s. 201).

En estetisk erfaring, mener Berleant ikke nødvendigvis skiller seg så mye fra annen erfaring. Den er en helhet av et sett av hendelser, og en kombinasjon av observasjon, tema og objekt. Gadamer beskriver det ut ifra Kants begrep, som noe enestående, det vi ikke umiddelbart har et begrep for og derfor må lete oss frem til. Det kan beskrives som at det gir oss en gjenklang og undring i innbilningskraften (Gadamer, 1977/2008, s. s. 355-370).

#### *1.4. Forskningsoversikt.*

I diskursen rundt deltakelse, opplevelse og læring finnes det en del forskning. Det er skrevet flere bøker og artikler om forskning på didaktikk og formidling i institusjoner, som museum og bibliotek. Denne forskningen har ofte en tilnærming til en læringssituasjon relatert til skole, og en del av forskningen kan vise til et historisk blikk på læring. Den didaktiske formidlingen sammen med filosofisk tilnærming til estetikk og pragmatisme, var utfordrende å finne. I denne oppgaven vil vi se flere eksempler på at institusjonene har en formidlingspraksis og presenterer prosjekter som seminar, formidling for voksne og forsknings-lab for barn og unge voksne. Det beskriver jeg i både Opplevelsesbasert formidling og i Synet på visuell læring. De fleste institusjonene har sin egen dokumentasjon på nettsiden, men ikke alle prosjektene er forskningspublikasjoner.

Her nevner jeg noen eksempler på forsknings-lab og formidling tilrettelagt en aldersgruppe, og beskriver nærmere prosjektene som er publisert. Sørlandets Kunstmuseum, Louisiana forskning og The Stedelijk Museum, er noen av museene som blant annet Illeris beskriver som kunst laboratorium. Göteborg Konstmuseums publiserer forskning i blant annet en skriftserie med navnet Skiascope. Hooper-Greenhill har skrevet om læring og formidling i museum i boken *The Educational Role of the museum*<sup>4</sup> I forhold til deltakelse i museum har jeg sett på noen av betraktningene til Simone i *Participatory Museum*. Teater pedagog Reierstad har publisert artikler og prosjekter om erfart kunnskap og begrepsdanning. Det handler om hvordan vi oppfatter vår omverden gjennom opplevelse og begreper. Noen av hans uttalelser og argumenter vil inkluderes i oppgaven. Tate Papers deltar i diskursen rundt formidlingsstrategier og formidlerens rolle, gjennom publikasjoner og forskningsprosjekter. Dette er relevante artikler som jeg trekker inn i oppgaven. Venke Aure<sup>5</sup> artikkel, "Didaktikk: i

---

<sup>4</sup> Hooper-Greenhill Eileen, *The Educational Role of the museum*, i kapittelet *Learning in art museums: Strategies of interpretation*, 1994/1999, s.44/52.

<sup>5</sup> Venke Aure er Førsteamanuensis ved institutt for Estetiske fag ved HIOA.

spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis" (2013), er relevant for min oppgave. Og fem undersøkelsene i nordiske museer, beskrevet i kapittelet om læringssyn i boken, *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*<sup>6</sup> (2009). Aure beskriver formidlingspraksiser i kapitelet om læringssyn. Synet på visuell læring og hvilken orientering det kan ha, baserer jeg på forskningen til Helene Illeris og Aure. Illeris<sup>7</sup>, fra hennes forskning trekker jeg inn flere artikler som går inn i diskursen om læringssyn og praktisk tilnærming. Artiklene jeg tar for meg i denne oppgaven er: "Museums and libraries as learning environments" (2011)<sup>8</sup>, den er også på svensk i rapporten fra "Kreativitet och Mångfald: Kulturarvspedagogik för ett nytt decennium"<sup>9</sup> (2011 i Östersund, Sverige). Illeris relaterer i sin artikkel, "Young people and contemporary art– four preconditions for learning in art galleries" (2005)<sup>10</sup>, til opplevelse og relasjons estetikk. Illeris tar for seg forskning og praktiske tilnærmingen i formidling, og ser på hvilket utfall det har for deltakelse i museet. "Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries".<sup>11</sup> Illeris beskriver eksperimentelle didaktiske-prosjekter og formidlingssituasjoner med samtidskunst, som kunst laboratorium, og iscenesatte workshops. Hun beskriver relasjonene mellom museet og deltakende publikum, soen opplevelsesbasert formidling. Hennes observasjoner og case-studie i 2007/2008 av læringssituasjoner og visuelle hendelser, beskriver hun med læringssynet, the friendly eye. Illeris nevner det Estetiske Laboratoriet ved Esbjerg Kunstmuseum som er blant de som har en ny måte å tilnærme seg læring og formidling på. Esbjerg har flere forsknings prosjekter og eksperimenterer med formidling til publikum som omhandler utvidet deltakelse. Esbjerg ønsker at publikum skal få en direkte kontakt med moderne kunst, ved å relatere det til personlige erfaring eller ting (Kjeldgaard, Esbjerg Kunstmuseum, 2003/2007).

I diskursen rundt hvilke roller og form en aktiv deltakelse og opplevelse kan ha, har Kristine Kolloen Nilsen forsket på Sørlandets Kunstmuseum, i en avdeling der barn kan

---

<sup>6</sup> Venke Aure, Helene Illeris og Hans Örtengren.

<sup>7</sup> Illeris Helene er Professor i kunstdidaktikk ved UIA og underviser i bildepedagogikk, kunstformidling, visuell kultur, estetikk og kunstnerisk forskning. Forskningen hennes er i de samme områder med særlig fokus på visualitet og sanselighet i samtidens pedagogikk

<sup>8</sup> "Lifelong Learning in Europe", 2011, LLE in E is a trans-European journal dedicated to the advancement of adult education, lifelong learning, intercultural collaboration and best practice research.

<sup>9</sup> Denne artikkelen er tidligere publisert i "Nordisk Museologi" nr. 1 2010.

<sup>10</sup> Paper to be presented at the network session Arts ,Cultures, and Education at the NERA congress in Oslo March 2005.

<sup>11</sup> Illeris Helene, "Museum and society", 2009.

utforske kunst sammen med lek. Museet ønsker å bryte ned skille mellom kunst og lek. Karl Segrov Mortensen, kurator ved museet sier "[m]ålet har vært å skape en avdeling hvor barn kan få være barn og ha det gøy, uten en sterk pedagogisk innfallsvinkel. Vi har vært interessert i å ikke styre barna for mye, men heller legge frem muligheter for dem. (Periskop, Lekens Premisser, 2015). "Kristine Kolloen Nilsen mener at Barnas kunstmuseum kan forstås ut ifra et opplevelsesbasert læringssyn, formet av at målgruppen er fra 0 til 12 år." (Liven, Periskop, 2015). Det er et læringssyn jeg vil beskrive i oppgaven min, for å sette perspektiv på utfallet av de forskjellige formidlingspraksisene. Videre beskriver Kolloen Nilsen i sin Masteroppgave<sup>12</sup> "Slik jeg har observert det har kunsten funksjon som korte bemerkninger, før barna igjen går tilbake til leken, primært generert av de arkitektoniske elementene og leketøyene som er lagt inn." (Liven, Periskop, 2015). Sørlandets Kunstmuseum jobber med flere formidlingsmetoder tett knyttet opp til undervisningspraksis med Den Kulturelle Skolesekken. På museets hjemmeside med formidling og skole, presenterer de det slik "Vi jobber tett opp mot alle ledd i utdanningssystemet, og lager tilpassede omvisninger, verksteder og aktiviteter." (Sørlandets Kunstmuseum, avsn. 2).

Tidskriftet "Skiascope" 4 Göteborg Konstmuseums, det er aktuelt og omhandler Nordisk forskning om konstpædagogik, det beskriver noe av forskningen om pedagogikk i kunstmuseum. Teksten henviser til Anna Lena Lindbergs Doktor avhandling fra 1988, "Konstpædagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier". Avhandlingen blir referert til som et av pionerarbeidene innen temaet, og er fremdeles det eneste i sitt slag til tross for at avhandlingen er gammel og kunstformidling er i endring (Skiascope 4, 2011, s. 29). Kunsten som formidler og formidles har historisk hatt en stor variasjon i sitt formål, fra religiøs til politisk, også med en didaktisk funksjon "With the birth of a free culture of art, culture became both a commodity and a means of social distinction." (Jeff Werner, Kristoffer Arvidsson og Philippa Nanfeldt, 2011, s.35). "Skiascope" påpeker at det er museets visjon og syn på pedagogikk som utgjør hvordan de vektlegger dette i deres formidling og viser til Carol Duncan<sup>13</sup>, "Skiascope" påpeker at det historisk har vært to motsatser i formidling, det er det didaktiske museum og det estetiske museum. Museum er steder som relateres til kunnskap og formidling, "museum should develop theoretical basis for the way they communicate knowlege." (2011, s. 59). Kristoffer Arvidsson er direktør for forskningsarbeidet og har skrevet det aktuelle kapitlet om historisk utvikling av formidling og den konstpædagogiske

---

<sup>12</sup> "Lekeplass eller Kunstmuseum? En undersøkelse av samspillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum på Sørlandets Kunstmuseum".

<sup>13</sup> *Civilizing Ritual: Inside Public Art Museums*, 1995, "Skiascope", 2011, s. 39.

plass i museet. Han mener diskursen rundt læring i museet har behov for mer dialog mellom teori og praksis. Arvidsson mener det er for lite forskning på feltet, og en uklar didaktisk retning for kunstformidlere. "Everyone should have an opportunity to embrace culture, because it helps us grow as people, understand our place in a historical context and challenge received ideas." (Arvidsson Kristoffer, 2011, s.101).

Tate Paper er en on-line avis etablert i 2004. Avisen publiserer undersøkelser som viser en variasjon i tilnærming til formidling og læring. Tate Paper omhandler både britisk, moderne internasjonal kunst og formidlingspraksis i museum, og det er ikke bare fra Tates eget perspektiv. Tate Papers har en høy standard, er kvalifisert til bruk i undersøkelser og forskning og består av et akademisk styre. Artikkene som er relevante i denne undersøkelsen er Tate Paper nummer 3, 11 og 22<sup>14</sup>. Nummer 3 av Helen Charman problematiserer historisk hvordan profesjon og arbeidsfordeling har utviklet seg i museet. Og hun påpeker karaktertrekk ved den profesjonelle læringen i kunst museum, og formidlingspraksis i dagens museum. Nummer 11 har Emily Pringle foretatt en forskning på kunstnere som jobber med formidling og læring. Det er to case-studier på hvordan kunstnere ser på seg selv og sin posisjon og erfaring med formidlingsprosessen. Pringle påpeker at det er forholdsvis lite forskning på feltet, derfor ønsker hun å tilføre en bredere forståelse av relasjonen mellom kunstpraksis og *artist-led pedagogy*. Dette gjør hun ved å gå i dybden på noen detaljer, og evaluerer kunstnernes persepsjon av deres formidlingspraksis. Tate Paper nummer 22 (2014), er skrevet av Emily Pringle og Jennifer DeWitt<sup>15</sup>. Denne utgivelsen er en publikasjon av case-studie og forskningsprosjektet om oppmerksomhet på hvordan formidling formes og utføres av seniorer på Tate i London, "how professionals construct learning programmes, and why, in their view, these activities can provide transformational experiences." (Emily Pringle og Jennifer DeWitt, Tate Paper nummer 22, 2014, s. 2). Pringle og Dewitt påpeker at det er viktig å ha oversikt over hvordan formidleren forholder seg til situasjonen og hvordan formidling skjer i museet. Det er på bakgrunn av at de mener det er lite og ufullstendig kartlegging og forskning på området. Dette gjelder spesielt studier som fokuserer på persepsjon og praksisen til formidler som former opplevelsen. Pringle og DeWitt ønsker å få en forståelse av hvorfor noen former for læring oppstår og blir praktisert og hvilke

---

<sup>14</sup> Nummer 3: "Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristics of the Working Lives of Education Curators and Tate Modern". Nummer 11: "The artist as educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context". Nummer 22: "Perceptions, Processes and Practices around Learning in an Art Gallery".

<sup>15</sup> Jennifer DeWitt is a Research Fellow at King's College London. Emily Pringle is Head of Learning Practice and Research, Tate.



anvisninger som ligger bak. Og påpeker at det er viktig å ha kunnskap om formidlers syn på læring, og hvordan det utføres. Pringle og DeWitt mener at praktisk tilnærming er mer en intellektuell tilnærming og går utover forståelsen av kunnskap, og plasserer kunstner og forskeren Graeme Sullivan som eksempel. Sullivan identifiserer praktisk deltakelse med visuelle former og objekt, og at det kan forme og endre hvordan deltakere oppfatter og tenker. Derfor er det en relevant forskning til både Pringle's identifisering av *artist-led pedagogy practice*, som en kunstner ledet formidlingspraksis, og beskrivelsen til Sullivan, i teksten *Making Space*. Han mener forskning har en relevans i den praktiske kunsten, i en *practice-led research*. En praksis-ledet forskning kan fungere som både en dynamisk struktur av funksjoner og kunnskap som "integrates theory and practice and contributes to personal, social and artefactual systems of understanding." (Sullivan, 2009, s. 47). Karin Hansson påpeker at det kan være en metode å lære igjennom praksis, sammen med tolkning av tekst. Helge Reierstad reflekterer rundt forskning, og hvem vi kan knytte begrepet forsker til, og om vi kan benytte begrepet til den praktiske og skapende del av et kunstnerisk virke. "Dersom vi i begrepet forskning legger betydningen: å skape ny innsikt, finne nye sammenhenger, skape ny form, vil denne betydningen av forskning kunne være anvendelig for kunstnerisk formgivning på et høgt nivå."<sup>16</sup> (Reierstad, 1995/2004, Forskning i eller om kunst). Både Pringle, Sullivan, Hansson og Reierstad beskriver begrepet om forskning i den skapende del av det kunstneriske virke, og mener at praktisk forskning kan ha som fordel å skape ny innsikt.

Forskningsfeltet denne oppgaven tar for seg er sammensettingen av en *relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk* (Aure, 2013, s.14), og den filosofisk-estetiske forståelse av den taktile opplevelsen (Nyrenes, 2008). Denne oppgaven blir dermed satt i feltet som omfatter formidlingspraksis og læringssyn i en tilnærming til opplevelse og praktisk formidling, i et erfaringsbasert kunstparadigme, (Aure, 2013). Metoden er observasjon av en case-studie, med egen tilnærming til dokumentasjon gjennom en praktisk-ledet forskning.

### 1.5. Fremgangsmåte og metode.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en observasjon av en case-studie, kombinert med en praktisk-ledet forskning. Case-studien er utstillingen: *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundrer*. Nasjonalgalleriet 06.11.15-24.01.16. Som en praktisk tilnærming til utstillingen er det kunstnere som jobber med tresnitt i prosess. Den forskningsetiske beskrivelsen av en

---

<sup>16</sup> Reierstad Helge, "Forskning i eller om kunst", 1995/2004, <http://www.helgereistad.com/C1745598613/E74093340/index.html> Tidligere førsteamanuensis, HiOA, og mangeårige medarbeider ved utdanningen for førskolelærere.

observasjon er at "observasjonsstudier omfatter både deltagende og ikke-deltagende observasjon. I rene observasjonsstudier, det vil si ikke-deltagende observasjon, observerer forskeren andre mennesker uten å delta selv." (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene). I denne oppgaven bruker jeg en kvalitativ empirisk metode, i en observasjonsstudiet som følger formidlingspraksisen i en deltakelse og opplevelse for publikum og skolegrupper. Gruppen de tilhører plasserer jeg med navn, for å beskrive situasjonen og aldersgrupper. Informantene er anonyme, og med hensyn til deltaker dokumenterte jeg skånsomt med fotografi og hendelsene noterte jeg forskningsdata i en dagbokform. Noen av informantene var jeg dialog med, men ikke i dybdeintervju. Denne oppgaven inneholder to intervjuer. Ett med kurator Anna Carin Hedberg, og ett med Krausekollektivet, som ga utfyllende tilbakemelding på mine spørsmål, om hvordan opplevelse var i deres rolle. Intervjuene inkluderer jeg ved i Appendix. Som en del av utstillingen var det et verksted som var åpent til samme tidspunkt som studentene i Krausekollektivet var til stedet. Nasjonalgalleriet beskriver det som drop-in verksted, og som en del av formidlingen og utstillingens fokus med tresnitt i prosess. Det var et stort antall hendelser og arrangement som skjedde i forbindelse med utstillingen, jeg deltok på mange av dem og har gruppert inn dokumentasjonen. Informantgruppene var skoleklasser, barnehagegrupper, et tresnitt kurs, og generelt publikummere som deltok i drop-in verksted. Alle som så utstillingen hadde mulighet til å delta og prøve tresnitt i drop-in verkstedet. Jeg observerte hvordan utstillingen var preget av en praktiskformidling, og publikums reaksjoner til praksisen til studentene i Krausekollektivet. Jeg observerte en læring og opplevelse igjennom hånden, vil jeg beskrive nærmere i "Læring igjennom hånden".

Graeme Sullivans beskrivelse av forskerposisjonen i en praktisk-ledet forskning, *practice-led research*, setter han i lys av den internasjonale organisasjonen OECD (Economic Cooperation and Development). De beskriver retningslinjer for forskning og utvikling, ved å definere hva forskning er og hvem som kan praktisere forskningen. (Sullivan, 2009, s. 44). Den kunstrelaterte forskningen måtte ha likheter til legitime vitenskapelige metoder. Kurator Karin Hansson sier det handler om "att vara en anonym person i ett forskarkollektiv, där individernas särskildhet ska skala av och disciplineras in en praktik som skapar en perspektivlös objektivitet." (Hansson, 2013, s. 28). Sullivan beskriver hvordan diskursen rundt hvilke roller en forsker kunne ha på 1980-90-tallet, som var med på å definere kunstnere og formidlers rolle innen forskning. Han tok særlig for seg problemstillingen rundt hvordan en praktiserende kunstner også kunne bedrive forskning, ved å kombinere teori og kunstnerisk

praksis. Ved å akseptere at vitenskapelig kunnskap kan formes i produktive og kreative situasjoner, kan det gi rom for en utvidet forskning, "practice-led research that is supported by critical reflection and reflexive action can be seen to invert the research process it encourages working from the 'unknown to the known'" (Sullivan, 2009, s. 48-49). En praktisk ledet forskning er en forskerposisjon der egen erfaring fra feltet og opplevelse har påvirkning på forskningen i en overordnet struktur, "[d]et spesifikke med en kunstnerlig metodologi menar jag är att utgångspunktet inte bara är andras upplevelser av ett fenomen, utan att det är den egna upplevelsen som är central" (Hansson, 2013, s. 31). På bakgrunn av diskursen rundt forskning og hvilke metoder som er aksepterte, setter både Sullivan og Hansson argumenter for å ha muligheten til å velge en praktisk-ledet forskning. Hansson påpeker at "[e]n konstnärlig metodologi kan med fördel placeras inom en kvalitativt orienteras forskningspraktik." (Hansson, 2013, s. 32). I denne oppgaven vil jeg derfor bruke egen erfaring av teknikk og prosess fra fotodokumentasjon parallelt med tekst. Dette vil påvirke min observasjonen av case-studien. Hansson beskriver hvordan læring og tolkning igjennom tekst er en utfordring og derfor kan praktisk tilnærming sammen med teori være en metode, "[a]tt materialisera tankar, och tänka genom att göra, handlar för mig om att göra och testa teorier och modeller, där gestaltningen utvecklar teorierna i en interaktiv process där teori och praktik är ett." (Hansson, 2013, s. 32). Derfor vil min oppgave bygge på observasjoner av case-studien, for å se hva som er situasjonens karaktertrekk, og ikke kun fra analyser og teori. Materialet er bearbeidet i en praktisk-ledet forskning, som vil prege både teori og praksis. I min materialtilnærming og dokumentasjonen vil jeg argumenter for at det kan gi et perspektiv og erfaring på formidlingspraksis.

Empiri er å være sanselig nær aktiviteten, og på den måten få kunnskap og erfaring fra situasjonen. En observasjon av en sanselig opplevelse kan føre til en erfaring og læring, dette er begreper og definisjoner fra både filosofi og didaktikk. Didaktikken til visuell læring er 1) hva blir formidlet? Og til hvem? 2) hvordan utføres formidlingen? 3) hvorfor blir denne utstillingen og tema formidlet. Mine observasjoner fokuserte på hva som var vektlagt i didaktikken og den praktiske formidlingen. Jeg vil derfor å se på den praktiske tilnærmingen med didaktisk vinkling, sammen med filosofi og en estetisk opplevelse. Dersom det sammenfaller kan det gi en mulighet til å forene formidlingsformer med didaktisk læring og estetikk, et slikt perspektiv kan identifisere blikk på formidlingsformene.

### 1.6. Vitenskapsteori og tolkning.

Denne oppgaven er en studie innen sosialkonstruktivisme, den inngår og dominerer mange vitenskapsretninger med sine røtter fra fenomenologien. Dette er en empirinær studie, men jeg vil også knytte den opp mot pragmatismen, som forener den praktiske erfaringen og stiller seg kritisk til den passive observerende empiri. Denne oppgaven er tolkninger av tekst sammen med det praktiske, og kan også betraktes innen hermeneutikk. Fenomenologi er en tysk filosofisk retning som er kritisk til naturvitenskapen og mener den har distansert seg fra erfaringer i menneskers liv. Den oppsto på begynnelsen av 1900-tallet, og har flere avgreninger til blant annet etnometology som har nærhet til det empiriske materialet, og mener det er "[d]en subjektive opplevelsen blir alltså utgangspunkten." (Alvesson og Sköldbberg, 2014, s. 165-166). Det er en bevissthet til hvordan vi forholder oss til objekter og hvordan vi oppfatter tingene rundt oss. Vår menneskelige konkrete kroppslige erfaring i et her og nå, det som skjer i et møte med de indre følelsene som er rettet mot et ytre objekt. Vi kan ha en felles forståelse av læring, men likevel forskjellig relasjon og forståelse av et objekt eller situasjon. Tidligere erfaring og opplevelser kan være bakgrunnen og muligheten for innlevelse i situasjonen eller til objektet. Det som blir formidlet i en gitt situasjon, er kunnskap og observasjon fra andre, og som igjennom deres tolkning og refleksjon blir formidlet videre. Et objekt kan derfor oppfattes forskjellig alt ettersom hvilken erfaring mottaker har.<sup>17</sup> Det er kunstverkets formidling igjennom et her og nå, i en opplevelse av sanselig erfaring, det vil prege inntrykket av hvordan vi oppfatter verket. Betrakter kan overgi seg til alle inntrykk i situasjonen, og presentasjonen blir dermed en direkte følelse av det ekte. "Art, thus, is not a pallid reflection of life and of the world but the real thing in the purest and clearest form." (Berleant, 1970/2000, s.102). Berleant mener at i en innlevelse vil vi føle det som hender i øyeblikket, som en ekte erfart opplevelse. Hans fenomenologiske tilnærming til estetisk opplevelse henviser jeg til i denne oppgaven.

I hermeneutikken og læren om tekst, kan forståelse av estetikk være en utfordring. Den består i å tolke et verk ut ifra tekst og teori, som skal danne betydning uten betraktning av selve verket. Kritikere til estetikk og hermeneutikk mener at "kunstverket blir redusert til en riktignok kompleks og uoversettelig, men likevel forståelig meningssammenheng." (Seel, 2006, s. 26). I artikkelen "Estetikk og Hermeneutikk" skriver Martin Seel som er Professor i filosofi, om det han mener er en mistolkning innen hermeneutikken. Det er at en erfaring med

---

<sup>17</sup> Noen av tankene til fenomenologi bevegelsens far, Edmund Husserl, 1859-1938, *Merleau-Ponty: A guide for the Perplexed*.

den observerende taktile innlevelse sammen med en reflektert iaktakelse av et objekt, ikke kan utføres sammen. Han sier «Det går ut på en bevisst innfølelse og en reflektert iakttakelse av kunstneriske objekter ikke kan bestå sammen. Dogmet finner sin utforming blant annet i Gadammers kritikk av den "estetiske bevissthet". (Seel, 2006, s. 27). Seel påpeker Gadammers refleksjoner i *Estetikk og Hermeneutikk*, som poengterer at den måten vi får et verk presentert på, kan avgjøre hvordan vi forstår og hvordan vår oppmerksomhet blir rettet mot det. Gadamer mener det kan være en utfordring å vike fra denne presentasjonen og analysen. Seel mener Gadammers påstander kan være noe ukorrekte ved at mottakers interesse og bevissthet er tilstede i møte med verket, på denne måten spiller det seg en dialog og bevissthet mellom betrakter og verk. I erkjennelsen av at en presentasjon er en handling, vil samspillet mellom deltaker og verk legge til grunn ny erfaring. "Uten en bevissthet om verkenes nærvær, fins det ikke noen bevissthet om det nærvær som fremvises i dem. I spillet mellom disse formene for oppmerksomhet utspiller erfaringen av kunstverkene seg." (2006, s. 28). Seel bekrefter erkjennelsen som et spill mellom verk og betrakter, for å oppnå deltakelse må dette spillet begripes. Deltaker må selv engasjere seg i det ubegripelige for å oppnå den erfaring som et verk kan innebære. I tolkningen av teori og tekst, er det derfor behov for deltakelse og innlevelse for å komme frem til en forståelse av estetisk erfaring. Parallelt med teori kan en kvalitativ forskningssituasjon og empiri, gi mulighet til en forståelse for forskningsdata. Det må være en innlevelse og åpenhet, for at teksten skal kunne forstås og gripes.

Professor i museologi, Eilean Hooper-Greenhill bruker uttrykket *meaning-making* i hermeneutisk teori. Hun beskriver det som tolkninger og prosessene rundt hvordan deltaker sorterer sin kunnskap, og den erfaringen som skjer i opplevelsen. Deltaker opplever og lærer av tidligere erfaringer, som blir utgangspunktet for den kommende situasjonen. Det er ikke en sannhet, men er tolkninger igjennom tilstedeværelse i situasjonen. Den hermeneutiske sirkel er en illustrasjon på hvordan meninger dannes av helhet og deler sammen med nåtid og fortid. Det er en bevegelighet av meninger og opplevelser i det vi ser og erfarer, i en konstant endring og er ikke statisk. "Perception (what we see), memory (what we choose to remember), and logical thinking (the sense we choose to attribute to things) differ culturally because they are cultural constructs." (Hooper-Greenhill, 1994/1999, s. 49). Hun mener at vår opplevelse og tolkning av verden, er individuelle men samtidig i takt med vår samtid og til de etiske holdninger. Kunnskapen vi har setter oss i dialog og perspektiv med den kulturen vi lever i, og på den måten kan vi ha de samme kodene til å lese og tolke opplevelser i hendelsene. Slike grupperinger kaller Hooper-Greenhill for *interpretive communities*, det kan

forklares med, den kunnskapen deltaker må ha for å kunne lese de kulturelle kodene i et objekt. På den bakgrunnen kan deltaker se etter visse ting i en hendelse, og tolke den ut ifra eksisterende kunnskap. Tolkning er meningsskapende i hvordan vi individuelt oppfatter og skaper vår forståelse, som kan gi betrakter erfaring til kulturelle koder. En formidlingssituasjon kan vi dermed si er en tolkning av et verk, og hvordan betrakter oppfatter situasjonen ut ifra de erfaringene og kulturelle koder som allerede er til stedet. I en praktisk formidling skapes det kunnskap med deltaker og omgivelsene. Dette mener jeg er i tråd med kritisk-konstruktiv erfaringspedagogikk, som er beskrevet med Kristian Pedersen, i Synet på visuell læring. Opplevelsens validitet blir til igjennom en praktisk arbeid, som gir en ny erfaring. "Belief in those skills is the homage pragmatism pays to the craft of experience." (Sennet, 2009, s. 291).

## **2. Læring igjennom hånden.**

I boka *The Craftsman* beskriver Professor Richard Sennett<sup>18</sup> utviklingen og forskning på hvordan vi mennesker har utviklet oss gjennom hånden. Og hvilken forståelse det har gitt oss av hvordan vi har utviklet oss som mennesker. Sennet trekker frem flere eksempler på forskning av hånden, som Fredrick Wood påpeker hele nervesystemet i hånden var bakgrunnen for at Homo sapiens kunne utvikle seg. Det peker på at utviklingen av hånden har ført til menneskes utvikling av hjernen. Det betyr at igjennom den måten vi kan bruke hånden på ved å forme den rundt og holde et redskap i en arbeidsprosess, på den måten har menneskers utvikling av hjernen gradvis skjedd. Sennett beskriver utviklingen igjennom hånden som sentral nettopp i læring og opplevelsen av et objekt og omgivelser, fordi vi oppfatter formen og kvalitet til et objekt ved å lese med hånden.

Of all the human limbs, the hands make the most varied movements, movements that can be controlled at will. Science has sought to show how these motions, plus the hand's various ways of gripping and sense of touch, affect how we think. (Sennett, 2009, s. 149).

Hånden var omtalt som *den intelligente hånden* av Charles Bell i forskning og utgivelsen *The Hand* allerede i 1833, han tilhørte forsker generasjonen før Darwin. Med Bells utgangspunkt som kristen, argumenterte han for i sin forskning at hånden hadde den helt unike plass i skapelsen. Darwin påpekte at utviklingen av hjernen blei større, ettersom utviklingen og bruk

---

<sup>18</sup> Professor ved New York Universitet i Humanoria, og sosiologi ved London School of Economics

av hånden var mer omfattende. Det var utviklingen som omhandler å forme et objekt i hånden, og det ga muligheten til bruk av et redskap i den andre hånden som hadde et utslag i utviklingen av hjernen. Filosofen og legen Raymond Tallis og forsker John Napier forklarer denne utviklingen spesielt med hvordan vi bruker tommelen til å gripe, det førte til en stor utvikling av hånden med teknikker til å utvikle redskaper og andre objekter (2009, 149-150). Tallis har skrevet en rekke bøker om nevrovitenskap i forståelsen av hjernen, og en egen bok om hånden, *The Hand: A philosophical inquiry into human being*, 2003. Biologen Charles Sherrington beskrev det å ta på et objekt eller form, det gir en direkte kroppslig forståelse av hva det er. Og erfaringen objektet gir av om det er varmt eller kaldt, det beskriver han som *active touch*. Forskningen har dermed gitt oss en erkjennelse på den aktive å berøringen kan gi oss en forståelse av et objekt selv om vi ikke ser det. Når vi tar på en flate eller leter oss frem til noe ved å berøre et objekt med hånden, stimulerer det hjernen med til å forstå hva vi tar på, dermed kan vi si at vi leser med hånden, Sennett beskriver dette som *localized touch* (2009, s. 152/153). Nervene i fingertuppen leser objektet og sender informasjon til hjernen, vi leser og ser med hånden. Erfaring som hånden får igjennom repetitivt arbeid hardner huden og følsomheten forsterkes, den forsvinner ikke i trælene. Ved å holde et tredimensjonalt objekt i hendene vil det hjelpe til å gi en bedre forståelse av å se det sammen objektet i en todimensjonal avbildning. Altså ved å fysisk kjenne og holde et objekt hjelper vår forståelse av å lese et bilde eller symbol av samme objekt og tema. "It has seemed that touch delivers invasive, "unbounded" data, whereas the eye supplies images that are contained in a frame." (2009, s. 152).

Når hånden griper etter objekter før vi er klar over og ser hva det er, kan dette fenomenet kalles *prehension*. Den engelske formuleringen *grasp something* er et godt uttrykk som beskriver hva prehension er. Det kan beskrives som den refleksen ved å gripe når vi automatisk tar tak i et objekt og får dermed en forståelse av det, denne griperefleksen har vi fra vi er spebarn. Hånden reagerer og er klar før hjernen, den griper i situasjonen til tross for om objektet er varmt eller kaldt. Hånden leser og får det første inntrykket av objektet og dermed forståelsen og oppfattelsen av objektet med hånden. *Prehension* er håndens handling som tar tak i objekt og i våre omgivelser litt før en hendelse skjer. På den måte kan vi oppfatte og lese en situasjon ved å være føre var og muligheten for å reagere. Det er en god samhandling og forståelse mellom den taktile forståelse av et objekt sammen med hjernens tolkning av handlingen. Selv i et mørkt rom kan vi føle og kjenne oss frem til objekter og ting som vi får en forståelse av igjennom hånden. *Prehension* er på mange måter hvordan vi med

vårt instinkt oppfatter en situasjon i øyeblikket før det skjer. Tallis er en av de som har gått i dybden i beskrivelsen og kategoriene av prehension i fire dimensjoner, kategorier er, anticipation, contact, language cognition og reflection. Sennett mener det må suppleres med det femte, "the values developed by highly skilled hands." (2009, s. 155). Det er nettopp det arbeidet i repetisjon og følelsene for et materialet i fingertuppene. Sennett beskriver videre at gjennom en praksis kan det gi en taktil forståelse og tolkning av en tekst, og kan deretter formidles med få ord eller symbol. En praktisk tilnærming kan vi derfor betrakte som en god hjelp i tolkningen av en tekst, som i utgangspunktet kan være en utfordring. Det kan relateres til en instruksjonsmal som med et enkelt symbol kan forklare en tekst. Sennett tar nevrologen Frank Wilson terapeutiske innsikt i kroppslig forståelse som indikerer denne praktiske tilnærmingen er essensiell i dialog, han har "suggested more broadly that bodily movement is the foundation of language." (2009, s. 180). Vi kommuniserer med hele kroppen og ved å delta aktivt med hendene i en formidlingssituasjon kan det betraktes som en direkte opplevelse og forståelse av kunsten. Berleant beskriver og relaterer *prehension* til den estetiske intuisjonen, en direkte handlingen i prosessen. Opplevelsen er i handlingens øyeblikk på den mest direkte måten, det er ikke en refleksjon av vår eksistens. Han beskriver at kunstens innlevelser er på sitt beste når vi opplever at følelsene vi får er ekte, og når vi merker hvor sterke vår medmenneskelige følelser er i deltakelse øyeblikket. Han sier "[i]n it original sense, prehension is the seizing or grasping of something, and it is exactly this that happens in art." (Berleant, 1970/2000, s. 104). *Prehension* er den direkte erfaring vi får av de omgivelsene og situasjonene vi omgir oss med. I den direkte erfaringen et kunstverk kan gi, skal vi ikke undervurdere den taktile verdi mener Dewey, "[t]here are values and meanings that can be expressed only by immediately visible and audible qualities, and to ask what they mean in the sense of something that can be put into words is to deny their distinctive experience. (Dewey, 1934/2005, s. 77). I forskningen og diskursen om læringen mellom hånd og hode, er deltakelse og opplevelse sentrale punkter. Det er flere relevante innlegg og forskning i diskursen på den taktile opplevelse med kroppen Og flere av argumentene setter nettopp lys på debatten på hva læring igjennom hånden kan føre til for vår forståelse av oss selv og verden rundt oss.

Hjerneforsker Per Brodal ved Universitetet i Oslo og Fysioterapeut Britt Fadnes ved psykiatrisk poliklinikk i Molde var i P2, et program som handlet om "Hjernen og hånden".<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Hjerneforsker Per Brodal ved Universitetet i Oslo og Fysioterapeut Britt Fadnes ved psykiatrisk poliklinikk i Molde var med i P2 program Ekko, "Hjernen og hånden". 12.01.2016. <https://radio.nrk.no/serie/ekko-hovedsending/MDSP25000716/12-01-2016>



Innslaget var om hvor viktig det er for psykisk helse å ha oppmerksomhet til hånden. Samspillet mellom hjernen og hånden, og hvor viktig det er med en målrettet handling og oppmerksomhet til hendene av både syn og hørsel. Med tanke på pasienter, er det faktisk mulig å rydde i hodet, ved å konsentrere seg om hendene. Vi lærer ved å ta på objekter og lærer igjennom det konkrete. Meningsfulle handlinger skjer igjennom hånden helt fra vi er født. En helhetlig oppfatning av omgivelsene blir dermed påvirket av konsentrasjonen om hånden. Denne målrettede handlingen og samspillet mellom hjernen og hender, kan forhindre nedstemthet og angst hos enkelte, bekrefter Fadnes. Og påpeker hvor viktig det er å ha oppmerksomhet og nærhet til kroppen med hendene og hjernen som et samspill og dialog. Hjernens utvikling er nært knyttet til hånden, og kan dermed fremheve hendene som det viktigste sanse og arbeidsorganet. Bak bevegelsen for kunstners forbindelse mellom hode og hånd, utformes i samsvar med følelser og intellekt.

Knut M. Nesse er billedkunstner og pedagog, han skriver en artikkel i Stavanger Aftenblad om hvor viktig det er å lære å tegne og bruke hånden. Det handler om koordinasjonen mellom øye og hånd, og han sier "[t]egning er like nyttig og nødvendig som skrift og tall, og mer naturlig!" (Nesse, 2015, avsn. 3). Det er ferdighetene mellom øye og hånd, som ved å lære igjennom en praksis med hånden til å se med. Nesse mener det kan med denne ferdigheten utvikles et språk som gir en sterkere utvikling av kreativitet sammen med forestillingsevnen. Nesse mener vi kan også betrakte dette som i en utvikling av bedre kommunikasjonsevner. Denne ferdigheten med å tegne må vi gi oppmerksomhet til evnen å se og måten vi betrakter på, er ikke en passiv prosess. Det er en måte og forstå det visuelle mener Eisner på bakgrunn av Susanne Langer, *Philosophy in a New Key*. På Kulturrådets konferanse i Harstad var temaet bekymringen for reduksjon og validiteten til de estetiske fagene, på grunn av reaksjonene etter Pisa-undersøkelser, som rektor Janne Solheim bemerker, "[p]å 70- og 80-tallet utgjorde de estetiske fagene 20 prosent av utdanningen. I dag er de nede i 12,3 prosent. Det hele mennesket og hva som skal til for å utdanne det, mister fokus." (Janne Solheim Langnes, 2015, 4 avsn.). Det er i tråd med Sennett og Nesse som påpeker det å lese med hånden og bruke kroppen til å kommunisere med, og dermed kunne danne et grunnlag for forståelse av omgivelsene.

Konstfacks rektor Maria Lantz innlegg i den pågående sløyd debatten om hvor viktig håndverket er i forhold til læring, vil hun legge til at "slöjd är grundläggande för vårt samhälle, något som ökar vår förståelse och respekt för den materiella världen, för

resursforbrukning og v rdet av tingen runt omkring oss."<sup>20</sup> (Lantz Maria, mynewsdesk. 12.01.2016, avsn. 4). Lantz påpeker at det praktiske kan gi en forståelse for våre omgivelser og hvordan hånden utvikler forståelsen av materialene igjennom erfaring og læring, hun sier "[i] sl jden finns også motorisk utveckling genom handens så viktiga förståelse f r k nsan av ett material, struktur, tyngd/l tthet och möjligheter." (12.01.16, avsn. 4). Den forståelsen og opplevelsen av materialet kan være med på   gi begreper på omgivelsene, og kunne føre til en videre forståelse for tekst og innovasjon. Lantz sier at "[s]l jd har alltid varit och  r en förutsättning f r ett hållbart tänkande och innovation. Målet med sl jden  r inte att utbilda hantverkare eller "göra fint". Ordet sl jd kommer från fornnordiskan och betyder lurig, listig, kunnig." (12.01.2016. avsn. 2). Og nettopp i skillet mellom det praktiske og filosofiske kan vi finne den praktiske tilnærming i formidling og forståelsen av et objekt igjennom hånden og Lantz påpeker at håndverket er en forutsetning for innovasjon og en helhetlig tankesett, "[p]  så vis  r sl jd ett filosofisk ämne som talar till oss på ett erfarenhetsbaserat plan, f r oss att reflektera  ver och respektera material och g rande" (12.01.16, avsn. 2).

Et annen eksempel på praktisk deltakelse fra teori er Arne og Carlos som ga praktiske strikke eksempler i mattetimen i Porsgrunn Videregående Skole. De illustrerte at vi bruker matte i våre handlinger i hverdagen. Ved   sette den direkte teorien opp mot det praktiske som i dette tilfelle var   strikke, kan det på den måten være lettere for elevene   forstå matteori. Som Arne Nerjordet uttrykket det "[v]i ønsker   vise elevene at mattefaget kan brukes i flere praktiske yrker. Jeg hatet matte helt til jeg forstod at jeg brukte matte i alt jeg strikket"<sup>21</sup> (Arne Nerjordet, 08.01.16, avsn. 3). Praksis og teori sammenfaller dermed i dette eksempelet, på den måten kan det gi en bredere innsikt i teori og tekst igjennom deltakelse.

Slik kan klassene inndeles: overklasse, middelklasse, de manuelle, skriver tømrermester Thorstensen i en essay og innlegg om kunnskapssamfunnet. Han beskriver en rangering av utdannelse og arbeid med håndverk som lite verdsatt og respektert kunnskap om yrke. "Det kan til og med tenkes at samfunnet generelt og utdanningssystemet v rt hadde hatt godt av påvirkning fra v r praktisk tenkning, som et supplement til det rent akademiske og økonomiske."<sup>22</sup> (Thorstensen, Morgenbladet, 2014). Han mener det er store skiller i verdien

---

<sup>20</sup> Lantz Maria. Rektor Konstfack. <http://www.mynewsdesk.com/se/konstfack/pressreleases/sloejd-aer-baade-ett-filosofiskt-aemne-och-en-foerutsaettning-foer-innovation-och-ett-haallbart-taenkande-menar-konstfacks-rektor-maria-lantz-apropaa-1290064>

<sup>21</sup> Arne Nerjordet og Carlos Zachrison, 08.01.16, avsn. 3, [http://www.nrk.no/telemark/arne-\\_carlos-vil-laere-bort-strikking-ved-hjelp-av-matte-1.12739642](http://www.nrk.no/telemark/arne-_carlos-vil-laere-bort-strikking-ved-hjelp-av-matte-1.12739642)

<sup>22</sup> Tømrermester Ole Thorstensen, Morgenbladet, "De mnauelle", 21.08.14, [https://morgenbladet.no/ideer/2014/de\\_mnauelle](https://morgenbladet.no/ideer/2014/de_mnauelle)

av kunnskap i samfunnet, og det praktiske arbeidet med hendene ikke en valid tilnærming til kunnskap i mange samfunnslag.

Felles for både barn og voksne er at vi opplever vår omverden og samtidig igjennom sansene. Barn har en sterkere åpenhet til sansene der vi voksne ikke lenger er så oppmerksomme. Det gjelder syn, hørsel, lukt, ta på og den somatiske kunnskap, det kan være inntrykk som taler til vår kroppslige reaksjon på hendelser, til både magefølelse og fantasi. Elliot W. Eisner er maler og har undervist i kunstheltet, i over trettifem år, han sier

Work in the arts not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our disposition, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others and sharing a culture. (Eisner, 2002, s. 3).

Eisner mener her at erfaringene påvirker vår underbevissthet slik at vi får et bredere perspektiv på vår omverden. Sansning, kropp og dialogbasert formidling kan være utgangspunktet og en plattform for undervisning i museum og galleri. I praktiskformidling kan det sanselige bidra til å gi deltaker en opplevelse. Som i et prosjekter der formidler har en veiledende rolle, kan elevenes nysgjerrighet åpne opp for den gode dialogen. Det innebærer representasjon, kognitiv funksjon og transformasjon. En representasjon i formidling er å få dialogen mellom verk og deltaker til å kommunisere i en dialog. Det kan være et ønske om å få et bilde til å ligne på det deltakeren har observert i formidlingen, altså mime. Symboler og felles forståelse av motiver som ikonologi, kan være et ønske å mime etter men symbolet vil ha forskjellig betydning i forhold til situasjonen. I kognitiv funksjon er deltaker åpen med alle sine sanser til å oppfatte et verk eller prosjekt. Eisner påpeker i sin erfaring, "[t]he kind of thinking students learn to do will influence what they come to know and the kind of cognitive skills they acquire." (2002, s. 13). Eisner mener at den måten vi lærer å tenke og observere på vil påvirke oss og videre forme hvordan vi tilegner oss kunnskap. En transformasjon og omforming i et bilde og tekst, kan være en metaforer og den måten å tenke på kommer ikke av seg selv. Ved å praktisere og erfare metaforer i flere situasjoner, som kan krever oppmerksomhet i øyeblikket, kan vi på denne måten få en erfaring å relateres til. Det er igjennom sansene mye av opplevelsene med omgivelsene skjer. "The sensory system is the primary resource through which the qualitative environment is experienced." (2002, s. 20). Inntrykkene og opplevelsene barn får vil derfor prege deres måte å tenke på. Det vil gi mulighet for å lese og forstå sin samtid og kultur igjennom den konstante strømmen av

symboler og presentasjoner. Et tema kan oppfattes forskjellig i forhold til hvilket medium det blir presentert i. Det vil derfor kunne oppfattes og erfares på flere måter, og kan føre til at persepsjon på samtiden kan utvides. "Art provides the conditions for awakening to the world around us. In this sense, the arts provide a way of knowing." (2002, s. 10). Eisner mener at både den deltakende prosessen og objektet, et verk går under beskrivelsen *work of art*, og at begge kan inneholde estetisk erfaring. "What is aesthetic is pervaded by an emotional tone made possible by the process of being engaged in a work of art" (2002, s. 81). Eisners betraktning av opplevelsen i et kunstverk, kan beskrives som en sanselig tilstedeværelse. En tolkning av både prosess og den kroppslig erfaringen av deltakelse. I deltakers dialog og erfaring, kan den kroppslig forståelse av materialer og verk, en *prehension*, kan muligens gi en forståelse, og gripe kontekst og innhold som i *apprehend art*. Han mener det derfor kan gi perspektiver og persepsjon på andre deler av livet, publikum kan få en ny opplevelse i tolkningen av et verk. Eisners mener vi tilnærmer oss kunnskap i møte med kunst, derfor vil museets tilnærming og læringssyn kunne påvirke vår opplevelse og persepsjon

Deltakelse er for Dewey en "balanse mellom hva Dewey kaller doing (handling, noe vi gjør) og undergoing (påvirkning, noe vi gjennomgår): Aktiv deltakelse i verden er en nødvendig forutsetning for å gjøre en erfaring, men det er også persepsjon av handlingens konsekvenser." (Bale, 2009, s. 17-18). Dewey fremhever oppmerksomhet i handlingen fra start til slutt som en helhetlig opplevelse, og den erfaring og nye perspektiv vi får i situasjonen. Deweys oppfatning er at alt det vi mennesker omgir oss med, våre omgivelser av kultur og natur er en kilde til estetisk opplevelse. Dewey poengterer at det må være en helhetlig balanse mellom en handling og inntrykkene av opplevelse, for at det skal sammenfattes og kunne knyttes til hverandre, for å kunne betrakte hendelsens verdi. Deltaker må selv være aktiv i opplevelseshorlopet fra start til slutt, som dermed skaper sin egen erfaring og en helhet hos mottaker. "The word "esthetic" refers, to experience as appreciative, perceiving and enjoying. It denotes the consumer's rather than the producer's standpoint." (Dewey, 1934/2005, s. 49). Dewey mener at i en forståelse og tolkning kan vi oppleve kontinuitet i opplevelsen, og dermed føre til neste opplevelse. På den måten kan det oppfattes en helhetlig estetisk opplevelse av verden rundt oss. "Perceptions supply judgment with its material, whether the judgment pertain to physical nature, to politics or biography." (1934/2005, s. 312). I en vurderende sansende, nytende handling, må deltakeren gi seg hen i mottakelsen, den aktivitetsform kan oppfattes som en estetisk fase og erfaring. Gadamer beskriver handlingen og opplevelsen som et spill der dialogen er mellom deltaker og verk.

Opplevelsen kan beskrives som unik fordi den er påvirket av hva som tidligere har vært tilfelle, og en repetisjon i situasjonens aktuelle hendelse.

### 2.1. *Mimesis* og poietike episteme.

Fremstilling og presentasjon av noe eksisterende, som naturen eller ved å produsere noe nytt, er det greske ordet *mimesis*, det har vi fra Platon og Aristoteles. De var ikke enige i betydningen av begrepet, og erfaringsverden, men de var begge opptatt av moralsk verdighet. Platons moment var at kunstens fremstilling og avbildning av virkeligheten kunne være så sterk og ekte at den forførte sitt publikum. Platons tenkning rundt det skjønne er ikke en motsetning til virkeligheten, men en overaskende opplevelse som kan møte oss. (Gadamer, 1977/2008, s. 364). Aristoteles mente at det var i menneskers natur å skape etterligninger og ikke en avbildning. "Aristoteles fremhever her at *mimesis* ikke er å forstå som avbildning av mennesker, men som fremstilling av handling" (Bale, 2009, s. 36). I det 18 århundre var begrepet 'skjønn kunst' det vi nå mener med kunst. Det var da parallelt sammen med den mekaniske kunst og med håndverks produksjon i industrien. Aristoteles skriver om *poietike episteme*, den kunnskapen, dyktighet og erfaring som skal til for utrette noe, en kunnskap i prosess med materialer og teknikk, "ein skapande, produktiv viten – vi kan kalle det ein 'vitenens poetikk' knyttet til tekhnē – kunst" (Nyrnes, 2008, s. 14-15). Det er forening av praktisk og teoretisk kunnskap der både hånd og hode kreves i prosessen, "[d]et er altså ein produksjonsestetikk som knyter saman praktisk og teoretisk innsikt i skapande arbeid" (2008, s. 15). Gadamer beskriver likhetene på skapende arbeid og utførelsen av et håndverk som nærliggende, de har begge behov for kunnskap om praksis og teori. For han påpeker at det er i siste instans de skilles, i form av bruksområder og tilgjengelighet, "[w]hat is common to the craftsman's producing and the artist's creating, and what distinguishes such knowing from theory or from practical knowing and deciding is that the work becomes separated from the activity." (Gadamer, 1998, s. 12). Skillet var at kunsten skulle etterligne, en imitasjon av naturen, men samtidig kun en fremstilling som verken var natur eller til annet bruk enn betraktning.

Tradisjonen og tolkningene knyttet til begrepet *mimesis* er fremdeles aktuelle med kunst knyttet til følelser, og relasjoner til mottakeren av kunst, en imitasjon av objekt, og en resepsjonsestetikk. Nyrnes refererer til Bø-Rygg til kunstens *produksjonsestetikk*, til prosessen og produktiv viten i presentasjon av et objekt, (Nyrnes, 2008, s.14). Berleant påpeker at *mimesis* ikke bare er en etterligning men også viten, som omfatter kunstens produksjonsestetikk og *poietike episteme*, er "mimesis signified not simple imitation but the

activity of artistic creation." (Berleant, 1970/2000, s. 86). En etterligning har nettopp plass til både smaksdommen og sjokkefekten som ligger i det sublime, som Lyotard beskriver det "Kunsten etterligner ikke naturen, den skaper en verden for seg," (Lyotard, 1988, s. 479).

Gadamer har utviklet Aristoteles mimesis begrep videre med nettopp begrepene Lek, Symbol og Festival, i boka *The relevance of the beautiful and other essays*. Leken relaterer han til deltakelse i vår daglige samspill og kommunikasjon, det vi gjør i repetisjon gjennom lek og læring som barn og voksne. Vi må aktivt delta i en situasjon, dermed kan egen deltakelse gi en forståelse og oppfattelse av omgivelsene. "It should also be true of the play of art that there is in principle no radical separation between the work of art and the person who experiences it." (Gadamer, 1998, s. 28). I en opplevelse av en situasjon leser vi hendelsene, og får ny kunnskap og innsikt med perspektiver utover leken, det kan betraktes som læring i hendelsen. "Å anerkjenne dette er mimesis' kognitive betydning." (Bale, 2009, s. 39). Gadamer bruker beskrivelsen festival som et felleskap, høytider og tradisjoner. Det er felles holdepunkter i tid og sted som samler oss i en felles kultur og gir fellesskapsfølelse. Dette kan også gjelde i kunsten, som er en felles opplevelse og erfaring av øyeblikket, "[k]unst er en feiring av særlig intense livsøyeblikk." (Bale, 2009, s. 18). Gadamer kaller denne tiden for *autonym* et spesielt tidsvindu og perspektiv på livet som kan åpne opp for nye perspektiver. På den måten tar publikum del i det som skjer og må være tilstede i hendelsesforløpet, og kan oppleve utover en observerte situasjon. "Med kunst menes den gjennomgripende sanselige erfaringen som et møte med et kunstverk er. Og kunstverket forstås av Gadamer som en gjenstand i en prosess mottakeren bidrar til." (Bale, 2009, s. 18-19). Gadamer beskriver kunstverket som et symbol og det er "en kvalitet av å være noe mer enn sine enkelte deler, av å fremstille sanselig en betydning som er større enn verkets begrepsmessige betydning." (2009, s. 19). Denne måten å tolke opplevelser på kan betraktes som fremdeles gjeldene i dag, til tross for at vi har en mer gjennomsiktig og flytende symbolforståelse. Det har de siste 200 årene vært store tekniske endringer i hvordan vi kommuniserer med hverandre, vi omgir oss nå med en rask billedstrøm av symboler og teknikker. For at både samtid og fortid skal kunne gi mening, kreves det forståelse for de kulturelle kodene i en opplevelse og et verk. Det er en aktiv deltakelse og dialog for å få en forståelse av symbol og bilder, ut ifra egen erfaring og historisk kontekst. (2009, s. 37-40). En *produksjonsestetikk* kan vi dermed si vil skape en erfaringen som skjer i prosess med en deltakelse og opplevelse. Der dannes et erfaringsgrunnlag som tolkes ut ifra fra tidligere kunnskap.

## 2.2. Karaktertrekk ved estetisk erfaring, *The Experiential Foundations of Aesthetic Theory*.

Filosofen Arnold Berleant<sup>23</sup> påpeker at det er en utfordring å karakterisere en estetisk kunsterfaring, for den trenger ikke skille seg stort fra annen opplevelse. Han bemerker at det ikke handler om å kjenne igjen den ene formen eller karaktertrekkene ved en estetisk erfaring, men heller se en helhet med et sett av hendelser i en fase. Men i synet på læring med religiøst og historisk perspektiv, vil det kunne avvike fra erfaringen "while aesthetic experience has an identity, it is not set off from other modes of experience by some unique attribute. Indeed, the aesthetic is not a separate *kind* of experience but rather a *mode* in which experience may occur." (Berleant, 1970/2000, s. 87, kursiv i original tekst). Den erfaringen som oppstår i en situasjon, kan ofte rette oppmerksomhet mot form og perspektiv, istedenfor for hvilken opplevelse som oppstår. Berleant sier at forskningen innen det estetiske feltet ikke kan konstateres, *A priori*<sup>24</sup>. Observatøren må se på hva som kan være karaktertrekk i opplevelsen, og hvilke erfaring deltakere har i møte med en opplevelse av et kunstverk. En erfaring betraktes ofte som en individuell opplevelse, men det er helheten i situasjonen som kan relateres til tema og objekt. Berleant mener kunstobjektet er et resultat av en historisk prosess, og blir det konkrete å ta tak i for å få et innblikk i kunsthistorien. Både ved å beskrive materialbruk og stiluttrykk vil det utgjøre sammenhenger til kunstobjektet. Formidler knytter objektet i relasjon og forbindelse til tid og sted. Kunnskapen til deltaker vil ha innvirkning på hvordan opplevelsen oppfattes, og påvirker dermed erfaringen av objektet. Det samsvarer med hva Hooper-Greenhill mener om vår opplevelser og tolkninger, som er individuelle men samtidig i takt med vår samtid.

Dewey fokuserer på objektet som den konkrete form, og mener at den kan gi oss muligheten til en ny opplevelse. Samtidig kan deltakelse og utforming av et objekt gi en forståelse av prosess, og forme nye begreper. Deweys påpeker av variasjonen i et kunstobjekt og kunstproduksjon som "[i]t has been repeatedly intimated that there is a difference between the art product (statue, painting or whatever), and the work of art. The first is physical and potential; the latter is active and experienced." (Dewey, 1934/2005 s. 168). Ved å presentere en helhetlig kunnskap om prosess, viser Dewey til at det kan gi publikum et innblikk og hjelp til en bredere forståelse for hvordan valgene av materialer har påvirket resultatet av objekt og verk. Ved å gi publikum kunnskap og mulighet til en praktisk tilnærming til en utstilling, kan

---

<sup>23</sup> Berleant var professor ved Long Island University, og fremdeles med tittel. Hans arbeid omhandler estetikk, miljø estetikk og etikk, og beskriver flere teorier og kritikker av den ved flere måter å betrakte kunsten på

<sup>24</sup> «A priori, er en betegnelse som i dag benyttes for de påstander hvor det *ikke* kreves empirisk erfaring for å kunne slå fast om de er sanne eller ikke.» Store Norsle Leksikon, [https://snl.no/a\\_priori](https://snl.no/a_priori), 2015.

det være med på å åpne opp for en ny oppmerksomhet til prosess og teknikk. Den erfaringen som oppstår kan gi kunnskap og danne grunnlag for en estetisk erfaringen i en tverrfaglig innsikt som Berleant beskriver "giving sensitive attention to such factors as these, artistic commentary can increase our awareness of art significantly. The origin and dependence of art on material, cultural, and human conditions thus determines the range of our changing experiences of art." (Berleant, 1970/2000, s. 78-79). Materialtilnærming kan dermed utvide innblikket av vår kunstopplevelse.

Med utgangspunkt i utfordringen om å plassere og beskrive en estetisk erfaring, beskriver Berleant fem punkter for en god observasjon og kartlegging. Som kan gi en muligheter til å beskrive prosessen og erfaringen. Han påpeker at observatøren må være åpen og ikke forhåndsdomme situasjonen, ved å vike fra antagelser i situasjonen, og det som trolig kan komme til å skje ut ifra annen teori. Berleant mener det estetiske i kunst kan gå i en retning av en teoretisk analyse. En kunstforståelse kan bli en måte å kartlegge data og analyser ved å formulere abstraksjoner og hypoteser. Berleants fem punkter har jeg tatt i betraktning i min oppgave og observasjon av case-studien. De fem punktene er:<sup>25</sup> *Active-Recetive, kvaliteter, sansene, det umiddelbare, intuitive og ikke-kognitive.*

Active-Recetive handler om å være mottakelig i situasjonen, både som deltaker, formidler. Prosessen og objektet er først levende i dialogen med deltaker. En dialog mellom deltaker, materialer og formidler utvikles med kunnskapen som er til stedet. Det kan åpne for tolkninger og nye inntrykk utover det rent fysiske som skjer, og opplevelsen vil relateres til oppfattelsen av neste situasjon. Det kan være nyttig med tilbakemelding fra deltakere, fordi de kan bidra til at hendelsen ikke forhåndsdommes. Beskrivelse av en aktiv deltakelse, kan være det spontane, ved å gripe opplevelsen med følelsene som inntreffer i hendelsen. Berleant beskriver deltakelsen som *apprehend art* som er basis form i opplevelse og deltakelse. "To *apprehend art* is to engage in a perceptual act, the act of perceiving an art object. It is the basic organic activity of experiencing, and is the prerequisite for every specific mode of engagement." (1970/2000, s. 108).

Kvaliteter i situasjonen er farge form, musikk og fysiske følelser som varmt og kaldt. Det er for eksempel hånden vår som leser ved å ta på. Den måten vi beskriver den taktile situasjonen, refererer nettopp til det sanselige.

---

<sup>25</sup> Berleant Arnold, *The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience*, 1970/2000, s. 88-104.



Sansene i situasjonen, og den taktile opplevelsen har vært et anstrengt tema i beskrivelsen av en estetisk opplevelse. Det at sansene har vært forbundet med etikk og moral, som igjen kunne relateres til forbudte følelser og ble derfor historisk bortforklart. I filosofien har syn og hørsel tradisjonelt vært de anerkjente sansene for en estetisk opplevelse, derimot smak og det å kjenne og ta på, har ikke vært sett på og verdsatt som en estetisk opplevelse (1970/2000, s. 94). Konvensjoner i kunstepoker har utfordret oss, og er fremdeles i endring. De siste hundre årenes åpenhet rundt kroppslig erfaring har ført til at vi nå erkjenner at vi bruker kroppen i våre opplevelser, og at vi reagerer kroppslig på situasjoner. Vi får for eksempel høy puls når vi er redde, det vil kunne være en relasjon til sanselig opplevelse. Berleant mener at å verdsette kunst med sansene er å delta i opplevelsen, ved å gripe det som oppfattes og skjer mellom deltakere i det estetiske feltet.

Det umiddelbare er opplevelsen i øyeblikket, den opplevelsen vil vi forbinde med all tidligere erfaring, og utgjør den direkte opplevelsen. Deltaker er med på å definere dette øyeblikket, og er en forståelse ut ifra deltakers erfaringsperspektiv.

Det intuitive, er i kunstuttrykket og i kunstnerens fremstilling som vil gi deltaker persepsjon, og kan sette objekt og temaet i nytt lys. Berleant beskriver fenomenet *prehension* til den estetiske intuisjon, og er helt sentral for en estetisk erfaring. Det som skjer i øyeblikket i arbeidsprosessen frem mot et verk, er den direkte persepsjon og visjon i kunstnerisk praksis. Det er en oppmerksomhet og persepsjon i øyeblikket av det som direkte skjer, og det intuitive er uten den analytiske og litterære sannhet. Det er et skille mellom estetisk intuisjon og intellektuell intuisjon. Sennett beskriver *prehension* som i refleksjonen av å gripe noe, uten å ha kunnskapen om objektet. Hånden har denne refleksjonen og kan reagere intuitivt i en opplevelsen av et objekt, hele kroppen kan reagere fysisk på en situasjon og opplevelse.

En ikke-kognitiv situasjon, kan gi inntrykk av en kategorisering av kunsten uten kognitive dimensjoner og didaktiske trekk. Og Berleant sier videre at det kan betraktes som å avvike fra det etablerte syn. Han forklarer de historiske trekkene i opplevelse og erfaring. Helt siden Gresk filosofi har de blitt forankret i en kognitiv tradisjon, hvor formålet var å lære og avdekke essensen i den skjønne kunst, i forståelsen rundt hvem som innehar kunnskap. Berleant mener deltakers distanse til objektet, fremdeles kan betraktes som gjeldene i estetisk teori. Han mener det er vårt forhold til hvordan vi opplever og verdsetter et objektet, som vil definere og sette perspektiv. Aure bekrefter i sin forskningsartikkel "Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis", at deltaker historisk har hatt en posisjon som mottaker av en satt kunnskap, som passive observatør. Dette er en tradisjon helt fra

Platon og Aristoteles tid, som en standard for hvordan vi opplever og lærer, og hvordan vi tilegner oss kunnskap. Kunsten og det skjønne blei oppfattet som en refleksjon av virkeligheten og skaperverket, "formålet å avdekke essensene Det sanne, Det skjønne og Det gode." (Aure, 2013, s. 10). Det er forståelsen av at kunsten er en etterligning av naturen og binneledet mellom mennesker og natur. Det var en speiling og avbildning av naturen i et mimesis, derav det *mimetiske kunstsynet* som har preget historien frem til midten av 1800-tallet. Det etablerte paradigme ble utfordret av hermeneutiske og fenomenologiske perspektiver. (2013, s.11). Kunnskapen fikk en vending til individets bevissthet og opplevelse, det førte til et erfaringsbasert kunstparadigme. I paradigmeskiftet mellom den distanserte deltaker, og den deltakende betrakter kan vi belyse barrierene som er brutt mellom publikum og objektet. Det har ført innvirkning på kunnskapssyn, og til flere formidlingsformer.

Kunstneren tar en stor rolle i det estetiske feltet ved å være den som produserer objektet rent fysisk, og behersker ofte et stort spekter av teknikker. Kunstneren er mer enn en som lager et objekt, og kan bidra til å gi deltakere dimensjoner og erfaring ved en estetisk opplevelse, gjennom sin fremstilling av objektet. Verket kan bli et symbol og en interaksjon i opplevelser med sine omgivelser. "Dette gir kunsten en mening som går utover den begrepslige mening." (Bale, 2009, s. 18). Kunstverket kan derfor sies å gi en helhetlig erfaring som griper sansene til betrakter. Det vil stå i kontekst til omgivelsene, og kan dermed oppleves sanselig. Berleant beskriver opplevelsen en kunstner kan gi som "[h]e both invents and recognizes a new dimension of human sensibility, a sensibility which requires the presence of both independent material conditions as well as personal involvement. (Berleant, 1970/2000, s. 61). Når vi får et innblikk i hva kunstneren tenker om sitt verk av arbeidsprosess, materialer og teknikk, mener Berleant det kan endre vår persepsjon til objektet. Kunstnerens rolle i det estetiske feltet blir derfor en formidler av et tema igjennom en teknikk og prosess. Aure støtter dette synes på materialkunnskap, i tolkningen av relasjonell og performativ kunstdidaktikk, hun beskriver at "utelukker selvfølgelig ikke at det kan være fruktbart for oppfatningen om kunst å lære om formale virkemidler som linje, flate, form, farge, struktur, komposisjon, osv. Likeledes kan kunnskap om materialer, redskaper og teknikker bidra til forståelse av verk." (Aure, 2013, s.17). Det er ikke kunstneren selv som skal være fokus i presentasjonen. Det er et samspill mellom kunstner, deltaker og objektet i en materialtilnærming, og dermed blir kunstneren er en deltaker i det estetiske feltet. Kunstshistoriker og kurator Dorothea von Hantelmann beskriver betrakters deltakende rolle

som et stort samtidsfenomen, der alle skal delta i opplevelsen. Hun mener det er en historisk utvikling ifra demokratiseringens bevegelse, og den utviklingen i vårt samfunn som *experience society*<sup>26</sup>. Det er et samfunn der publikum er deltakende i en opplevelsesbasert formidling. Publikums deltakelse kan i noen tilfeller bli mer eller mindre frivillig involvert i objektet eller performans. Når deltaker trer inn i et verk uten sammenheng, kan det oppstå usikkerhet rundt hva verket er og omhandler.

### 3. Case-studie og en praktisk-ledet forskning.

Case-studie er en observasjon av den praktiske tilnærmingen og det som kan betraktes som en opplevelsesbasert formidling, av utstillingen *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre*, ved Nasjonalgalleriet, i perioden fra 06.11.15 - 24.01.16<sup>27</sup>. Utstilling hadde et historisk blikk på tresnittets utvikling fra boktrykkerkunstens tradisjon og prosess, til samtid. Tresnittet var en av de mest brukte formidlingsformen siden 1500-tallet, og ga mulighet til å trykke opp flere grafiske blad, og bøker med illustrasjoner til tekst. Disse bildene bidro til en stor demokratisk utvikling i formidling til et stort antall mennesker uten leseferdigheter. Dermed fikk flere tilgang til kunnskap og læring igjennom tresnittets bilde til tekst. Nasjonalgalleriets beskrivelse av temaet er slik:

Til tross for varierende popularitet har den gamle tresnitt-teknikken vært i bruk siden 1500-tallet, og mye tyder på at tresnittet de siste årene har opplevd en fornyet interesse. Finnes det en forbindelse mellom dagens digitale billedmedier og fortidens tresnitt? Et godt svar er massekommunikasjon. For fem hundre år siden ble tekst og bilder spredt til folk flest i form av tresnitt. Spranget er kanskje stort til dagens digitale reproduksjonsmedier, men den demokratiske tanken om mangfoldiggjøring og spredning av bilder utgjør fortsatt kjernen. (Nasjonalmuseet, 2015).

Utstillingen tar for seg arbeidsprosessen til tresnitt og gir publikum mulighet til å få et innblikk i materialer og delta i prosess. Utstillingens fokus var på arbeid i prosess, og en del av det var et eget drop-in verksted for publikum. Det var i hovedsak studentene i Krausekollektivet, Kilppers intervensjon og drop-in verkstedet som demonstrerte tresnitt i prosess. Det betraktet jeg som utstillingens opplevelseskjerne. Resten av utstillingen var

---

<sup>26</sup> Hantelmann Dorothea von, *The Experiential Turn*, Walker Art Centre, 2014. Hentet fra, <http://www.walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn/>

<sup>27</sup> Kjernegruppen for prosjektet: Møysfrid Tveit (kurator utstilling), Andrea Kroksnes og Bodil Sørensen (medkuratorer utstilling), Frithjof Bringaker og Anna Carin Hedberg (kurator formidling).

montert i glass og ramme eller i monter, utenom Härenstam relasjon til treet, som skulptur og motiv. Det var i tillegg et stort antall arrangement i forbindelsen med utstillingen, som artist-talk, korte foredrag etter jobben, og to helge kurs i teknikken, (med påmelding). Sammen med en tett oppfølging av den praktiske tilnærming til utstillingen, har jeg observert en del av arrangementene. På grunn av det store spennet i formidlingen, har jeg delt inn observasjonene i egne kapiteler. Underveis i observasjonene tok jeg en god del fotografier, som viser arbeidssituasjoner med hånden i fokus. Det dannet grunnlaget for min praktiske tilnærming av dokumentasjonsmaterialet. Fra observasjoner og fotodokumentasjon valgte jeg å tilnærme meg utstillingens kjerne ved å praktisere egne tresnitt i prosess. Som jeg tidligere har argumentert for mener jeg at studien kan betraktes både som case-studie og som en praktisk-ledet forskning.

Denne utstillingen var satt opp i en rekke av temautstillinger med utgangspunktet i samlingene til Nasjonalgalleriet. Som en følge av etterspørsel etter grafikk i studiesalen ønsket de å "videreføre tresnittets demokratiske aspekter ved å tematisere tilgjengeliggjøring av bilder." (Tveit, 2015, s. 5). Kurator og leder for studiesalen Møyfrid Tveit trekker nettopp opp linjene mellom samtid og fortidskommunikasjon, i den mediestrømmen som kan relateres til vår massemediekultur. Tveit stiller spørsmålene om det er på grunn av den raske kommunikasjonen, at interessen har oppstått for arbeidet med hånden og, "[k]anskje skyldes det en søken tilbake til grafikkens opprinnelse og en fascinasjon for selve håndverkets krav til kompetanse og tid? Eller kanskje er det selve materialiteten i mediet som appellerer til mange?" (2015, s. 4). Det kan antageligvis også betraktes som en kontrast til de raske massemediene. Det er den sakte opplevelsen i øyeblikket, i et her og nå. En kultur og form som verdsettes på tvers av flere felt, det kan gå under begrepet slow, (som i slowfood). Det innebærer å sette pris på den tiden det tar, og prosessen som er en del av opplevelsen og hendelsen. Tresnitt kan relateres til den sakte kulturen, det tar lang tid å skjære ut i plata, men det er likevel et direkte uttrykk med et raskt resultat. Det som formidles i utstillingen er dermed tresnitt, en grafisk teknikk som kan trykke opp en mengde, og det relaterer til vår samtid og massemediekultur. Samtidig understreket det arbeidet med hånden, og det håndverket som utføres. I verdien av både det rent fysiske ved å arbeide med hånden, men også i selve forståelsen mellom hånd og hode (Sennett, 2009). "Sporene etter håndens utskjæringer og hvilke redskaper man har benyttet for å definere motivet, spiller en avgjørende rolle for uttrykket." (2005, s. 4)



*Figur 1. Tresnittplater og prosess rundt bordet til studentene i Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen.*

Nasjonalgalleriet oppbevarer om lag 50 000 grafiske blad, tegninger og skissebøker. (Helsvik, 2015, s.16/17). I det lange tidsperspektivet på 500 år som dekker denne utstillingen, mener Tveit. "Det gjør det mulig å trekke linjer fra samtidskunsten tilbake igjennom kunsthistorien og se referanser og forbindelser" (Helsvik, 2015, s.16). Tveit har merket en stor interesse både i forbindelse med den nye utstillingen og etterspørsel etter grafiske blad i Studiesalen Besøkende kan komme å se grafikk tett på, og kan studere grafikk uten glass og ramme som gir en nærhet til teknikk og motiv. Hun sier at "her i studiesalen har vi ganske stor pågang fra kunststudenter som er interessert i grafikk. Og denne interessen var en av grunnene til at vi velger å lage en tresnittutstilling nå." (2015, s. 17). Tveit viser til både studentene ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHIO) og Kilpper der «har «tresnitt i prosess» fått en sentral plass i utstillingen. (Tveit, 2015, s. 5).

Det er «tresnitt i prosess» som formidlingsmetode og opplevelse jeg har sett på i denne empirinære studien. Tresnitt i prosess betrakter jeg didaktisk med, hva, hvordan og hvorfor i den praktiske tilnærmingen til utstillingen. Det er et omfattende spørsmålet om opplevelsen kan konstitueres som estetisk erfaring. En beskrivelse av en estetisk opplevelse har i denne studien vist seg å være en utfordring. Berleant bekrefter det i beskrivelsen av karaktertrekk ved estetisk erfaring, og sier



Figur 2. Thomas Kilpper Intervensjon og floorcutting. Foto: Marianne Karlsen

"[i]t is more a perspective or *phase* of experience than a *kind* of experience"<sup>28</sup> (Berleant, 1970/2000, s. 87, kursiv i original tekst). Jeg har flere argumenter i oppgaven min for at opplevelse av et verk, i mange tilfeller blir til ved publikums handling og tilstedeværelse, og i erfaringsgrunnlaget for å tolke situasjonen. Berleant sier observasjonen bør helst være uten påvirkning av andre kulturelle faktorer, og tilfører "[o]ne can do no more here than try to examine experience that is by general agreement predominantly aesthetic," (Berleant, 1970/2000, s. 88). Relevante formidlingsformer for publikum, bør stille spørsmålene, hvorfor og hvordan opplevelsen blir formidlet til publikum. Det er en del av en kvalitetsvurdering og et verdigrunnlag, som går både på det som formidles og formidlerens rolle og perspektiv, (Ridderstrøm, Skjerdingsstad, Vold, 2015, s.15-37).

Det kan argumenteres for at didaktikken og formidlingens form, kan utgjøre den estetiske opplevelsen, som her betraktes som prosess og hendelser. Nasjonalgalleriet har tilpasset og knyttet relevans og tradisjon fra den gamle teknikken til samtidskunstens uttrykk og aktualitet, i handling og materialitet. Både Kilpper, studentene ved KHIO og verkstedet aktualiserte teknikkens relevans, og det sanselige og taktile ved materialet. Publikum deltok i prosess i utstillingen og flere gikk videre til i verkstedet. Utstillingen var rettet mot unge voksne, som er en utfordrende gruppe å henvende seg til. Studentene ved KHIO klarte å trekke med seg en stor andel av publikummet, noe som var markant på åpningskvelden og siste dag hvor det var kø ut og ned trappa. Drop-in verkstedet var relevant som en helhet i utstillingen, det var et åpent verksted for alle publikummere som ønsket å delta. Verkstedet

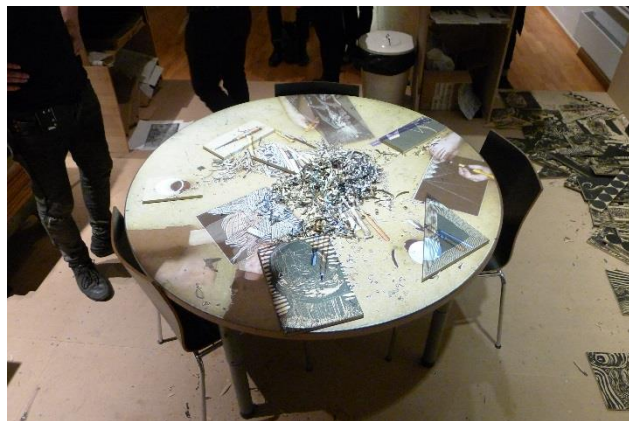
<sup>28</sup> Berleant Arnold, *The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience*, 1970/2000, s. 87.



var plassert utenfor utstillingssalene og publikum måtte gå over på den andre siden av butikken. Verkstedsrommet som ordinært brukes til utstillingene, var ikke satt opp spesielt i forhold til utstillingen eller som en installasjon. Verkstedet var åpent til de samme tidene som studentene i Krausekollektivet arbeidet i sitt installasjonsrom

Både Kilppers og Krausekollektivets, med en tilsynelatende åpen arbeidsprosess, inviterte de publikum inn i en prosessen. Publikum kunne tre inn i Kilppers intervensjon som utgjorde hele rommet, og de fikk dermed en nærhet til hele prosessen. Det oppstår et møte med publikum og kunstner i den praksisen som utføres. I denne metoden bruker kunstnere sin praksis som formidlingsform. I denne praksisen

argumenterer jeg for at det utspiller seg en opplevelse i møtet i den sosiale hendelsen. Publikum trer inn i en situasjon som både er en opplevelse, og en iscenesettelse av arbeidsformen. Det er nettopp den praksisen mellom de sosiale hendelsen der publikum får delta i prosess, intervensjon og verksted som knytter seg til hverandre i denne utstillingen. Det som skjer i den sosiale formidlingen, gir publikum mulighet til å velge deltakelse og en interaksjon med praktiserende opplevelse. Det kan gi en sosial opplevelse i verket. Det er flytende overganger og begreper, og det kan derfor være en utfordring å få en helhetlig refleksjon. Men det kan betraktes som et performativt mulighetsrom i formidlingen, der publikums møte med verket kan betraktes som en opplevelsesbasert erfaring, som kan gi en estetisk opplevelse. Publikum kan bli utfordret til å delta i opplevelsen, "som bryter med modernismens essensielle syn på kunst, danning, barn og unge." (Aure, 2013, s.14).



*Figur 3. Øverst: Thomas Kilpper. Nederst: prosjektert prosess på arbeidsbordet til studentene i Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen.*



*Figur 5. Tresnitt plate utformet fra egen fordokumentasjon.*



*Figur 4. Fotodokumentasjon til tresnittplate. Foto: Marianne Karlsen.*

### *3.1. Foto dokumentasjon til Tresnitt.*

I observasjonen av tresnitt i prosess og den praktiske tilnærmingen til utstillingen, har jeg dokumentert situasjonene med fotografi. Fotodokumentasjonen er en skissesamling med mitt blikk på de sosiale hendelsene. De er ikke beskåret eller på annen måte redigert. Å være empirien nær var viktig både i form av å være tilstede i den opplevelsesbaserte formidlingen, og med min egen materialtilnærming av observasjonene. Fotoene er utgangspunktet for min tresnitt, og dokumentasjonen nærmer seg opplevelse igjennom hånden i den taktile arbeidsprosessen. I vurderingen av fotodokumentasjon og informasjon fra utstillingen, har jeg jobbet fra foto til treplate. I bearbeidelsen til et nytt medium, endret motivet seg i prosessen. Derfor måtte jeg velge ut hendelser og detaljer fra fotografiene, for å tydeliggjøre hva som skjedde i situasjonen med fokus på hånden i arbeidsprosessen. Med tresnittets strek og kontraster fikk jeg nettopp uthevet denne hendelsen. Min egen forståelse av hendelsene forsterket seg også i bearbeidelsen av materialet. Med min erfaring fra materialer og teknikk



kan jeg si jeg har utviklet et *localized touch*, og fingertuppene leser motivet i platen, "judgments were made by the fingertips" (Sennett, 2009, s.153). Tresnitt har derfor blitt inkludert sammen med foto dokumentasjon. Det har fått en stor plass i case-studien, og er en sentral del av beskrivelsen til de empirinære observasjonene.



Figur 6. I fotodokumentasjonen har jeg fokusert på hender i arbeid, og deltakers opplevelse av materialitet. Foto: Marianne Karlsen.

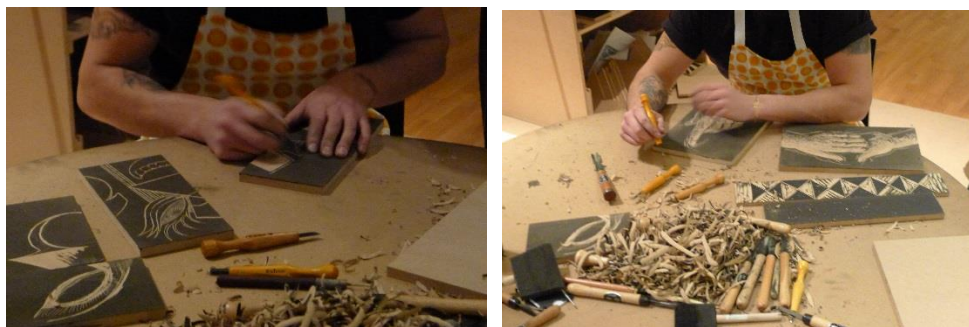
Mitt utgangspunkt er avgjørende for hvordan utsnittet i bildet blir, "[w]ith photographic subjectivity it is the photographer behind the camera-known as 'the subject' (not to be confused with the picture's subject *matter*) – who is regarded as the producer of the photograph." (Bull, 2010, s. 101, kursiv i original tekst). Det betyr at mitt forskningsblikk har formet og valgt utsnitt av hendelsene. Jeg har en stor mengde fotografier med referanser i den praktiske tilnærmingen, som jeg kunne valgt å sette sammen til dokumentasjon i form av *photomontage*. "This idea of putting images together, based on the cinematic principal of 'montage'" (2010, s. 42). Men jeg bruker fotoene som en skisse til tresnitt, eller plasserer dem som illustrasjon til teksten. Et fotografi kan endre innhold i forhold til hvilken diskurs det faller inn under, det kan også endre betydning (2010, s. 43).

### 3.1. Krausekollektivet, studentene ved KHIO.



*Figur 7. Studentene i Krausekollektivet, i sosial interaksjon. Foto: Marianne Karlsen.*

Mine observasjoner har vært basert på samspillet mellom Krausekollektivet, Kilpper, drop-in verksted og utstillingen. Det var en stor interesse rundt hvordan tresnittet ble utført, og hvordan studentene. Publikum ønsket å observere, og var invitert med i prosessen. Presentasjonen kan forstås ved hjelp av slow begrepet, som beskrevet i introduksjonen. Jeg betrakter det slik at studentene praktiserte en kunstner-ledet praksis og fokuserte nettopp på slow-formidling igjennom prosess. Studentene dokumenterte med egen fotograf og lydopptaker, for å bearbeide dialogene de hadde med hverandre og publikum. Publikum kunne delta og observere hele prosessen. Studentene ga meg tilbakemeldinger på at mange kan stå opp imot en time for å observere prosessen. Det ga publikum en mulighet til å oppleve før de gikk videre i utstillingen.



*Figur 8. Krausekollektivet, arbeidet og presentasjon kan betraktes som estetikk i en prosess.*

*Foto: Marianne Karlsen.*

Publikum ble stående og nye kom til, rommet i prosess var levende. Det var et sterkt samhold i gruppa, studentene jobbet sammen ved det runde bordet og inviterte publikum lett inn i prosessen. Publikum trådte inn i installasjonen og prosessen ved å delta i samtalen. Studentene inviterte inn ved å spørre om publikum hadde kjennskap til tresnitt, og de ønsket å demonstrere trykkeprosessen. Publikum kunne observere og ta på trykkplatene. På veggen monterte de sammen bildene til et stort verk som en interaksjon med publikum. Alle tre medlemmene monterte trykkene sammen og skilte ikke på hvem som lagde hva. Når Krausekollektivet ikke var tilstede ble bordet brukt til å projisere en film som viste hendene deres i arbeid. Arbeidet og presentasjonen kan betraktes som estetikk i en prosess, ved å se og følge et arbeid i kontinuerlig endring. Jeg vil argumentere for at selve arbeidsprosessen her er en vesentlig del av verket. Alle elementene som betrakter, deltaker, materialer prosess og kunstner, inngår i den prosessuelle presentasjonen og verket. Arbeidet i prosess kan dermed betraktes som en sosial interaksjon.



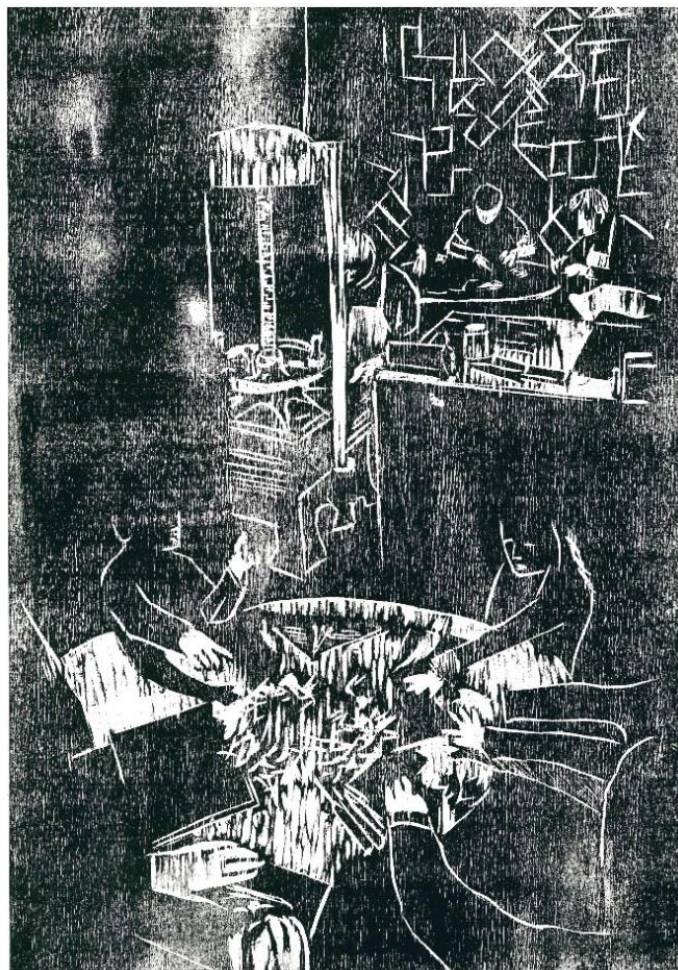
*Figur 9. Krausekollektivet i arbeidsprosess og sosial interaksjon. Alle tre medlemmene monterer trykkene sammen og skiller ikke på hvem som har laget hva. Foto:Marianne Karlsen.*



*Figur 10. Krausekollektivet demonstrerer for ei omvisnings gruppe. Foto:Marianne Karlsen.*

En av de første søndagene kom en omvisningsgruppe inn, og studentene var klar med ei plate til trykking. På den måten fikk de demonstrert prosessen før gruppa gikk videre inn i utstillingssalene. De første omvisergruppene gikk utenom Krausekollektivet, som på mange måter kunne forklare mye av utstillingssalene. Studentene vurderte selv at grunnen kunne ha vært at de tok for mye oppmerksomhet vekk fra resten av utstillingen som Kilppers intervensjon. Deretter var omvisergruppene inn til Krausekollektivet. Dette viser at Kollektivet ga utstillingen et ekstra tilsnitt med en levende prosess.





*Figur 11. Tresnitt øverst og trykkplate under. Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjon.*



*Figur 12. Krausekollektivet i prosess. Foto: Marianne Karlsen.*

Anna Carin intervjuet Krausekollektivet, på formidlingsseminaret 26-27.11. 2015, Litteraturhuset. Nasjonalgalleriet ønsket å utforske formidlingsgrepet mot de unge voksne. De ønsket å bringe aktivitetsaspektet inn i utstillingslokalet for å se hva som skjer med publikums opplevelse når de blir introdusert for det praktiske. Målet var å nå et yngre publikum til utstillingen. Nasjonalgalleriet inviterte derfor ungdom til å lese igjennom veggtekstene og presenterte utstillingsplanene på Kunsthøgskolen i Oslo (KIHO), de oppfordret også studentene til å søke deltakelse. Slik ble tresnitt som den prosessuelle metoden og formen en del av formidlingsformen, og kunsten ble til under utstillingsperioden med den prosessbaserte vinklingen til Krausekollektivet. Teknikken blir en formidlingsform, og en måte å nærme seg det grafiske uttrykket. Et håndverk som utføres kan se estetisk vakkert ut, og trykkeprosessen er et dynamisk samarbeid og kan minne om en fabrikk. Dette er noen av uttalelsene til Krausekollektivet om sin måte å jobbe sammen på i prosess. Flere av poengene i mine observasjoner kom fram på dette seminaret. Når publikum får fagpersoner som de kan ha direkte samtaler med, kan barrierer bli brutt og de tørr å engasjere seg på en mer direkte måte, som ufarliggjør kunsten.

Ved å presentere det eldre og det moderne tresnittet gjennom Krausekollektivets prosess, utstillingssalene, Kilppers intervensjon og drop-inn verksted ser Nasjonalgalleriet på det som en sirkulær formidling. Nasjonalgalleriet utførte en undersøkelse for hvordan denne formidlingsformen påvirker publikums holdning til å se resten av utstillingen. Hva gjør det med publikum å se den sakte tiden?





Figur 13. Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen.

Samtalen mellom Anna Carin og studentene går rundt intensjonen med denne formen for formidling. De snakker sammen om hvordan publikum blir invitert inn for å oppleve et tidsperspektiv og en oppmerksomhet mot det vi gjør. Det kan for mange være en refleksjon og et avbrekk fra det daglige og en pause fra digitalt press. Studentene mener flere unge er interessert i å se og kjenne på platene, og få den sanselig opplevelsen av hvordan et bilde blir til. De mener det bli en videreføring av tradisjon til neste generasjon og kunnskap om et håndverk, som en sosialt opplevelse og et politisk redskap. Dette er noen av tankene bak studentenes ønske om å åpne opp for publikum og invitere dem inn i prosessen. Det som skjer her og nå, vil vi dele med andre (Krausekollektivet, Formidlingsseminaret, 2015).<sup>29</sup>



Figur 14. Krausekollektivet inviterer publikum inn i prosess. Foto: Marianne Karlsen.

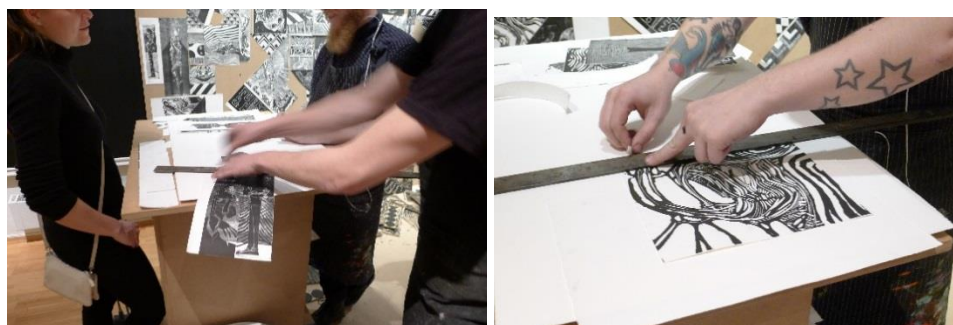
<sup>29</sup> Formidlingsseminaret, Litteraturhuset, 2015. Spor etter hendelser. Anna Carin Hedberg, kurator formidling, Nasjonalmuseet og Marius Charles Johnsen, Eirik Mikkeltorg og Franco Cortez, studenter ved avdeling grafisk kunst og tegning ved Kunsthøgskolen i Oslo.  
[http://www.nasjonalmuseet.no/Program+for+Formidlingsseminaret+2015.b7C\\_wtrM2j.ips](http://www.nasjonalmuseet.no/Program+for+Formidlingsseminaret+2015.b7C_wtrM2j.ips)



Figur 15. Krausekollektivet fremstår som en happening og en icenesettelse. Foto: Marianne Karlsen.



Figur 16. Krausekollektivet, verktøy og arbeidsprosess. Foto: Marianne Karlsen.



Figur 17. Krausekollektivet viser frem teknikken å rive papir. Foto: Marianne Karlsen.



Krausekollektivet bekrefter at perioden har inspirerende samtaler med publikum, om alt fra tresnitt og kunst, til daglige ting. Publikum fikk anledning til å gå inn i prosessen og være nær materialet. Studentene erfarte derfor et positivt press, og et ønske om å arbeide da publikum var til stedet. De har i denne prosessen blitt mer bevist på hva de sier og hvordan, altså to av de didaktiske spørsmål, og har med denne erfaringen blitt inspirert til mer formidling til publikum. Den siste helgen var det mange besøkende og en tilstrømming av publikum hele tiden. Dialogen gikk begge veier, studentene var fremdeles imøtekommende med publikum. Studentene kjenner på erfaringen etter sin deltakelse som formidlere av en prosess. Søndagen var siste dag med utstillingen, og allerede før Krausekollektivet var til stedet var det mange publikummere som betraktet arbeidsplassen. Publikum resonerte seg frem til prosess ved hjelp av projeksjonen på arbeidsbordet, sammen med plater, trykk på vegg og annen verktøy. Begeistrende uttrykk fra publikum er i sjangeren stilig! veldig kult!.



*Figur 18. Krausekollektivets installasjonsvegg, tresnittene var montert sammen som et verk. Brukte tresnittplater lå under presentasjonen. Foto:Marianne Karlsen.*

### 3.2. Drop-in verksted.

Verkstedet var åpent parallelt med tidene studentene i Krausekollektivet var til stede. Det var dermed direkte forbindelse mellom observerende deltakelse og muligheten for praktisk deltakelse for publikum. Verkstedet var ikke en direkte del av utstillingssalene. Publikum måtte gå gjennom butikken, med kun et teppe som viste veien. Det var flere besøkende som fant veien inn i verkstedet. Flere kom inn for å observere prosessen og se på arbeidene som hang til tørk. Det førte til en ekstra og direkte opplevelse av prosessen, i en observerende deltakelse. Det ga rommet et ekstra tilsnitt med arbeidene fra andre publikummere, på den måten kunne deltakere relatere til egne arbeider og seg selv. Publikum kunne oppleve ved å se og ta på verktøy og arbeid i prosess.



Figur 19. Drop-in verkstedet. Foto: Marianne Karlsen.



Verkstedet var lagt opp til grafikkverksted med verktøy etter behov, med to presser og skavjern, kniver og plater. Intensjonen var å skape et formidlingsrom i dialog med utstillingen.

Det var to formidlere som tok imot publikum i åpningstiden, noen av dem var selv kunstnere og praktiserte en kunstner-ledet praksis. Men de var ikke grafikere, noe som ga utslag i både praktiske hendelser og forberedelsene til verksted. På grunn av en rask gjennomgang av teknikken, fikk noen seg en overraskelse ved at platen trykket speilvendt. Det var noe varierende om publikum ble utfordret med spørsmål til utstillingen. Noen ble spurt om de hadde sett utstillingen, men som regel ble de satt i gang uten relasjon til den. Platene var lakkert sorte, slik at de var lettere å arbeide med. Publikum møtte ivrig opp før tiden og flere av dagene ventet publikum på at verkstedet skulle åpne kl.13.00. Allerede en halv time etter åpning er verkstedet ganske fullt. Det var egentlig ikke plass til flere enn 20-25 deltakere i verkstedet. Alderstrinnet hadde et stort spenn fra 15 til 60 år, og flere ganger yngre barn. I de tilfellene fant formidlerne frem enkle stempelaktiviteter for de minste. Formidlere hjalp til slutt til i pressa, når de hadde anledning. I møte med publikum var ofte formidlere opptatt på grunn av stort oppmøte, og det kunne være vanskelig for mange å se hvem de skulle henvende seg til. Det kan ha vært en utfordring med veiledningen på grunn av stor pågang av



Figur 20. Drop-in verkstedet, arbeid i prosess.  
Foto: Marianne Karlsen.

publikummere, og var nok ikke alltid godt å få til oppfølging av både motiv, verktøy og hjelpe til med trykk i pressa. I tillegg var det behov for å lakke flere plater, det var nok en ekstra utfordring. Det var besøkende med flere nasjonaliteter, så språkmessig var det viktig å følge opp på norsk og engelsk.

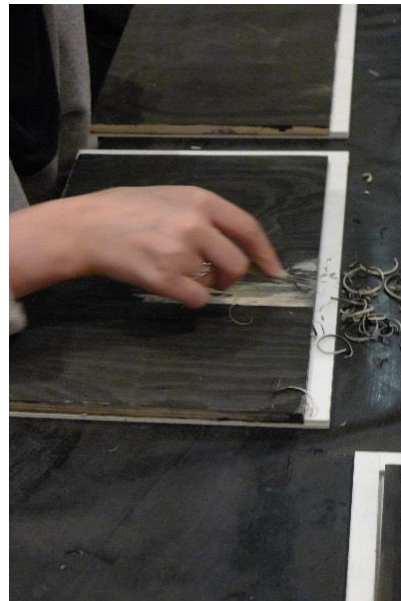
Formidlere ga meg tilbakemelding på første helgen i Advent da det var overfylt hele søndagen. I løpet av dagen var det opp imot 100 besøkende, som var en stor utfordring. Store treplater var lagt ut på gulvet som publikum kunne skjære i og trykke for hånd. På bakgrunn av den store pågangen ble det derfor satt inn flere verkstedhelger før jul, utover den planlagte timeplanen. Søndag 6

desember var jeg tilstede, publikum møtte opp kort tid etter åpning. Den første timen var det flest voksne og turister. Det var lite veiledende informasjon om nye verksted tider, det var en banner med generell informasjon utenfor atelier, med henvisning til nettsiden. Begge dørene sto åpne og publikum var nysgjerrige på aktiviteten og kom inn for å se både på trykkene og materialene. Men det var ikke like stor pågang som helgen før. Ikke alle tørr eller har tid til å delta, men etter litt satt de fleste seg ved arbeidsbordene. En mor som henter sine to jenter, takket og satt pris på aktiviteten som var fin å få med seg, og hun understreket at det var en ordentlig aktivitet og fin å få med seg. Flere kommenterte at det var en god aktivitet etter utstillingen, og det var fint å skjære ut og oppleve plata. Vi ble inspirert fra utstillingen, var kommentaren fra to engelske jenter, som tydelig var engasjert. Når jeg var tilstede var det mange positive tilbakemeldinger. Flere mente at det var en god idé med verksted etter besøket i utstillingen, for å bli inspirert og deretter skjære sin egen plate.



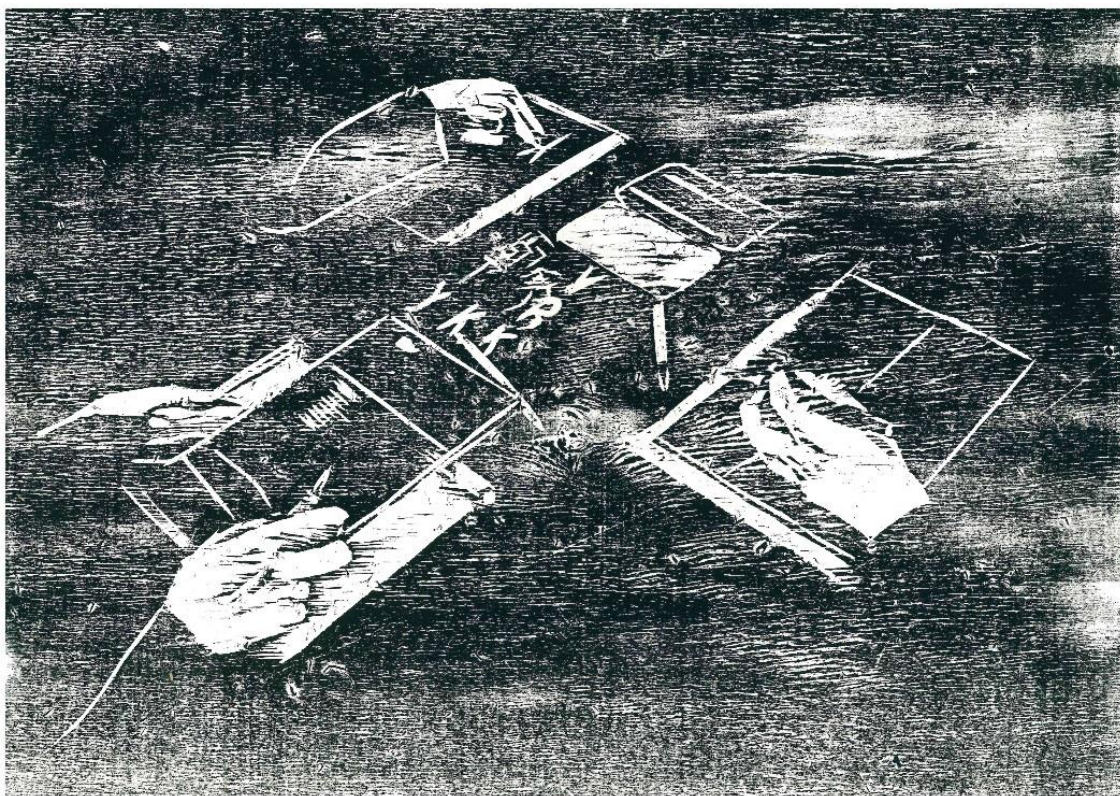
*Figur 21. Drop-in verksted. Tresnitt i prosess. Foto: Marianne Karlsen.*





*Figur 22. Drop-in verksted, arbeid i prosess. Øverst inspirasjon fra Krausekollektivet.  
Foto: Marianne Karlsen.*





*Figur 23. Tresnitt øverst, under tresnittplate. Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjon fra tresnitt kurset. Arbeid i prosess.*



### 3.3. Tresnitt kurs/workshop.

14-15 november 2015 var det to dagers helgekurs for voksne med påmelding. Kurset var fulltegnet. Det var et lukket kurs, og andre publikummere fikk ikke anledning til å delta i aktiviteter den helgen. Kursansvarlig er praktiserende grafiker, og utøvde dermed en kunstner-ledet praksis. Lørdagen startet med omvisning i utstillingen i ca. 40 minutter, som ga en kort introduksjon til de forskjellige uttrykkene og mulighetene innen tresnitt. Deretter fikk de en gjennomgangen av teknikken, med treplate og bruk av verktøy. De fikk en introduksjon til hvordan å skjære ut platene til et to-fargetrykk, med en bakgrunnsfarge og motivet over. Formidler hadde også med egne plater og trykk som eksempler for å illustrere mulighetene. Utgangspunktet og læringsmålet for dagen var å jobbe med teknikken og bli kjent med verktøyet. Motivet sto ikke i relasjon til utstillingen, og deltakerne sto fritt i forhold til utforming av motiv og praktisk løsning på plata.

Det var raskt interesse for å se avtrykket av hvordan platen så ut før den ble skåret i.

Hver plate er individuell og avtrykket viste ved-retning, årringene, kvist.



Figur 24. Tresnitt kurs, arbeid i prosess.  
Foto: Marianne Karlsen.

I pausen var det flere som ville prate med meg. Både med spørsmål om teknikk, og for å fortelle om egne erfaringer. På kurs har som regel alle forskjellig bakgrunn, og det er interessant å høre utgangspunktet for deres deltakelse. Det var blant annet en ung lærer som ønsket å ta med elevene sine med på utstillingen og spesielt til verkstedet. Dette var i fortvilelse over nedprioritering av de estetiske fagene i skolen, og ufaglærte lærere. Andre ønsket å ha mulighet til å jobbe mer med grafikk, etter å ha vært nysgjerrig på det lenge.



Figur 25. I pausen, tresnitt kurs. Foto: Marianne Karlsen.



Figur 26. Tresnitt kurs, skjære ut i plata og valse platene på arbeidsbenken. Foto: Marianne Karlsen.



Før oppstart på dag to, fortalte deltakerne meg at de var spent og rastløse etter opplevelsen fra dagen før. De ønsket å gjøre mer etter første dag, og uten oppfordring gikk noen tilbake til i utstillingssalene for å se utstillingen på nytt. Deltakernes fikk dermed en annen respekt ved å observere utstillingen igjen og ble imponert over arbeidene. Studentene i Krausekollektivet var til stede, og deltakerne responderte positivt på den opplevelsen i sammenheng med utstillingen. En av deltakerne leste seg opp på tresnitt, og forberedte seg hjemme med skisser til dagen etter. Etter allerede en dag ønsket flere å jobbe mer med teknikken. Kurset forklarte teknikk og utstillingen inspirerer videre til mer arbeid, dermed ble det en sirkulær formidling på dag to. Deltakerne ønsket selv en felles oppstart, med en gjennomgang og en oppdatering av prosess.

Erfaringene de fikk gjennom det praktiske arbeidet ga dem deretter en bedre forståelse av utstillingen da de så den på nytt. Det førte til nye og mer eksperimentelle plater den dagen.



*Figur 27. Arbeid ut ifra treets linjer i plata. Foto: Marianne Karlsen.*



*Figur 28. Tresnitt kurs, arbeidsbenken til å valse inn platene. Foto: Marianne Karlsen.*

Med hensyn til deltagerne er de anonyme og jeg refererer ikke ordrett. En del av tankene rundt opplevelsen kommer frem i pausen. Samtalen spant rundt spørsmålet, om det å få prøve ut en prosess og være deltakende, kan avle til mer og videre kreativitet. Kan det gi en forståelse for bilde og fantasi, og en åpning for det visuelle språk? Kvaliteten og forståelsen for det kreative kan gi ny vinkling, og perspektiv videre til en løsningsorientert holdning. Den estetiske opplevelsen flyter mellom handling i øyeblikket og ettertanken av opplevelsen. Ved å lese mer og gå tilbake til utstillingen, tilførte det ny innsikt i prosess og teknikk. Det var noen av tankene til deltakerne på kurset.



Figur 29. Tresnitt kurs, arbeid i prosess og resultat av arbeidene. Foto: Marianne Karlsen



I observasjonsrollen var jeg ikke selv utøvende formidler eller deltaker i prosessen. Kurset var avgrenset og derfor en mer intim situasjon enn drop-in verksted. Denne kurshelgen måtte jeg gå inn i situasjonene, for å få mulighet for å få tilbakemeldinger, og se hva som skjedde i prosess. Jeg kunne ikke gå inn i selve formidlingsprosessen, som kunne ført til at jeg overkjørte formidler.



*Figur 31. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon, i egen praksis. Platen er avbildet før innsvertning.*



*Figur 30. Fotodokumentasjon til tresnitt, Foto: Marianne Karlsen.*

### 3.4. Workshop med Etterstad Barnehage.



*Figur 33. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon.  
Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjonen med barnehagen.  
Plate før den er valset inn, arbeid i prosess.*



*Figur 32. Fotodokumentasjon til tresnitt.  
Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse  
fra Etterstad Barnehage.*

I regi av Anne Jensen<sup>30</sup> og hennes kunstner-ledet praksis, deltok jeg både i observasjon og bidro aktivt i workshop med Etterstad Barnehage. Det var den eldste gruppen i barnehagen som deltok sammen med oss. Vi delte gruppen inn og fordelte workshopen over flere dager med oppmøte i Nasjonalgalleriet kl.10.00 – 10.45. Anne startet dagen med litt historie om bygningen, for å plassere hvor vi var.

<sup>30</sup> Høgskolelektor og ansvarlig for grafikkverkstedet på HiOA.





*Figur 34. Omvisning med Etterstad Barnehage, i Krausekollektivet og i utstillingssalene. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.*

Det var deretter en didaktisk omvisning i utstillingssalene, med fokus på en opplevelse av teknikk og prosess. I rommet til Krausekollektivet var barna nysgjerrige på atelieret. På arbeidsbordet i verkstedet var det treplater, og barna fikk se den prosjekterte prosessen. Vi så på selve treets kvalitet, og hvordan vi kan bruke treets struktur som utgangspunkt for motiv. Det var en god dialog mellom Anne og barna. De fikk mulighet til å komme med sine syn og perspektiver på bildene. På den måten var de aktive deltakere. Barna hadde mye fantasi og kom med mange gode svar på hva de så i bildene. De viste nysgjerrighet og stor interesse for bildene i observasjon av motivene. Som i den enkle streken til Gulbrandsen og til kontrasten Dürer. I utstillingen var det trestubber publikum kunne benytte seg av som stoler. Portrett var tema for workshopen, og vi observerte portretter på tre-stubbene og tok for oss flere av motivene. I Tom Gundersen verk, hvor han har 25 portretter av Sigmund Freud, fikk barna sett at illustrasjon av en og samme form kan ha mange uttrykk. Her observerte de flere sinnsstemninger i portrettene. En av kommentarene til profilportrettet av Einar Gerhardsen var: det ser ut som knerten. Dette kan vi dermed si er en klar relasjon til deres eget univers. De former sin egen opplevelse, tidligere



*Figur 35. Omvisning i utstillingssalene, Dürer øverst. Og Tom Gunnersen under. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.*

erfaring trer frem og blir referanser til denne opplevelsen. Med barnas utgangspunkt i tidligere erfaring mener jeg dermed at de utvidet sitt perspektiv av form og uttrykk.

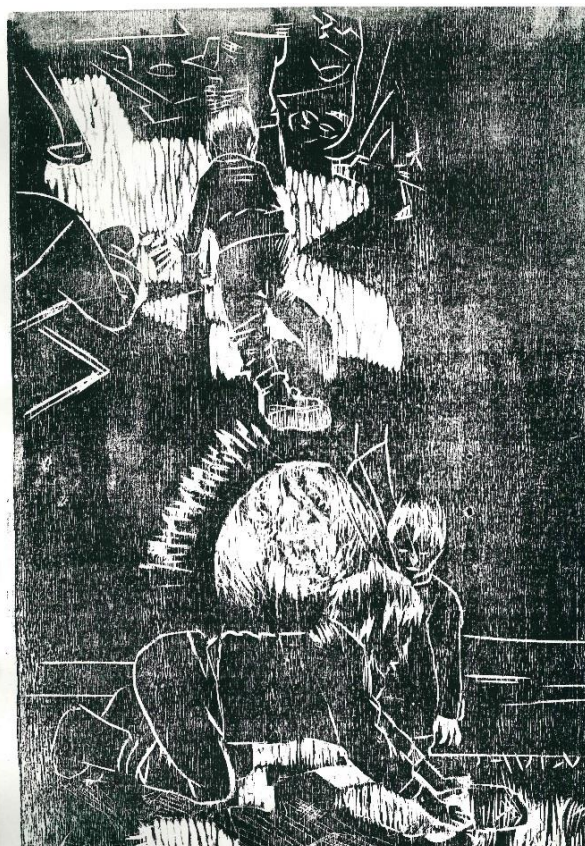


*Figur 36. Kilppers intervensjon, barna var aktive med hele kroppen.*

*Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.*

Kilppers intervensjon var spennende. Barna var ganske raskt ned på gulvet, og spurte om vi kunne sitte på det. De satt sammen i små grupper for å kjenne på utskjæringene i gulvet. Anne forklarte at gulvet var plata som er skåret, og avtrykkene henger på veggene og i taket. Her studerte vi også portrettene, og barna lurte på hva teksten sa. Barna klarte ikke den politiske betydningen, men så likevel ansikter. De kjente igjen skrik av Munch. Vi satt der en stund på gulvet, og bare kjente på det. Flere la seg ned eller krabba rundt på alle fire bortover gulvet, andre var redd for å få flis i fingeren.





*Figur 37. Tresnitt til venstre og trykkplate til høyre. Min egen praksis utarbeidet fra fotodokumentasjon av barnehagegruppene, fra Kilppers intervensjon .*



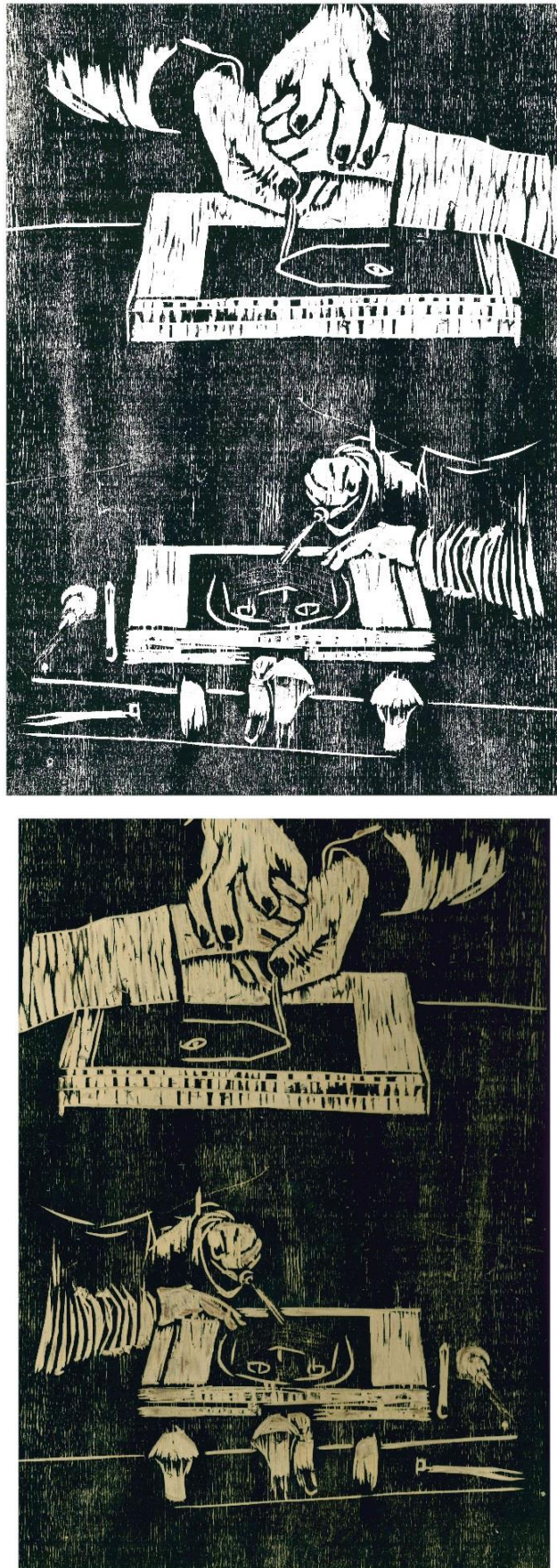
*Figur 38. Fotodokumentasjon til eget arbeid, og utforming av tresnitt.  
Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.*



*Figur 39. I Thomas Kilppers intervensjon. Barna er aktivt med i prosessen og den taktile opplevelsen.  
Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.*

Etter omvisningen på Nasjonalgalleriet gikk vi til HIOA. Etter lunsj tok vi for oss det praktiske arbeidet i verkstedet. Jeg deltok i det praktiske med å hjelpe barna etter behov. Anne snakket litt mer om temaet, som var å tegne et portrett av seg selv. Barna tegnet rett på den sorte plata, uten speil eller tanke på hvordan de så ut. Det ble dermed et selvportrett etter egen forståelse av seg selv. Anne hadde lakkert platene sorte, for lettere å se motivet som blei skåret ut.

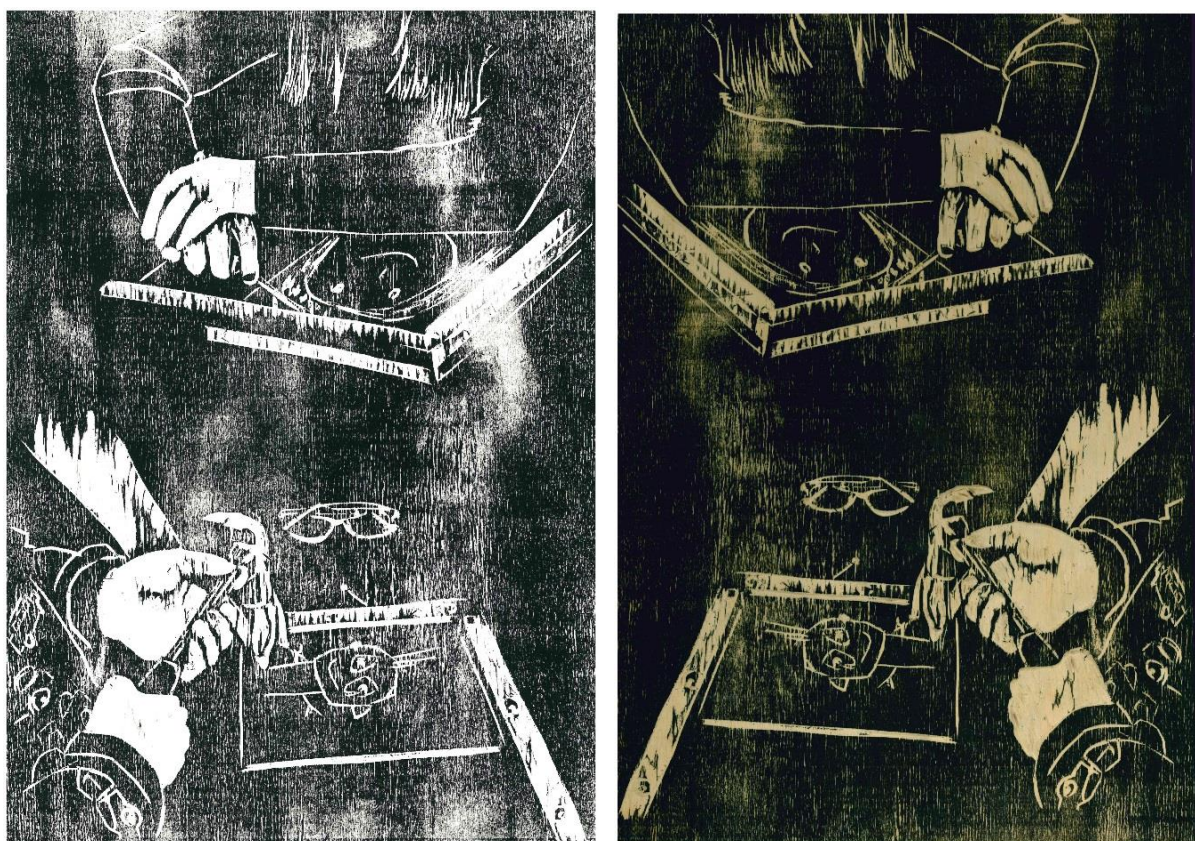




*Figur 40. Tresnitt øverst og plate under. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen på HIOA i workshopen med Etterstad Barnehage.*



Barna var direkte, og hadde ikke problemer med å tegne stort på plata. Det var en felles gjennomgang av skavjern og kniver, jeg delte ut skjærebrett og så var barna i gang. Vi var mange voksne til å passe på og hjelpe til med bruk av kniver og verktøy. Det var stor iver, og barna brukte ikke lang tid før de klarte å skjære i platene. Flere startet med å holde rundt kniven med en voksen til å styre den, for å få en følelse av arbeidsmetoden. Vi voksne hjalp til med å skjære ut noen detaljer, og det ble mange gode resultater. Anne beholdt noen av trykkene som dokumentasjon til utstilling våren 2016, og hun tok med seg resten til barna i neste workshop i barnehagen.



*Figur 41. Tresnitt til venstre og trykkplate. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen på HIOA, i workshopen med Etterstad Barnehage.*

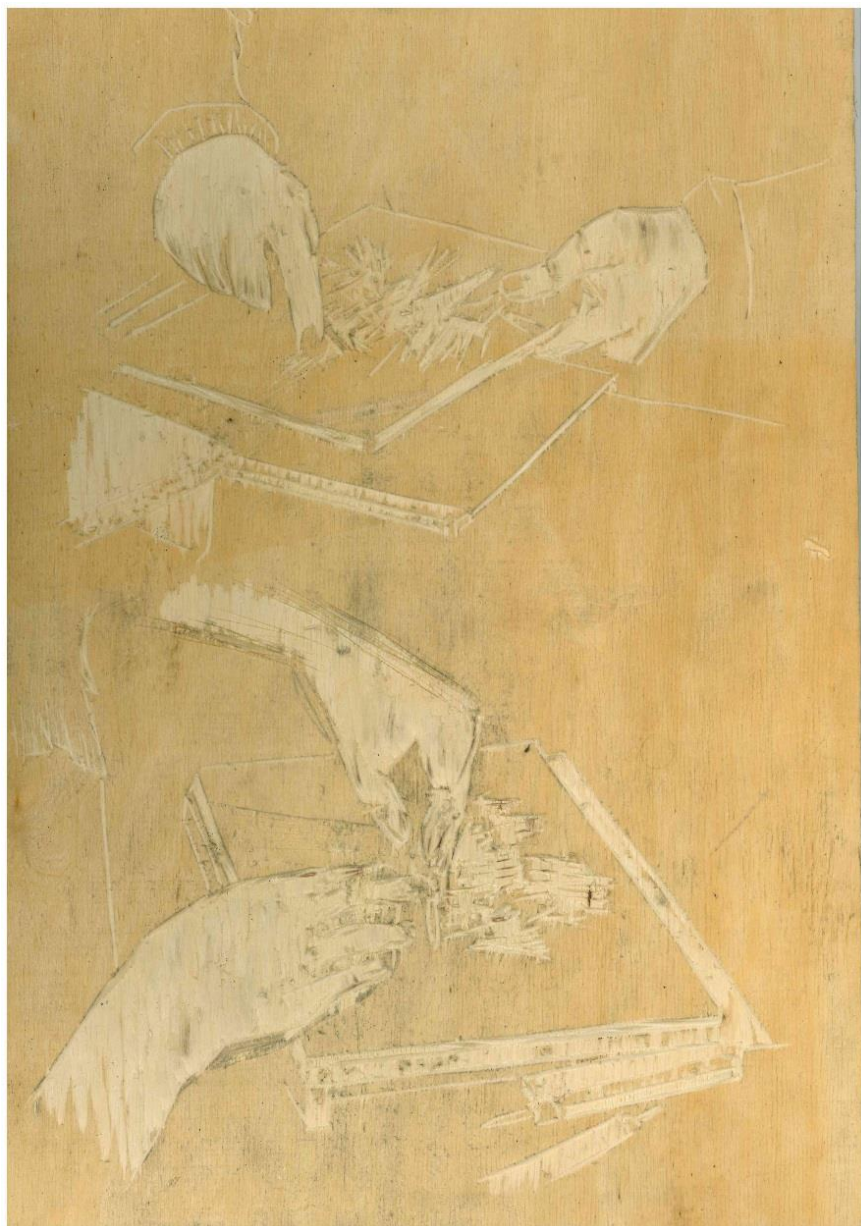
Anne tok prosjektet videre til Etterstad barnehage, der hun hun arbeidet med nye grafikkplater i teknikken Collagraph. Den teknikken har jeg god kunnskap om, men videre arbeid kunne jeg ikke følge opp. Det var med tanke på mitt fokus og bearbeiding av både tekst og det praktiske i min oppgave.





*Figur 42. Tresnitt øverst og treplate under. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen, i verkstedet og i pressa på HIOA, med Etterstad Barnehage.*

### 3.5 Omvisning og verksted med Elvebakken VGS, og Granum Kunstfagskole.



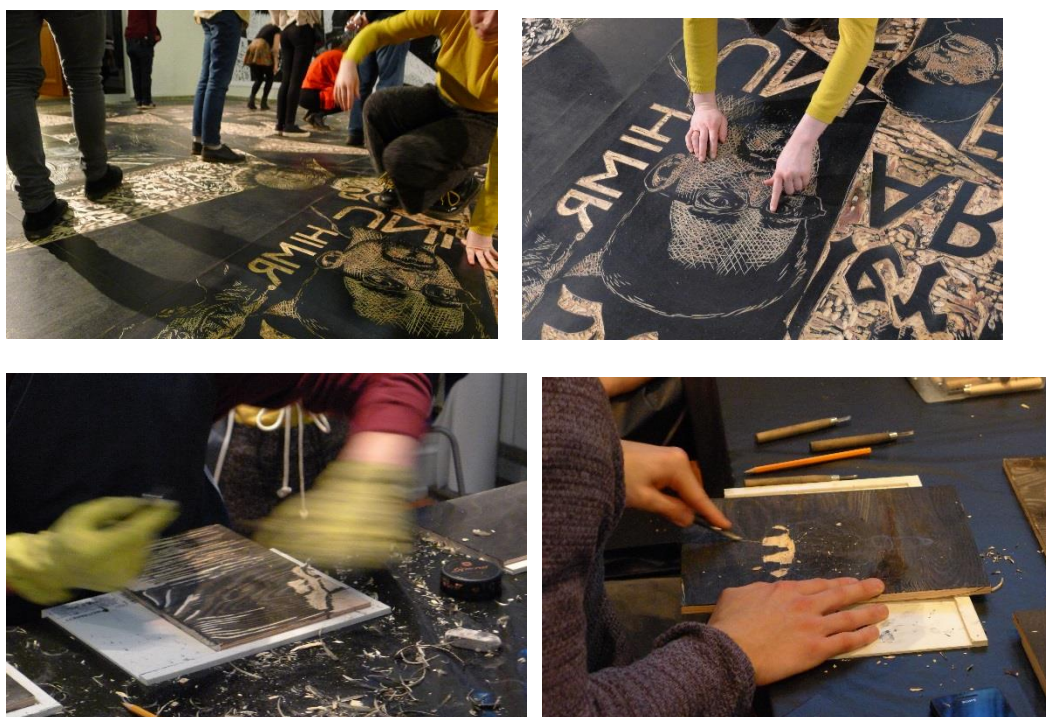
Figur 43. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon.

Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjon. Plate før den er valset inn med farge, i prosess.

Omvisningen startet i rommet til Krausekollektivet, som ga en god mulighet til å forklare teknikkens prosess med verktøyet og treplaten. Det var to formidlere som vekslet på omvisningen igjennom hele runden. Det var en god metode med en rotasjon i formidlingen. Vinklingen i formidlingen var det taktile og analoge i den direkte håndteringen av materialet. De fokuserte på det å være fysisk til stedet i situasjonen, det som skjer og tiden det tar. Formidlerne prøvde å aktivisere gruppa med spørsmål til hva de så, og hva motivene skulle



forestille, med referanser til en stilart og kleskoder. De spurte også hvorfor håndverket og grafikken er tilbake? Elevene var kjent med grafikken til Munch, men de hadde ikke sett mye av samtidsgrafikken. Formidlerne fortalte om samtidsgrafikken, som for eksempel Härenstam. Formidlerne fortalte hvordan boktrykkerkunsten hjalp flere til å få kjennskap til de historiene som før var muntlige. Formidlerne hadde en god innføring av hvordan å få frem et tresnitt med lys, mørke, flate og strek. Formidlerne påpekte at Munchs eksperimentering med teknikk, kan plasseres med den europeiske inspirasjonen fra japanske trykk. Det var med på å gjøre tresnittet til den Skjønne kunst, utover boktrykkerkunsten. Presentasjonen av Kilpper var i intervensjonen. Formidlerne fortalte om påvirkningene hans fra stedet og personene i arbeidsrelasjonen. De fortalte om hvordan han trekker inne et sterkt politisk budskap i verket fra sin samtid. Elevene ble spurt om hva de tenkte om rommet, og om de kjente ansiktene i verket. Elevene kjente igjen Stoltenberg, Jensen, Jagland og Snowden. De lurte på om verket var om menneskerettigheter.



*Figur 44. Omvisningen i Thomas Kilpper intervensjon. Arbeid i prosess i verkstedet. Foto: Marianne Karlsen.*



*Figur 45. Arbeid i prosess i verkstedet. Foto: Marianne Karlsen.*

I verkstedet fikk de sorte plater som var brukt på baksiden som elevene hadde mulighet til å ta utgangspunkt i. Før de satt i gang var det en gjennomgang av skavjern og speilvending av motiv. Elevene sto fritt i forhold til tema og motiv, det viktigste var å kjenne på platen. Hovedpoenget for den praktiske formidlingen var at de fikk prøvd ut og lekt med teknikken. Noen av elevene hadde litt kjennskap til Linosnitt. Elevene spurte ikke så mye om hjelp, men var konsentrerte og hadde tydelig arbeidsro. Jeg oppfattet de som dedikerte og at de jobbet aktivt. Konsentrasjonen fremsto dermed som positiv, og de hadde en god arbeidsprosess og opplevelse. Elevene fikk styre selv når de skulle trykke, fordi det var en variert arbeidsprosess. Det var en ganske løs og fri verksted formidling.

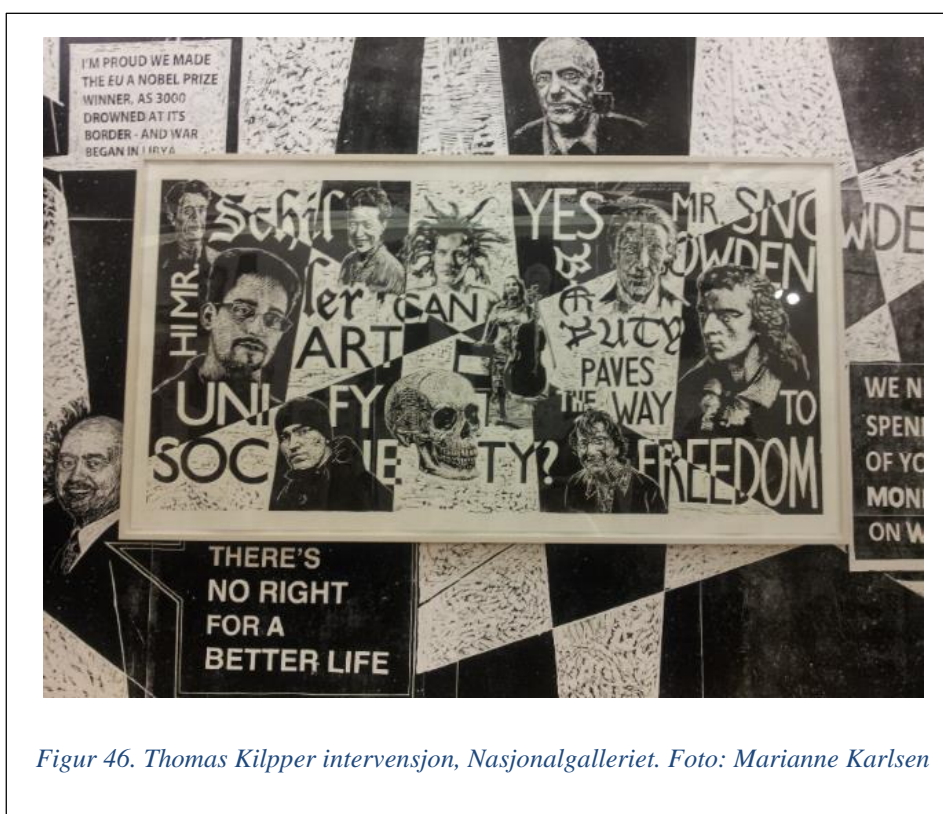
### *3.7. Floorgutting om å etterlate spor, av Thomas Kilpper.*

På nettsidene presenterte Nasjonalgalleriet den tyske billedkunstneren slik: "Thomas Kilpper arbeider med tresnitt i store formater og med et samfunnskritisk perspektiv. I utstillingen har han fått en egen sal, hvor han bruker gulvet til å lage tresnitt og deretter montere avtrykkene som en tredimensjonal installasjon i rommet." (Nasjonalgalleriet, 2015). Arbeideidene hans er steds spesifikke verk, som var en intervensjon med bygget. Han arbeidet i forkant av utstillingen sammen med noen av studentene hans fra KHIB. Installasjonen er spesielt tilpasset og omslutter hele rommet. Publikum trer dermed inn i selve verket.

Kilpper har tidligere brukt et konsept med atelier i offentlige rom, og husokkupasjon. Han mener at ved å fylle en tom bygning med kunst, går han inn og gjenoppliver det. (Avtrykk, 2015, s. 9). Ved å bruke et tradisjonelt medium skapte Kilpper en direkte relasjon til publikum med lek og dialog. Det er vanskelig å ikke bli dratt inn i arbeidsprosessen, fordi publikum gikk direkte på hovedarbeidet, som var trykkplata som de gikk på. På den måten var

publikum i prosessen til Kilpper. Avtrykkene omga publikum i en direkte relasjon til gulvet. Det ga publikum et sterkt innblikk i hvordan tresnitt utføres, og ga dermed rom for refleksjon over det tidkrevende arbeidet. Kilpper tematiserte hele billedproduksjonen med en tradisjonell teknikk, i et helt nytt perspektiv (2015, s.12). Han åpnet opp og tok publikum inn i prosessen. Han ga dermed en mulighet for å oppleve en taktil følelsen av trykkplata. Arbeidene uten glass og ramme, ga en direkte nærheten og et helhetlig møte med verket. Det skapte en åpen invitasjon til publikum, som da fikk mulighet til å se prosessen med nye øyne. Jeg mener det skapte en forståelse av hvordan et motiv og tema blir til.

Kilpper jobber med omgivelsene og hadde ikke alle skissene klart til rommet. Denne dialogen hadde han forberedt til installasjonen: "Snowden spør om hvorvidt kunst kan spille en rolle for samfunnet: "Can Art Unify Society Mr. Schiller?" Friedrich Schiller er en av de første som har tilkjent kunsten en sosial rolle. Kampen om friheten er for ham forbundet med kunst."<sup>31</sup> (2015, s. 10).



Figur 46. Thomas Kilpper intervensjon, Nasjonalgalleriet. Foto: Marianne Karlsen

<sup>31</sup> Kroksnes Andrea, "Om å etterlate spør på denne planeten" Et intervju med Thomas Kilpper ved Andrea Kroksnes. Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre. Nasjonalgalleriet, 2015, s. 6-12.





Figur 47. Thomas Kilpper i prosess med studentene fra KHIB. Foto: Annar Bjørgli ved Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design. Med tillatelse til bruk av Nasjonalgalleriet.

Hvilke spørsmål kan vi stille oss ved å presentere et tradisjonelt medium, og hva kan være den riktige måten det utføres på. Kan teknikken miste sin seriøsitet og kvalitet? Kan det kun fremstå som en hendelse og mimikk for å skape underholdning for sitt publikum? Og en populistisk fremstilling av en prosess? Det strides nok noe om hva som er riktig presentasjon av en teknikk. I hvilken grad skal museet gå utenfor forventet presentasjon, og hva er en akseptabel presentasjon av en prosess? Dette er aktuelle spørsmål i forhold til opplevelse og "The Experiential Turn"

I artikkelen The Experiential Turn beskriver Hantelmann et verk, og denne beskrivelsen mener jeg også kan brukes på arbeidet til Kilpper. Hun forklarer hvordan kunsten kan bli aktuell ved å kombinere en gammel tradisjon med nye tema og perspektiv. I et nytt perspektiv kan verket gi gjenklang i personlige opplevelse, og gi tanker rundt dagsaktuelle temaer. Hantelmann sier:



Figur 48. Thomas Kilpper intervention. Foto: Marianne Karlsen.



Figur 49. Thomas Kilpper floorcutting, Foto: Marianne Karlsen.



The powerful experience of the artwork is pinned to the moment of perception, and yet it has a grounding in history, or rather it bears the historical within it, bringing this into the present by linking it with the testimony of a specific event, charged with all the tensions and contradictions that form an actual historical situation.<sup>32</sup> (Hantelmann. 2014).

#### **4. Min erfaring fra praktisk formidlingssituasjon.**

Jeg har selv erfaring fra lignende formidlingssituasjoner som er beskrevet i case-studien. Det er både i form av drop-in verksted og mer organiserte kurs. Jeg mener at drop-in verksted er en formidling av en prosess som kan skape en sosial hendelse, i en utførelse av egen arbeidsmetode. Det vil derfor kunne beskrives som en, kunstner som formidler. Det er ikke et kunstprosjekt og heller ikke en lineær læringsituasjon. Det er veiledning i prosess og jeg praktiserer min erfaring som Pringel beskriver som, *Practical knowlege, know how*.<sup>33</sup> Jeg formidler og veileder med min kunnskap til prosessen, og tilrettelegger med materialet. Jeg betrakter det som et opplevelsesbasert formidlingssyn, der det skapes relasjoner og et sosialt mellomrom i museet. Verkstedet er ofte ikke en del av utstillingen men deltakerne jobber likevel med en konkret teknikk som settes opp mot utstilling. Deltakerne kommer ikke til en fast formidlingssituasjon men lærer i det de gjør og opplever der og da. Deltakerne spiller på hverandres handlinger og opplevelser. Publikum kan få en større forståelse av sin egne deltakelse og i observasjon av andre deltakere.

Her beskriver jeg en formidlingsform som kan betraktes og knyttes opp mot læringssyn som det estetiske øye og et kunstorientert læringssyn. Formidlingssituasjonen jeg beskriver er den jeg har mest erfaring med, det er grupper på ca. 15 barn i 5-6 trinn. Etter en omviser tar gruppen rundt i museet, har jeg en workshop med barna. Jeg starter med å forklare litt om hvorfor det heter høytrykksteknikk. Elevene får kjenne på plater som er skåret ut av andre barn, med de små høyde forskjellene. Ved å se og ta på platene på nært hold får de kjenne på utgangspunktet for motivet, bruker som oftest to plater, to farger. På denne måten illustrerer jeg hvordan og hvorfor motivet blir ut ifra fra platen, hva som får farge og hvordan

---

<sup>32</sup> Hantelmann Dorothea von. The Experiential Turn  
<http://www.walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn/>

<sup>33</sup> Tate Paper online Research Journal. Issue 11. 2009. "The artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context".

oppnå hvit. På denne måten ser barna også at motivet blir speilvendt. Selve strukturen i treet beskriver jeg og at det er lettest å skjære i samme retningslinjer som linjene i treet. Tresnittets tradisjon med bokillustrasjon og tilgang til bøker, forteller jeg også.

I motivet skal barna ta inspirasjon fra omvisningen. Barna skal ta utgangspunkt i bildene de likte og formet et inntrykk på barna. Utfordringen er å tegne sin egen variant av det bilde de likte og slik de oppfatter det. Vi oppholder oss ikke i utstillingen men i etasjen under, med plakater av noen av de kjente bildene. De fleste tenker komplisert og mye av veiledningen til motiv går på å få det enkelt nok. Jeg viser til naturbildene til Munch og kan komme med forslag om motiv fra naturen, noe konkret å forholde seg til. Det kan være en utfordring å veilede barna, fordi mine eksempler påvirker som oftest barnas valg av motiv. Barna skal få en helhet mellom omvisning og den praktiske erfaringen, omviser legger runden innom grafikk og plater av tre eller stein. For å få en sammenheng mellom omvisning og praktisk formidling, mener jeg det bør være en didaktisk felles tanke mellom formidlingsformene, omvisningen og praksis. De bør formidles slik at elevene får en praktisk opplevelse på hva de har sett og hørt i utstillingen. Det kan være en mulighet for elevene å åpne opp en dypere relasjon til å forstå universelle tema og gi en opplevelse. Barn mellom 8-10 år kan ønske å tegne noe konkret som ser ut som det de skal tegne. Elliot Eisner beskriver det som et ønske om at de vil at det skal se ut som det ekte. I denne alderen er deres mål å mime etter, lage en historie og få det mest naturlig. Det er deres syn på kunstnerisk uttrykk, selv om en voksen kan komme med et abstrakt forslag (Eisner, 2002, s. 16). Teknikken vil jeg dermed betrakte som at den utfordrer barnas former og farger til virkeligheten.

Nå barna skal skjære ut motivet i platene overfører de motivet til begge platene. Det viktigste er å skjære inni eller utenfor motivet ved streken, for at motivet skal bli tydelig. Det er individuelt hvordan de klarer å skjære med skavjern, men de fleste pleier å beherske kniven etter kort tid. I denne arbeidsfasen er det som oftest stor konsentrasjon. Minner barna på å ta pauser og strekke, pulsere med hendene. De påvirker hverandre i gruppen også i denne fasen så når en eller to er ferdig blir det raskt flere.

Med høytrykk valser vi over plata med sverte, det er raskt og enkelt. Fargen kan påvirke stemningen i et motiv, og det uttrykker morgen eller kveld. Eller det kan uttrykke en sinnsstemning med følelser som glad eller trist og motivet kan da gi assosiasjoner og andre personlige opplevelser de selv har. Barna ønsker ofte å oppnå naturtro farger på motivene sine. Når alle er ferdige tar jeg en felles gjennomgang og snakker om hva de har opplevd og

lært den dagen. Jeg peker på tresnittets karaktertrekk og hvordan de har løst oppgaven og utvalg av fargenes påvirkning i bildet. Barna har ofte spørsmål og ting de har lyst til å fortelle, alt fra opplevelser fra dagen eller egne assosiasjoner til motivene. Ofte får jeg kommentarer fra lærer at det er imponert over hva klassen har fått til, og hvor mye de har jobbet. Andre tilbakemeldinger går på motorikken til elevene som lærerne blir imponert over, i forhold til hva de ellers pleier å beherske. Dette oppfatter jeg som en positiv evaluering av dagen med hva de har opplevd.

Arbeidsperioden er på tre timer, og starter først med en liten lunsjpause. Hele denne arbeidsprosessen går i ett uten pauser, jeg ber barna heller ta individuelle pauser i arbeidet. "The ability to concentrate for long periods comes first; only when a person can do so will he or she get involved emotionally or intellectually." (Sennett, 2009, s. 172). De fleste barna er da ganske slitne ved gjennomgangen til slutt, men samtidig ønsker de mer og ønsker å komme tilbake. Jeg oppfordrer lærere til å ta med seg arbeidene på skolen og føre dialogen videre der om hva de har opplevd og lært. Det kan gi en tilhørigheten til deltakelsen og aktiviteten. Elevene vil ta med seg opplevelsen til skolen og bruke denne måten å tenke på i andre fag og igjennom lek. Da kan det bli et samspill mellom praktisk estetisk formidling i museum til skole undervisning. Det kan gi en helhet der skole og opplevelser fra museum er relevant erfaring. Lærerens forventninger til formidlingen denne dagen har innvirkning på hvordan klassen kommer forberedt, og hvordan de følger opp barna i løpet av dagen og ikke minst etterarbeidet på skolen.

Arbeidsprosessen får frem en variasjon av praktiskarbeid med materialer, stofflighet og det taktile ved å lese og oppfatte informasjon igjennom hånden. En forståelse igjennom å ta på platene med hånden, kjenne den lille høydeforskjellen som avgjør om fargen legger seg der eller ikke. Ved å sanse med både øyne og hånden, oppfatter de materialet og teknikken direkte. Ved å se motivet som positive eller negative former og forenkle det ved å tenke konturen rundt formen, kan det løsrive tanken på at skissen og bildet skal bli perfekt og riktig. Elevene må være åpne for det som skjer i situasjonen, det er ikke feil å skjære utenfor/innenfor streken, motivet endres og det gjelder å gå med endringen og fortsette, fordi det er ikke noe retur når kniven har laget merket i plata. Mange er opptatt av at det å skjære utenfor streken er galt eller at bildet blir ødelagt. Da hjelper jeg de med å finne løsninger, istedenfor å se på det som en feil. Denne tilstedeværelsen med materialet utføres forskjellig, noen er svært opptatt med å følge motivet og blir nesten låst i det, andre skjærer mer fritt ut

ifra motivet og fokuserer mer på opplevelsen av skjære og arbeide i platene. Barna bli som regel overasket over resultatet i trykkeprosessen og får en følelse av beherskelse.

## **5. Opplevelse basert formidling.**

### *5.1. Erfaringsbasert kunstparadigme.*

En estetisk beskrivelse kan betraktes innen sanseteorier og opplevelse, det førte til det erfaringsbaserte kunstparadigme. Estetikk er et omfattende felt innen filosofi og det kan beskrives med relasjoner til både det naturskjønne og kunstobjektet. Definisjonen av en estetisk er en lang pågående diskurs innen filosofien helt siden 1700-tallet, og knyttes til det sanselige med smaken og verdier. Det er i betraktningen av det skjønne det estetiske blir etablert, der kunsten blir et grunnlag for estetisk filosofi. "Kunst hentar tradisjonelt forståingsformer og teoretiske perspektiv fra estetisk filosofi." (Nyrenes, 2008, s.14). Ved å forene en kunstdidaktikk med praktisk sanselige tilnærming, får vi i det erfaringsbaserte kunstparadigme. Sanselighet er kjernen i persepsjonserfaring og estetisk verdsettelse. Den oppmerksomheten vi har i deltakelse kan bidra til en estetisk opplevelse og vi kan oppdage en ny erfaring i opplevelsen. Når en hendelse blir en rutine kan denne unike opplevelsen falle bort og blir habitual, en vane og form vi lever etter og de sosiale rom vi skaper. Sanselig erfaring er kunnskap påvirket av hva vi omgir oss med, fra oppvekst, utdanning og kulturelle koder. Sanselig erfaring og erkjennelse er ofte bundet opp mot kunsterfaring og naturopplevelser. Denne opplevelsen av det vakre i naturen kan være av både liten og stor karakter. Samholdet i familien og til venner kan også beskrives som en estetisk opplevelse. Berleant påpeker at persepsjon er basis i all erfaring, "Baumegraden established this when he adapted the Greek word *aisthēsis*, perception through the senses, as the name of this new discipline, defining aesthetics as the science of sensory knowledge directed toward beauty." (Berleant, 2005, s. 26). Alexander Gottlieb Baumegraden ga ut *Aesthetica* i 1750, og kan betraktes som grunnleggeren av estetikken, fordi han brukte ordet fra Gresk, *aisthesis*, som betyr sansning og fornemmelse, *cognitio sensitiva* er en sanselig erkjennelse. I følge Gernot Böhme var den tyske filosofen selv klar over at ved å gi ut denne boka skapte han en filosofisk teori, som for han skulle være vitenskapen om den sanselige erkjennelse, som en motsetning til rasjonalismen. Baumegraden skriver om skjønnheten som en opplevelse i medmenneskelig sanselig erkjennelse, i en fullkommenhet. Altså ikke i en gjenstand. (Böhme, 2001/2013, s. 520). *Skjønn kunst* var beskrivelsen av kunst opp til det 18 århundre. Baumegraden definerte det som kunsten å tenke skjønt.

I følge Gadamer er møte med det skjønne, "som sanselig trer oss i møte som skjønt, er noe partikulært og enestående, ikke bare et eksempel på noe allment." (Gadamer, 1977/2013 s.366). Gadamer påpeker at en av utfordringene ved utviklingen av estetikken som filosofi er forståelsen av begrepene, og den virkelighetsoppfattelsen kunst kan bidra med. En erkjennelse er noe vi gjør etter en erfaring og vurdering. Med sanselig erkjennelse, *cognitio sensitiva* siktet Baumegraden til "det som vanligvis oppfattes som noe partikulært i den sanselige erfaring og straks relateres til noe allment, i og med skjønnheten plutselig blir noe som fascinerer oss og får oss til å dvele ved det som et individuelt fenomen" (1977/2013, s. 365). Estetisk persepsjon er rettet mot kunst og skjønnhet i naturen, det er en tolkning av den sanselige erkjennelse, og oppfattelse av den opplevde situasjonen. Gadamer sier at,

Estetikken er en forholdsvis sen "oppfinnelse", og den faller – og det er ikke uten betydning å merke seg – sammen med at kunsten får den spesielle betydning den nå har for i og med at den skiller seg ut ifra håndverket og dessuten frigjør seg fra den religiøse funksjon den tidligere hadde hatt. (Gadamer, 1977/2013, s. 364).

Den franske filosofen Jean-Francois Lyotard beskriver det sublime som en blanding av følelser som smerte, angst, fryd, glede og nytelse i artikkel om det sublimes betydning i avantgarde. "Opplevelsen av det sublime er enda mer ubestemt: det er en nytelse blandet med smerte, en nytelse som har sitt opphav i smerte." (Lyotard, 1988/2013, s. 480). Lyotard mener det sublime kan være et karaktertrekk ved modernismen. "Det sublime er kanskje den modaliteten i den kunstneriske følsomheten som kjennetegner moderniteten." (Lyotard, 1988/2013, s. 476). Det kan betraktes som den spenning og sitring betrakter har i en gitt situasjon i forventningen av en overraskelse som skaper denne følelsen. Altså mottakers reaksjon i betraktningen av et verk kan skape en overaskende følelse, det er det sublime. Det kan forekomme som en truende sterk følelse, som overvelder og er både skremmende og fascinerende. Det sublime i en kunstinstitusjon som skole eller akademi mener han har utfordringen ved å åpne opp for det som kan skje, det som skjer nå, utenom de gitte reglene om hvordan et verk skal formes. Vi må være åpne for det som kan skje i situasjonen nå, det er kunstens frihet. Vår taktile opplevelse av kunstens produksjon, og forståelse i handling mener han er forskjøvet. Lyotard "understreker at refleksjonen over kunsten i moderne tid nettopp har forskjøvet seg fra å være opptatt av produksjon til å fokusere på resepsjon." (Bale, 2009, s. 93). Vårt fokus på opplevelse og presentasjon i et verk står sterkt, og kunstopplevelsen kan forstås som underholdning. Det gi inntrykk av mindre tanke på innhold, bakgrunn i teknikk og prosess. "Fordelingen av informasjon blir det eneste kriteriet for sosial betydning." (Lyotard,



1988/2013, s. 485). Prosessen i arbeidet mener Lyotard er i ferd med å miste sin verdi ved at vi reformulerer og kontrollerer informasjon og presenterer det som hender nå, virkeligheten som er rundt oss nå, nyhetens verdi i vår tids kapitalisme, en simulasjon av sansning.

I *Kunstverket i reproduksjonsalderen* 1936-39, ser Walter Benjamin historisk på reproduksjon av kunstverk og utviklingen av denne produksjonens inngrep i det originale her og nå. Verkets unike karakter beskriver han som Auraen. "The aura of older artworks stemmed from their special power in religious cults and their unique situation in time and space." (Freeland, 2001, s. 120). Benjamin beskriver hvordan verket kan kopiers opp til et stort antall, fra et verk. Som fotografiet som ikke er den ene originalen på papir, men som i vår tid lett kan gjøres tilgjengelig for alle. Kunstverkets adskillelse fra det åndelige og sin kontekst endret betydningen av verket. "Da kunsten i den tekniske reproduserbarhets tidsalder løste seg fra sitt kultiske fundament, forsvant dens skinn av autonomi." (Benjamin, 1926-1939/2013, s. 224). I vår tid av masseproduserte produkter som også gjelder estetiske verk og kulturopplevelser, kan vi finne reproduksjoner i et antall variasjoner og formater tilgjengelig for publikum. Den estetiske erfaringen, kan vi ut ifra Benjamin si, er utfordret av masseproduserte varer og opplevelser. Dette kan ha påvirkning på vår opplevelse av et verk, "Det som ødelegges er det medium for erfaring som lar tingene framtre som unike." (Andresson. 2006, s. 54). Det menneskelige blir borte i vår masseproduserte verden av varer. Vi blir preget dypt inn i vår erfaring, i relasjon til objekt og bilde, og konsekvensen kan betraktes som "[m]ed auratapet er muligheten for ekte erfaring ødelagt. Særegenhetene og forskjellene som kjennetegner korrespondansenes mangfoldige verden er blitt borte." (2006, s. 55). Som beskrevet i case-studien. Tresnitt og etsninger var med på å skape en demokratiseringsprosess ved å formidle bilde og tekst i bokform til et stort antall i befolkningen som ikke kunne lese. Derfor kan vi si at grafikken, på grunn av sin mulighet til mangfoldiggjøring, var med på å åpne opp en erfaring for et større antall mennesker. Teknikk og prosess var med på å forene formidling og kunnskap. Beskrivelsen av auratapet er Benjamins velkjente beskrivelse, og han hadde noen ukjente radiosendinger for barn der han inkluderte sin filosofi i fortellingene om både hendelser i verden og beskrivelser av leker og objekter, "hans tenkning er forankret i en forståelse av hvor viktig leken er for å leve og tenke. (Røed, Kunstløftet, 2015, s.). Med ujevne mellomrom fra 1929-1932 blei det sendt på Radio Berlin og Radio Frankfurt. (Røed Kjetil. Walter Benjamin for de minste). Det mener jeg viser hvordan tverrfaglige grep kan gi publikum en ny opplevelse.

Den estetiske refleksjonen har vært bestemt igjennom begrepene: det sanne, det gode og skjønn kunst. De estetiske verdiene har endret seg i kunsthistorien, og hvordan vi ser på moderne kunst. Den tyske filosofen Gernot Böhme ser på estetikken i Baumgartens tradisjon, og ønsker å utvide det estetiske feltet til en allmenn sanselære, vår livsverden og en estetiseringen av det reelle. Kant mente det var formen som var avgjørende, og fargen var til forlystelse. Böhme mener at fargenes opplevelse i et verk fikk ny betydning og funksjon med bilde som gjenstand sammen med hva farger kan innebærer. Definisjonen av et bilde og hva det fremstiller, kan forståes i betydningen av et ikoniske tegn som henviser til et symbol, bildet som objekt og gjenstand.

Böhme fastslår at i avantgarden oppsto det endringer av definisjonene som førte estetikken inn i semiotikkens felt. Det er en tolkning av et system med meningsfulle symboler som vi omgir oss med. Böhme påpeker at estetikken er et grunnlag for kunsthistorien og dermed kunstkritikk. Med den moderne kunst mener han at det dannet seg en avstand mellom publikum og kunsten, og behovet for en forklaring ble nødvendig og dermed fikk den estetiske teorien et nytt formål. "Da den moderne kunst oppsto, fikk estetikken en ny funksjon, nemlig å formidle kunst til publikum." (Böhme, 2001/2013, s. 525). Den estetiske teorien er avstemt kunstkritikk og formidling. I estetisering av det reelle mener Böhme vi må inkludere en estetisk naturerkjennelse, design og daglige ting vi omgir oss med. Opplevelsessamfunnet er derfor en del av det reelle, våre opplevelser igjennom media kan virke mer ekte enn virkeligheten, en simulasjon av sansning, et simulakra. Det er en erstatning og iscenesettelse av virkeligheten, der fremstilling i media kan virke mer ekte enn opplevelsen, på tross av tapet av den kroppslige erfaringen. Iscenesettelsesverdi er en utvikling og den tredje verdi fra bruks og bytteverdi i vår kapitalistiske samfunn mener Böhme, som betegner det som en estetisk økonomi. Verdien av å eie en gjenstand eller å bli sett får stor verdi. Den kunstneriske produksjon og mennesket bak ideene blir derfor viktig i det iscenesatte samfunnet. Derfor indikerer Böhme at estetikken ikke kun kan forholde seg til kunsten, men påvirker også forholdene og personer rundt kunstproduksjon. Böhme mener denne estetiseringen krever en helhetlig vurdering som innebærer å tenke estetisk teori på ny, en teori for den sanselig erkjennelse, "selv for de nyere kunstutviklingene er den tradisjonelle estetikken utilstrekkelig." (2001/2013, s. 526). Iscenesettelsesverdien av hvordan vi tilnærmer oss kunnskap og informasjon på er i stor endring. Den praktiske formidlingen og kunstneren får dermed en egenverdi i rollen som formidler, med publikums deltakelse i praktisk formidling eller opplevelsen i et verk. Dette beskriver jeg med Hantelmann videre, under i

avsnittet Verk og iscenesettelse. Jeg mener det er en teori som beskriver verket og intervensjon til Thomas Kilpper.

I tråd med Böhmes mening, at estetikken forholder seg utover kunstverket, beskriver Berleant en estetisk situasjon som en sammensetning av flere faktorer. Det er deltakere og deres sosiale sfære i den aktuelle situasjonens tidspunkt, sammen med det historiske kulturtradisjoner (Berleant, 2005, s. 30). Det er deltakerens sosiale bakgrunn og tilhørighet, sammen med den gitte situasjonen som gir utslag for tolkninger av opplevelsen. Våre daglige omgivelser og kulturelle vaner, gir oss den kunnskapen vi har, og blir til den vi er. Våre opplevelser og fysiske omgivelser, preger og gir oss innsikt og lærdom. Berleant mener det også gjelder den estetiske erfaringen, den er ikke et isolert fenomen som kan skilles ifra våre opplevelser. Han beskriver en estetisk erfaring som en kulturell sosial hendelse, og den er som oftest en hendelse i en institusjon og påvirkes av vår oppvekst og kulturelle bakgrunn.

[A]esthetic experience is not the experience of an isolated individual; even when it occurs in seclusion, the percipient brings his culture with him. Most commonly, though, aesthetic experience occurs in the company of other people through the mediation of social institution. (Berleant, 1975/2000 s. 80-81).

Berleant mener det kan relateres til det sosiale, det politiske, daglige situasjoner og i hverdagslige objekter. Han mener en sosial estetisk situasjon inkluderer alle begrepene "participants, physical setting, social conditions, along with time, history, and the powerful influence of culture and tradition, all join in the perceptual character of aesthetic experience." (Berleant, 2005, s. 30). Det estetiske samler alle aktørene i situasjonen både deltaker, objekt, kunstner og formidler. Det oppstår en deltakelse mellom aktørene som kan innebære sanselig opplevelse og engasjement og relasjoner til det vi ser og opplever. Berleant relaterer det til økologi og bruker termen *økosystem*, som omtaler levende organismer og systemer som preger sine omgivelser med tilgang på lys og næring i sitt klima. Vi mennesker er preget av og forvalter påvirkningen av omgivelsene og muligheten den har. Vi er påvirket av våre omgivelser, vaner og inntrykk, det former vår estetiske opplevelser. "When the arts genuinely move us, we discover what it is that we are capable of experiencing. In this sense, the arts help us discover the contours of our emotional selves." (Eisner, 2002, s. 11)

Hver tidsalder har sine kulturelle koder og måter å lese de på, og bilder og symboler som har sin betydning. Et visuelt bilde eller fotografi kan derfor være et symbol som formidler et kjent tema eller noe vi undres over, som Barthes "refers to what he calls the

‘codes’ of connotation that such photographs draw upon and which are understood culturally" (Bull, 2010, s. 34). Professor Gottfried Boehm tar for seg begrepet *iconic turn* i artikkelen "Hinsides språket", og argumenterer for at bildet råder over en egen logikk, som kan oppfattes igjennom sansene og sier "Bildets status er like enestående som det er gåtefullt: det er samtidig en ting og en ikke-ting, det befinner seg midt mellom ren faktisitet og luftige drømmer: den reelle irrealitetens paradoks." (Boehm, 2006, s. 33). Han påpeker at bilde som ikon har sin betydning og viser til noe, eller en form kan se figurativ ut og relateres til kropp eller andre kjente objekter. Vi får assosiasjoner til det vi ser og dermed gir det en betydning, et tegn og ikon for et tema eller tro, blir bildets makt. For å oppnå en estetisk erfaring kreves det at deltaker er aktiv oppmerksom i en situasjon. Deltakere kan påvirke med sin observasjon og aktivt delta i verket. Den estetiske erfaringen kan historisk bidra til å dele våre kulturelle koder, og sosiale aktiviteter i våre liv. "The changing experience of art can also give us insights into the qualitative experiences of human life. To the extent that art is a social activity that reflects the qualitative perception of human experience in different times and places," (Berleant, 1970/2000, s. 80).

### 5.2. Berleants tanker om estetisk teori.

I tråd med Bøhmer og Berleants syn på behovet for å se på estetiske teorier på nytt, har jeg i min Case-studie forsøkt å se på den praktiske formidlingen som en sanselig estetisk opplevelse. I den taktile og kroppslige opplevelsen, kan vi utarbeide et teorigrunnlag for en estetisk opplevelse, mener Berleant. Derfor er Berleants beskrivelse relevant fordi han mener teorien om læring må ta utgangspunkt i en relasjonen og i det praktiske. Hans metode og fokus er på empirinære observasjoner som kan være med på å utvikle nye estetiske begrep og teorier. "As a cognitive discipline, aesthetics must begin by focusing on the body of aesthetic experience that we can identify as a determinable mode in the matrix of human activity." (Berleant, 1970/2000, s. 24-25). I vår kroppslige erfaring kan det dannes en plattform for felles vurderinger, som vi kan bygge estetisk teori på. Berleants fremgangsmåte for hvordan vi kan observere en estetisk erfaring, deler han inn i tre hovedgrupper i fundamentet han kaller *The Experiential Foundations of Aesthetic Theory* (Berleant, 2000/1970, s. 25). De tre gruppene er: 1) Estetisk teori 2) Estetiske fakta 3) Estetisk erfaring. Han beskriver det estetiske feltet med alle aktørene som kan være aktuelt for en sanselig oppfattelse og erfaring. Det gjelder kunstobjektet, deltakerne, kunstneren og performer. Punktene beskriver jeg under med utgangspunkt ifra Berleants inndeling.

Estetiske teorier mener Berleant skal baseres på data fra en estetisk erfaring. "Based on the data and facts of aesthetic experience." (Berleant, 2000/1970, s. 25). Det er ofte uenigheter i utførelsen og sjangere av en estetisk opplevelse, og han mener kunsten må settes sentralt i forhold til kunnskapsparadigme, "an empirical aesthetics must clarify the relationships between art and nature, technology and knowledge. It must account for the place of ideas in art and the relationship that art has to human beliefs and institutions." (2000/1970, s. 19). Teorier kan være med på å evaluere opplevelser, men teoretikere og filosofer kan komme til å se på teorien, uten en praktisk tilnærming og data fra forskningsfeltet. Det er derfor viktig å se på den estetiske erfaringen som kan gi oss de retningslinjer vi trenger. I diskursen om hva som kan være en estetisk erfaring, kan vi se på endringer i de ulike tidsepokene. En empirisk tilnærming og opplevelse, kan gi et dypere grunnlag for hvorfor en teori er gjeldene. Praktisk formidling er derfor viktig å kartlegge, for å kunne beskrive en estetisk opplevelse. Deretter vil det være en mulighet for å relatere opplevelsen til teorien, og hva som støtter opp om eller avviker fra den.

De estetiske fakta mener Berleant er observasjoner av praktisk tilnærming til formidling. "Based on the common evidence of aesthetic observations of experience and on practiced observers." (Berleant, 1970/2000, s. 25). Begrepene innen opplevelse og erfaring må identifiseres og beskrives med empiri, for deretter kunne danne et teorigrunnlag. Erfaringen kan baseres på persepsjon, og det er en utfordring å forklare. Derfor deler Berleant estetiske fakta inn i fem underkategorier, som han kaller *statements*, jeg bruker begrepet fakta.

1. Situasjons fakta er de hendelser og forhold som estetisk erfaring oppstår i. 2. Erfarings fakta er selve karaktertrekk ved den estetiske opplevelsen. Den springer ut ifra en sterk deltakende utforming av situasjonen, og skiller seg fra det praktiske og kognitive. 3. Objektets fakta er den estetiske relevansen, både i materialbruk og innovasjon, eller som en naturlig selvfølge til opplevelsen av objektet. 4. Bedømmelses fakta av et objekt kan være en kritisk dom fra publikum og media i sin samtid som har en relasjon til verket. 5. Fakta fra kombinerte læringsmetoder og praksis er de empirinære data fra opplevelser som utgjøre analysen for relaterte estetiske opplevelser. "Aesthetic events form the data from which we are able to make verifiable generalizations and predictions about the individual and social psychology of aesthetic experience" (1970/2000, s. 23). Berleant påpeker at empirisk fakta fra estetisk erfaring er en utfordring å observere og samle inn, fordi de teoretiske fakta kan baserer seg på kulturelle koder som bør bli satt til side inntil det estetiske er identifisert og beskrevet.



For å se på den estetiske teoriens grunnlag må vi observere den estetiske erfaringen i mangfoldet av taktile aktiviteter. Det er derfor viktig å være empirien nær for å kunne vurdere en verdig konsensus. "The common evidence from which facts and theory are derived." (Berleant, 1970/2000, s. 25). Berleant mener at disse punktene er måten vi kan studere og oppnå resultater i forskningen på estetiske teorier, og sier videre at det er mange felt som enda ikke er forsket på med empirisk data, og har derfor teoretiske og strukturelle mangler. Det er behov for flere og spesifikke undersøkelser av objekter og hendelser om hvordan det fungerer og oppleves i det estetiske feltet. Filosofien ser ofte forbi den estetiske erfaringen for å beskrive kunsten. Teorien om den estetiske erfaring må basere seg på en praktisk tilnærming og ikke være teoribasert. Berleant mener at det er kunstteorien som må utvikles med empiri. "For it is the *theory* of art that must develop into an empirical science, and not art itself or the experience it evokes" (1970/2000, s. 48).

### 5.3. *Verk og iscenesettelse.*

Observasjonene i case-studien kan knyttes opp mot presentasjonen av opplevelse, i både verket og formidlingsformen. Det er formidlingsformer som kan relateres til et opplevelsesbasert verk som er opplevelsen i verket, eller til en opplevelse i praktisk tilnærming til en utstilling. Presentasjoner av et verk og publikums deltakelse har endret seg betraktelig på 2000-tallet, fra en observerende relasjon til en opplevelsesbasert formidling, "the function of the modern museum would change radically in 2000, from a place of contemplative to a cultural pleasure-palace of engagement." (Goldberg, 2011, s. 228). Museenes rolle påvirker vår oppfattelse av *den skjønnne kunst* og en estetisk opplevelse, som private eller offentlige institusjoner for publikum. Museene hadde intensjoner om sivilisering, åpne opp for massene i de store byene og sentrale delene i nord Amerika "partly to enlighten working classes and immigrants to their cities." (Freeland, 2001, s. 65). Begrepet allmenn *skjønn kunst* har endret seg med den moderne kunst påpeker Böhme, og i det samspillet mellom kunstverkets produksjon og publikums opplevelse, er det ofte et behov for en forklaring. Vi kan betrakte museets rolle som en formidler av en opplevelse, og som iscenesetter en situasjon til en estetisk opplevelse. De kan også betraktes som formidler av læring i prosess. Sammen med kunstner og formidler kan museene inkludere publikum, og på den måten spisse hvem de ønsker å henvende seg til. En iscenesettelse av et verk kan gi gjenkjennelse til vår samtid.

På 1990-tallet var det flere franske kunstnere som utforsket det sosiale rom, og de sosiale relasjonene publikum fikk til verket. Flere kommenterte denne utviklingen, som blant

annet Nicolas Bourriaud, Claire Bishop og RoseLee Goldberg. Bourriaud presenterte en samling av kunstner som hadde til felles, "viewed the audience 'as material' in their art, setting up situations where the viewer entered into a work as an active and critical participant;" (Goldberg, 2011, s. 240). Prosjektene er presentert som arbeid i prosess, som en atelier-situasjon og kan bli sett på som et åpent verk. Publikum trer mer eller mindre ufrivillig inn i verket og utgjør dermed en del av verket. Han argumenterer for at det er strukturen i kunsten som fører til det sosiale rommet, og ikke samtiden som preger utformingen av kunsten. I ettertid er det flere motargumenter mot nettopp Bourriauds beskrivelse av de sosiale hendelsene i situasjonen, og hva det er som fører til det sosiale rommet. Claire Bishop er kritisk til denne måten å beskrive et verk på, ved å unngå spørsmålene om hva det er det som blir produsert, og hvordan det oppstår og hvem det er produsert for? Hvordan forstår publikum denne opplevelsessituasjonen? (Bishop, 2004, s. 65). Bishop stiller seg kritisk til og etterspør kvaliteten og samhold i Bourriauds beskrivelse. Hun mener det kan virke fremmed for publikum som ikke er kjent med kodene. Uten kontekst til et verket og de sosiale opplevelsene, kan det være en utfordring å få en gjennomgripende sanselig erfaring av et verk. Hal Fosters kritikk av Bourriauds beskrivelse, er at opplevelsen i et verk til syvende og sist bunner i at det å være sammen er nok. Han mener beskrivelsene er i form av store positive ord som former dette møtet, i utfordringer og samspillet med publikum. Som i en 'postproduksjon' som ønsker å oppnå relasjonseffekter i det sosiale rom, der rollene roteres med hvem som er kurator, produsent og kunstner. (Foster Hal, 2004/2006, s. 190-195.). Hantelmann poengterer at det nå er en utfordring å betrakte kvalitet på en estetisk og en ikke estetisk opplevelse, nettopp på grunn av fokuset på opplevelse "which is becoming more and more virulent given that «experience» is now a focus of social, economic, and cultural activity." (Hantelmann, 2014). Kritikken til Bishop mener jeg kan sees i lys av Hooper-Greenhill beskrivelser av grupperingene, *interpretive communities*. Gruppen har en forståelsen av det som blir presentert, og de tyder verket og de kodene innenfor sin forståelse av *meaning-making*.

Våre kulturelle forventninger i opplevelsen, kan vi si har endret seg mot en opplevelse i verket. Dette er på bakgrunn av vår vestlige kultur med store materielle goder i et forbrukersamfunn. På bakgrunn av kunsthistoriker og kurator Dorothea von Hantelmann beskrivelse, mener jeg intervensjonen til Thomas Kilpper, tydeliggjør beskrivelsen en opplevelse i verket. Det var et samspill av en gammel teknikk og samtidsaktuelt politisk

innhold, og publikum var i verket. I artikkelen "The Experiential Turn"<sup>34</sup> beskriver hun utviklingen av Modernismen og spesielt Minimal Art fra 1950-60 tallet som forløperen til fenomenet i dagens kunst, med det hun kaller *opplevelse samfunn* med referanse til sosiologi teoretikere som Gerhard Schulzes bok *The Experience Society* (1992) (Hantelmann, 2014). Hantelmann beskriver hvordan det vestlige samfunnets utvikling av en høyere levestandard og demokratiseringsprosess, har ført til en opplysning om kultur og smak. Det var med på å utviklet klasser som hadde både jobb og fritid, med tilgang til kultur, i det bourgeoisie-industrielle samfunnet. Det som tidligere var et fenomen for de øvrige klasser ble igjennom Modernismen åpnet opp for massene. Publikum ble skolert inn i museene. Slik ble kulturen demokratisert og tilgjengelig for alle, og på den måten kunne det estetiske fenomen med opplevelse utvikle seg. Minimalistisk kunst hadde en oppmerksomhet mot kroppslig opplevelse, og i mange tilfeller er publikum en del av verket, ved at verket satt fokus på utstillingsrommet og omgivelsene til verket. Rommets kontekst var mer sentral enn det historiske aspektet av verket, "Minimal Art, Krauss argues, the museum becomes a space for a new spatial-aesthetic dimension of experience but is no longer one in which history, or rather the individual's rootedness in history, can be experienced" (Hantelmann, 2014, s. 19). Kunsthistoriker Rosalind Krauss var kritisk til opplevelsessamfunnet, og mente objektene er uten publikums kontekst og utfordringen blir dermed å gripe hendelsen og situasjonen. Ved å erkjenne at museene blir sett på som et læring og formidlingsted med både historiske verk og moderne kunst, kan vi derfor betrakte dem som en sosial arena og en plass for innføring av sosial koder, smak og dannelses. Opplevelse har nå et sterkt fokus på de fleste arenaer innen kulturelle aktiviteter. I Hantelmanns beskrivelse av opplevelsessamfunnet er det et fokus og et behov for å forme vår indre opplevelse og våre estetiske omgivelser. Gjennom en organisering av hverdag og arbeid i vårt samfunn har vi mulighet til fritid som er en arena for opplevelse. Kunsten blir ikke lenger laget i en relasjon til religion, og former dermed sine egne måter å uttrykke seg på i relasjoner og posisjoner i samfunn (Gadamer, 1998, s. 31-39). Hantelmann formulerer behovet til å forme egne opplevelse i sin samtid "in a secular society, no longer religion but the realm of culture." (Hantelmann, 2014). Hun beskriver utviklingen igjennom Modernitetens historie og tilgjengelighet til kulturelle koder og sosiale normer, "[t]his is the broader social and cultural context within which we have to see art's transition from an aesthetic of the object to an aesthetic of experience. (Hantelmann, 2014). Den estetiske opplevelsen har ekspandert til flere felt, og har utviklet seg fra å omhandle objektet til

---

<sup>34</sup> Hantelmann Dorothea von, The Experiential Turn, Walker Art Centre, 2014. Hentet fra, <http://www.walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn/>

opplevelsesbasert kunst og en estetisering av det reelle. I vårt opplevelses samfunn er kunst presentert i installasjoner inne og ute på museum og i galleri, i en ny kontekst for publikum. Museene presenterer på denne måten ikke lenger et historisk og kronologisk tema men opplevelse og erfaring, i en iscenesettelse av våre liv i et opplevelsessamfunn. "Minimal Art robs this historical narrative of content because it shifts the meaning of artworks onto the essentially general and indeterminate level of effect." (Hantelmann, 2014). Det er opplevelsen som er i fokus av presentasjonen. Berleant beskriver relasjoner i det estetiske feltet som "this expansion change the field of aesthetics from an aesthetics of objects to an aesthetics of experience and sensibility." (Berleant, 2014, s. 3). Han poengterer med noe av det samme som Hantelmann ved at den estetiske erfaringen publikum får i opplevelsen veier opp for objektets autonomi. En presentasjon av et verk kan være en iscenesettelse av en situasjon. I en observasjon av et verk kan det utgjøre en opplevelse, det er publikums relasjon og tilstedeværelse i et verk kan utgjøre opplevelses. Det er en utfordring å plassere en hendelse i et verk, og publikums deltakelse i verket. Hantelmann sier:

Any visual artwork that relates to a here-and-now, and thus in some way or another refers to the idea of performance without being a performance, is called a performative artwork. Yet this misunderstanding of performative as meaning "performance-like" has led to considerable confusion, mainly because it is impossible to clearly define what a performative artwork actually is. (Hantelmann, 2014).

#### *5.4. Formidling basert på kunstnerens praksis.*

I en deltakende formidlingsform, som i den praktiske tilnærming til utstillingen. Har jeg uti fra mine observasjoner av både drop-in verkstedet og studentene i Krausekollektivet, sett på denne formidlingsformen som knytter seg til det Pringle beskriver i Tate Paper 22 (2014), som en kunstner-ledet formidling. Kunstnere kan praktisere formidlingsformer nært knyttet opp mot sin egen praksis eller nært knyttet til utdanningssystemet. Jeg mener de kan med sin kunnskap bidra til å få en forståelse av verket og åpne opp for nye perspektiv. Denne formidlingsformen og vendepunktet i formidling ble beskrevet i artikkelen til Irit Rogoff "Turning" (2008). Hun definerte med den opphavet til uttrykket The Educational Turn. I følge Rogoff er Bologna reformen,<sup>35</sup> en sterk politisk reformasjon og samkjøring av utdannelsen. Hun beskriver hvordan utdannelse innen institusjoner er brukt til å kuratere prosjekt i galleri.

---

<sup>35</sup> Bologna reformen er en Europeisk standard for høyere utdanning, en reform som fokuserer på kvantitet med sammenlignbare og forutsigbare resultater, i utdannings byråkratiet Mange mener det er en av EUs strategier for å utarbeide den mest effektive og strategiske kunnskaps økonomi som skal være godt utslag for økonomien

Rogoff mener vi bør tenke på det pedagogiske potensialet og unngå fokuset på resultater i utdanningen, og tenke utdanning på nytt, i en sosial sammenheng der kropp og læring ikke kan skilles. På denne måten kan vi se et vendepunkt i formidlingen, som førte til en reaksjon i kulturinstitusjonene ved å aktualiserte prinsippene om læring i museumsinstitusjoner. Museene utfordret med å ta i bruk pedagogiske aktiviteter i en utstilling, som vi ordinært tenker på innen utdanning. Ved at museene åpnet opp for nye formidlingsformer var det en måte å vise hva de representerte, og ga en muligheten til å plassere seg i en sosial kontekst. "Our interest were in the possibilities for the museum to open a place for people to engage ideas differently – ideas from outside its own walls." (Rogoff, 2008, s. 4). På denne måten mener Rogoff at samtidskunsten retter seg mot deltakende publikum, ved å arrangere prosjekter og forelesninger parallelt med omvisning og arrangement. Det gir flere vinklinger til formidling med påvirkninger både i og utenfor institusjonene. Utdanningssystemet har på den måten bidratt med vokabularet i formidlingen. Endringene ser vi ved at både kurator, formidler og kunstner kan ha flere roller for publikum og bidra i installasjonene eller på symposium som en del av en opplevelse. Denne beskrivelsen er i tråd med mine observasjoner av formidlingsformene i utstillingen *Avtrykk. Tresnitt fra fem århundrer*.

I en formidlingsform med kunstner som presenterer sitt arbeid som verk og formidling, kan det presenteres som en iscenesettelse av en situasjon, og kunstner kan betraktes som en performer og formidler av sin kunnskap. Krausekollektivet mener jeg vi kan sette i lys av denne beskrivelsen som utøvende kunstnere og formidlere av en prosess. De formidlet sin kunnskap igjennom teknikk, som skapte en sosial hendelse. Denne utviklingen av presentasjon og formidling kan knyttes til kritikken og tekstene til kunstnere og kurator Paul O'Neil & Mick Wilson fra tekstene i antologien *Curating and the Educational Turn* (2010). O'Neil mener reaksjonen i utdanningssystemet, skaper et større marked av pedagogiske aktiviteter. Han beskriver, "education has more recently been globally re-engineered as a sector of the service economy and a space of private enterprise" (Paul O'Neil & Mick Wilson, 2010, s. 17). Tekstene bekrefter at det nå er mer eller mindre aksepterte begreper og flytende overganger som benytter seg av utdanningsformer. Tekstene er kritiske til formidlingsformene som kan bruke kunstnere i sin praksis som både formidlere av teknikk og verk. Flere av tekstene påstår at det ikke blir tatt hensyn til kunstnerens praksis, i denne formidlingsformen. Og hvordan læring blir kuratert som en deltakelse eller et produkt, og et verk i presentasjonen av en prosess, "whereby the educative process often becomes the object of curatorial production." (Paul O'Neil, 2010, s. 13). Det er en teknikk og prosess presentert i



atelierform, det blir en del av verket og i opplevelsen oppstår det sosial relasjon med publikum.

Claire Bishop bekrefter at det i løpet 1990 og 2000-tallet var en rekke prosjekter og publikasjoner som kan gå inn i denne diskursen om lærings pedagogikk og presentasjoner i museer. Prosjektene er med på å utvide tanken om utstillingssted og kunstsenter der kunstprosjektet sammen med intervensjon kan fremstå i relasjon til kunst og samfunnet (Bishop, 2007, s. 197-201). Formidling kan dermed betraktes som en utvidet læringspraksis. Bishop påpeker at når prosjekter er lagt så nært opp til en undervisningspraksis, med forelesning, bibliotekrom og seminar, kan det være vanskelig å oppfatte hva som er prosjektet fordi det utfordrer vår oppfattelse av kunstprosjekt, formidling og utdanning. Denne formen for presentasjon av samtidskunst, kan bidra til at kunstneren blir en produsent, av en formidlingsprosess. Det kan derfor være en utfordring for både kritikere og publikum å dømme hva som er en del av læring eller hva som er utstillingsverk. Både kunstnere, pedagoger og kunst kritikere kan være uenige i hva som er god formidlingspraksis, og hvilke definisjon og kriterier som gir en helhet i en didaktisk diskurs (Felicity, 2011, s. 17), mener Allen Felicity i antologien *Education*.

Ut ifra mine observasjoner fra drop-in verkstedet vil jeg påpeke at praktisk formidling har utfordringen, hvem aktiviteten skal være tilrettelagt for. Hvordan denne formidlingen blir presentert på er viktig påpeker Nina Simone i boken *The Participatory Museum*. Det kan både være en måte å trekke inn et nytt publikum på, og få deres tilbakemelding i form av innholdet i deres deltakelse. Museet har en mulighet til å utøve en deltakende læringsopplevelse til publikum. Deltakelse er ofte rettet mot barn, men deltakende utfordringer for voksne kan være et behov. "Especially for adult visitors, museums rarely offers challenges that encourage participants to work hard and demonstrate their creative, physical, or cognitive ability." (Simone, 2010, s. 18). Et museums besøk er ofte en sosial hendelse, med flere sammen i ei gruppe. Berleant påpeker også det sosiale aspektet ved museet og den estetiske opplevelsen ikke er en isolert hendelse (Berleant, 1975/2000, s 80-81). Museet blir et sosialt samlingspunkt med mulighet for deltakelse i en tydelig men fleksibel situasjon. Lagt opp til opplevelse, kan det gi en mestringsfølelse for deltaker. Aktiviteten må presenteres i en kontekst til utstillingen og i en samtidsrelasjon relevant for publikumsgruppen. Dersom det ikke skjer, mener jeg aktiviteten kan miste noe av sin verdi, Simone beskriver det som "Just as casting activities as being "just for fun" devalues the mission-relevance of participation, it also minimizes visitors' understanding og how they can

make meaningful and exiting contribution to the greater community." (Simone, 2010, s. 19). Deltakelsen for publikum bør være tydelig med hva som skjer med arbeidsprosessen og objektet til slutt. For mange deltakere kan noe av opplevelsen fullføres med at objektet deles med andre i museet, eller på internett. Simone påpeker at det er viktig å informere publikum om hva som skjer med aktiviteten, og takke publikum for deltakelsen. Formidler har et ansvar med å montere arbeidene fra prosess til vegg, eller sende en mail eller på annen måte informere om når presentasjonen av arbeidene vil skje (2010, s. 19-20).

*Tresnitt. Fra fem århundrer*, vil jeg argumentere for at håndverket ga publikum en mulighet til både å være i kunsten og oppleve med hendene, på bakgrunn av Sennetts beskrivelse av læring gjennom hånden. Opplevelsesbasert kunst i en praktisk metode, kan være rettet mot en didaktisk læring og publikum nærhet til tema og prosess. Ved å kombinere rollene innen formidling på en slik måte at publikum blir deltakende, og ikke bare overlatt i sin egen opplevelse. I denne formidlingsformen kan publikum delta i et sosialt rom og få en opplevelse, "-the audience in art is no longer a spectator but has become a participant and co-creator, absorbing the visual or textual materials, responding physically at times to its stimulation, and intellectually as well as emotionally to its social critique," (Berleant, 2014, s. 5). Det er relevant å rette seg mot de didaktiske tankene rundt formidling med performativ formidling og opplevelse. Spørsmålene er hvem er det for? hvorfor og hvor blir det formidlet? Og hvorfor er prosjektet satt i gang? Når publikum blir inkludert i en prosess, kan det ha et utfall for forståelse og opplevelsen av verket. "Thus the social contribution of the educational process is to make it possible for individuals to create symbiotic relationships with others through the development of their distinctive and complementary abilities and in so doing to enrich one another's lives." (Eisner, 2002, s. 7). Begrepene innen opplevelse og læring er mange, det er et omfattende felt å utdype en estetisk opplevelse. Berleant beskriver at den estetiske teorien kan ha en trang til å overforklare, og setter det i lys av gresk filosofi, med arven etter Aristoteles, om vår trang til kunnskap og viten. Berleant mener at den estetiske opplevelsen ofte settes opp mot det kognitive, som innebærer bevissthet til viten og konklusjon. Det er på bakgrunn av at han mener estetisk opplevelse er direkte og spontan med umiddelbare og sanselige erkjennelser i opplevelsen og at det ikke alltid passer å legge en opplevelse så nært opp mot en læringsmetode, "[t]o force aesthetic experience into a cognitive mold result in mistreating a kinde of direct qualitative experience into a cognitivecharacteristically nondiscursive and hence nonrational. (Berleant, 1970/2000 s. 106).

## 6. Synet på visuell læring.

Kunstens autonome posisjon har preget kunstformidling, på den måten vært med på å definere museets læringssyn. Historisk har kunstens autonomi og den estetiske erfaringen hatt en opphøyd enestående presentasjon, der tilskuer får en åpenbaring ved å betrakte kunsten på avstand. I denne case-studien mener jeg det har vært flere innfallsvinkler til formidling, som har preget læringssynet. Ved å gå nærmere inn på beskrivelsen vil vi kunne sette flere av læringsformene inn i formidlingspraksisen. Illeris påpeker hvordan det tradisjonelt har vært konservativt syn på formidlingsformer i museet "Traditionally, art galleries have had an ambivalent relationship to all types of educational discourse due to the special status of art as, ideally, "independent" of instrumentalist motives." (Illeris, 2011, 83). Diskursen er hele tiden i endring men både teori og praksis kan variere i sammenheng med hva som skal formidles. Begrepet didaktikk påpeker Aure er forankret opp mot læringsinstitusjoner, og ikke til kunstfeltet (Aure V, 2013, s.1). I en praktisk formidlingssituasjon er det relevant å se på begrepet didaktikk. Ordets opprinnelse er i fra 1600-tallet der undervisning blei betraktet som kunst. Ordet blir ofte oversatt med undervisningslære, med innhold og mål. Et utvidet perspektiv av undervisningslære inkluderer den praktisk tilretteleggelsen med vurdering. Altså, hvordan en undervisningssituasjon kan lykkes med formidling av kunnskap, med både ferdigheter og kompetansen til formidler, innen både det praktisk og teoretiske. Kulturformidling som analyse eller egen praksis, må den som formidler stille seg tre spørsmål, de er hva? hvordan? hvorfor? "hva er det som skal formidles, hvordan det gjøres og med hvilken hensikt." (Ridderstrøm, Skjerdingsstad, Vold, 2015, s. 22) De påpeker at det er et omfattende felt og forklarer formidling med "Etymologisk henger ordet "formidling" sammen med en tanke om konfliktløsning, om å nå frem til hverandre og oppnå samforstand, om bruk av dialog og meningsutveksling for å komme til enighet." (Ridderstrøm, Skjerdingsstad, Vold, 2015, s. 15-16). Det er kan derfor beskrives nærstående som en kommunikasjon i kunnskapsoverføring og retorikk, der de individuelle teoriene kan relateres til formidling. "Formidling er en *informert* form for kommunikasjon" (2015, s. 17-18).

En formidler og omviser kan være en kunstner som bruker en *practical-led practice*. Betydningen av didaktikk som tilrettelegging av læring, det har et skille i den engelskspråklige verden og den Europeiske. "Det tysk/nordiske begreb 'didaktik' har tradisjonelt omhandlet planlægning og gennemførelse af undervisning med fokus på mål og indhold, mens den anglesaksiske 'curriculum' har fokusert mere på design og evaluering af læreplaner baseret på forskning i læreprocesser." (Illeris, 2010/2011, s. 21). Selv om begrepet

didaktikk har et skille i språket, er det generelt to former for didaktikk vi kan skille mellom, det er en analytisk/teoretisk og en normativ/praktisk didaktikk. I en teoretisk vektlegges det forståelsen av det som skjer i undervisningen. En praktisk didaktikk er idealene for hvilke valg av innhold til undervisningen og fremgangsmåte med tanke på læring. I Skandinavia og Tyskland har tanken på læring og dannelse et bredt perspektiv, enkeltmenneske er en del av og knyttet opp mot samfunnet det lever i, og blir derfor inkludert og tatt i betraktning i læresituasjonen. I museets formidling vil det bety at formidling av kunst inngår i sin samtid og relasjon til barn og unges ståsted. Et mer helhetlig menneskesyn og dannelsesstenkning, sammenlignet med det det engelske begrepet curriculum som baseres mer på "klassisk humanistisk dannelsesstenkning [...] om kenskap til kulturarven" (Illeris, 2010/2011, s. 30). Barn skal erfare en åpenhet til kunsten som kan relateres til andre elementer og erfaringer utenfor kunsten. Samtidkunsten kommuniserer på en slik måte med denne didaktiske tanken til refleksjon over sanselige opplevelser og posisjoner til deltaker og formidler som utfordres i denne åpne dialogen.

[D]idaktik og dannelse er optagen af, hvorledes mødet med kunst kan bidrage til at give eleven redskaper og tankeformer som gør hende eller ham i stand til at møde virkeligheten (og kunsten som en del af denne) på en måde, som på den ene side er selvstændig og fri, men på den anden side står i relation. (Illeris, 2010/2011, s. 31).

Den skandinaviske didaktikken er påvirket av både Europeiske og den Amerikanske. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki mener at et avgjørende utfall for læring er valg av innhold og metode. Og mener at læring bygger på tidligere erfaring, og velger ut problemstilling som kan bidra til å forstå andre situasjoner i samfunnet ved å litt etter litt opprette seg økte kunnskaps kategorier, dette blir satt i en kategorial dannelseteori.

Vi kan derfor si at den skandinaviske didaktikk er sammensatt av de forskjellige diskursene og forståelse av det som skjer i den visuelle læringsprosessen, en visuell kulturdidaktikk. Didaktikeren Kristian Pedersen, professor ved Det Royal Danish Akademi, har skrevet boka *Perspektiver på estetiske læreprosesser* (1996) sammen med Hansjörg Hohr, den har vært ei sentral bok i utdanning. Han kombinerer både Klafki og Dewey i sin betegnelse av *kritisk-konstruktiv erfaringspedagogikk*. Det er en tilnærming som tar utgangspunktet i at deltaker opplever og lærer gjennom tidligere erfaringer som blir satt sammen til det utgangspunktet som imøtekommer situasjonen, en konstruktivistisk erfaringsbasert læring. Og at kunstforståelsen av et objekt ikke er en læringspakke som kan

overføres direkte og som en sannhet til alle deltakerne. Dette er en tolkningsform innen både konstruktivismen og hermeneutikken. Våre erfaringer og kunnskapen den innebærer er bakgrunnen for vår tolkning, og gir ny mening i møte med opplevelser i formidling (Hooper-Greenhill, 1994/1999, s. 44-52.). Det kommer jeg nærmer inn på i kapitlet Metode, deltakelse, opplevelse, kroppslig erfaring. Pedagogforskeren Erling Lars Dale har satt lys på hvordan den som underviser kan profesjonalisere sin undervisning. Han poengterer noen avgjørende faktorer for utfallet av undervisningen. De tre punktene Dale påpeker er Praksisnivået, tilretteleggelsenivået og det teoretiske refleksjonsnivået. Praksisnivået er hvor undervisningen bli gjennomført, i skole eller museum eller i det offentlige rom.

Tilrettelegging er hvordan formidler velger praktisk og teoretisk å presentasjon, med hvilke kriterier og valg som blir tatt ut ifra sin erfaring, museums-profil eller pensum. Det tredje er teoretisk kunnskap til formidler, det vil ha en betydning for både læring, opplevelse og utfallet av hvordan undervisningssituasjonen blir. Derfor er det avgjørende hvilke form, formidler sitt objekt sammen med sin kunnskap (Buhl, Flensborg, 2011). Visuell didaktisk tenkning er et helhetlig syn og vinkling på formidlingsprosessen med deltaker, objekt og sted. I artikkelen Sanselige strategier påpeker Christensen-Scheel nettopp at det "didaktiske går mer inn i samtidskunsten, formidlingen ligger ikke lenger bare utenpå – det dreier seg om mer helhetlig tenkning." (Christensen-Scheel, 2011).

Den østeriske didaktikeren Stefan Hopman har tilført det tredje nivået for de som har bruk for didaktikk, men jobber ordinært ikke med det. Situasjoner og formidling i nye måter å formidle visuell kunst. "Teoretisk didaktik (læren om didaktiske positioner) praktisk didaktik (tilretteleggelse og utførelse av undervisning med sigte på læring) Diskursiv didaktik" (Buhl, Flensborg, 2011, s. 53). Diskursiv didaktikk praktiseres av de som kombinerer og prioriterer kunnskap, kompetanse og erfaring som en vesentlig del av formidlingen, og blir derfor sett på som en tverrfaglig formidlingsform. På denne måten kan det åpne opp for nye læremuligheter og perspektiv av visuell kultur for deltaker. Begrepet *kunstdidaktikk* er presentert flere ganger av Aure i sammenhengen der kunst og didaktikk forenes og formidles (Aure V. 2013, s.3).

Kunstdidaktikk er for den praktiserende et redskap til å praktisere og kombinere den filosofiske siden ved en estetisk erfaring satt i kontekst av en praktisk tilnærming.

"[E]ducators brug for pensum og undervisningsmedoder/teknikker men didaktikere har brug for at inkludere en række pædagogiske vidensdiscipliner (fx psykologi, sociologisk og kulturell viden samt pædagogisk filosofi)." (Buhl, Flensborg, 2011, s. 51).



Læringssyn kan deles inn i tre hoved kategorier, det er et Kunstorientert læringssyn, et Opplevelsesorientert læringssyn og et Relasjonsorientert læringssyn. På bakgrunn av begrepet og skille i didaktikk innebærer diskursen om formidling, noen endringer og utfordringer. Den orientering didaktikk og et læringssyn kan ha, vil prege kombinasjonen av den praktiske tilnærmingen og estetisk erfaring. I artikkelen *Visual events and the friendly eye*, beskriver Illeris det hun kaller, Det vennlige øye. Illeris påpeker at det har de siste ti til femten årene vært store endringer i formidlingspraksis i museum og galleri, med interesse for nye og mer eksperimentelle former for formidling og utdanning, i sammenheng med et bredere sosialt perspektiv. Illeris mener utdanningsituasjonen i museum har vært litt på siden av deres hovedoppgave i galleri med utstilling. Fra tekstene til Mieke Bal(1996) beskriver Illeris historisk formidling og utdanningspraksis i museum og galleri igjennom tre synsvinkler, som *det disiplinerte øye*, *det estetiske øye* og *the desiring eye* (Illeris, 2009). De tre synsviklene setter jeg sammen med læringssynets tre hovedkategorier.

Beskrivelsene av metode og teknikker danner forståelsen av didaktiskformidling, en omfattende teorier om læring og variasjon i både praksis og sted. Det er en diskurs i endring, med relasjonen kunst har til sin samtid og hvordan vi kan bruke og oppleve kunst i et samspill av opplevelse med kunnskap og sosiale relasjoner, som fører oss til "the field of contemporary art didactics, where knowledge production and dispersion in and though art and aesthetics are promoted, and where the qualities of responding to societal need and challenges are negotiated with the particular qualitives of art." (Christensen-Scheel, 2013, s. 110).

### *6.1. Kunstorienterte læringssynet.*

Det kunstorienterte læringssynet har en individuell og en kollektiv orientering, det kan deretter deles inn i to retninger. Den ene er den kunsthistoriske tradisjon som er på kunstens egne premisser med kunstens som autonomt verk, som et selvforklarende estetisk objekt og "innehar kunstformidleren den etablerte kunnskap, som skal videreformidles på den formale kunstens premisser." (Aure, 2009, s. 210).

Den andre retningen vektlegger kunstens danningspotensiale i læringssammenheng, et danningsforankret kunstorientert kunstsyn (Aure, 2009, s. 210). Her betraktes kunst som en samhold i vår kultur og med gitte verdier til en felles kulturarv og "kunstverket "i seg selv" er bærer av formale, kulturelle og sosiale fastsatte betydninger" (Aure, 2009, s. 210).

Det disiplinerte øye går under det kunstorienterte læringssynet. Det er ideen om museet som en utdanningsinstitusjon med kunstens opphøyde sannhet av verkene som derfor

blir sett på utenifra av besøkende, de vil si at de ikke er rom for dialog om og med verket som sannhet og blir fortalt av en omviser eller guide.

## *6.2. Opplevelsesorientert læringssyn.*

I et opplevelsesorientert læringssyn er kunstpedagogikk basert på teorier om estetisk opplevelse. Læring og erfaring er i fokus ved at mottakeren bruker sin egen kraft som utgangspunkt, altså barn og unges eget anlegg til vekst imøte med verket. (Aure, 2009, s. 211). Formidling basert på en estetisk erfaring, innebærer å skape en unik dialogen mellom deltaker og verk. I en nærhet og åpenhet til verket blir følelsesregisteret satt i gang og skaper relasjoner og mening til verket. "Gallery education based on theories of aesthetic experience focuses on individual encounters between the viewer and the work of art." (Illeris, 2011, s. 85). Dette læringssynet blir kritisert for å la betrakteren kun få en estetisk stimuli og ikke bearbeide opplevelsen og for den som ikke oppnår denne opplevelsen kan falle ut. Formidler betraktes som mindre viktig i denne situasjonen med et opplevelsesorientert læringssyn, deltaker skal selv oppleve. Det kreves derfor mye av deltaker i denne situasjonen, for de som ikke behersker denne konsentrasjonsøvelsen kan bli satt til side og utenfor situasjonen. Illeris påpeker at det er ulike teorier rundt opplevelsesorientert læringssyn og eksempelet hennes på andre perspektiv er den amerikanske filosof/psykologen John Dewey. Hans erfaringspedagogikk og opplevelsesorientert læringssyn kan være en kontrast der hans fokus er på kvaliteten på estetisk opplevelsen, (Illeris, 2011, s. 86). Opplevelse og erfaring vil gi deltaker innsikt i egne og andres tanker, med en relasjon til hverandre og hvordan vi oppfatter omgivelsene rundt oss. Det kan betraktes som et bredere perspektiv av opplevelse utover kunstopplevelsen, Dewey påpeker at selve erfaringen i opplevelsen og den kunnskap det kan gi, vil kunne være relevant for en kunstopplevelse. "What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow." (Dewey, 1938, s. 44). Han påpeker at det å oppnå en helhetlig erfaring og opplevelse er å være bevist med sitt nærvær, som å se og ta på materialer i en prosess. Dewey mener videre at opplevelse og læring ikke er en isolert kvalitet men en del av en helhetlig innvirkning på oss, (Dewey, 1934/2005, s. 36-59).

Opplevelsesorientert læringssyn, går inn i en Kunstekspresjonistisk diskurs.

Det estetiske øye er modernismens formidling til publikum, og det er ofte uten formidler eller tekst i det hvite rom. Dialog med og arbeidene er det ikke rom for i annet enn et separat arbeidsrom der deltaker blir satt inn i en åpne utdanningssituasjon med egen utfoldelse og eksperimentering til selv å utvikle et estetisk blikk til verkene i utstillingen.

The most typical educational settings constructed to enable the aesthetic eye of the viewer, is that of the workshop, a space separated from the exhibition, where learners can experiment with the language of expression themselves, without disturbing the 'sacred' halls of the exhibition. (Illeris, 2009, s. 20).

Det hvite rom og workshopen skiller formidling av verk og praksis som fratar dialogen med de besøkende som deltakere i en læringsprosess. "Because they physically take place outside the gallery setting, it comes as no surprise that workshops have tended to live their own lives through the creation of visual events detached from the activities of the main gallery setting." (Illeris, 2009, s. 21).

### 6.3. Relasjonsorientert læringssyn.

Et relasjonsorientert læringssyn er kunstpedagogikk basert på teorier om didaktikk og dannelse. Det skiller seg fra det opplevelsesorienterte læringssynet fordi betrakters relasjoner til verket er satt i et samspill og kontekst med form og innhold i formidlingssituasjonen. En åpen fortolkning og kommunikasjon, der betydningen ikke ligger i verket som skal avdekke en sannhet. Når kunsten blir sett i lys av sosiale og politiske forhold i sin samtid, kan deltakerne oppnå forståelse og læring i formidlingen. Deltakelse med å sette egne ord på opplevelsene åpner opp for dialog og problemstillinger mellom deltakere og verk. Aure V. mener det er nødvendig med åpne diskusjoner i strategier og læringssyn for å utvikle det hun kaller en kunstdidaktisk kompetanse. (Aure, 2011/2013). "Et relasjonsorientert syn på læring ivaretar samtidskunstens invitt til aktørenes interaksjon med verket." (Aure, 2009, s. 212). Et relasjonsorientert formidlingssyn med betegnelsen *relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk* (Aure, 2013, s.14), Aure er kan vi se i lys av fra Bourriaud, 2002.

Formidlingssituasjoner som åpner opp for en flertydige relasjoner og dialog, kan bli oppfattet som relasjonsorientert læringssyn. Kunstverket blir fullgodt i møte med publikum, betrakter deltar prosessuelt i opplevelsen av verket, Aure sier at dette "synet fremholder at forståelse av kunst baseres på erfarings- og refleksjonsorienterte prosesser, i motsetning til en avgrenset kunnskapsinnhenting av informativ karakter eller ikke-kontekstualiserte opplevelser." (Aure, 2009, s. 212). Formidling i museum er nært knyttet opp mot samfunnet som helhet og kan henger sammen med egenlæring. Aure har introdusert og beskriver dette innen et kunstpedagogisk diskurs, med bruk av didaktikk i kunstfeltet. Aure mener "en utvidet didaktikkforståelse med basis i filosofisk grunnlagstenkning kan tilby analytiske innganger for å utvikle refleksjon over hva som kan karakterisere *en didaktikk på kunstens premisser*." (Aure, 2013, s.3, kursiv i original tekst).

The desiring eye er i utgangspunktet en blanding av både det disiplinerte øye og det estetiske øye ved at læring og individualitet står sterkt. Men måten galleriet formidler sin utstilling og verkene er satt sammen på den måten at det imøtekommer publikum til dialog om og med verkene sammen med formidler. "[S]ome socially engaged art museums have begun to think of themselves more as 'centres of learning' than as cultural authorities." (Illeris, 2009, s. 21). Museene inkluderer publikum som kan delta i dialog med variert formidlingspraksis, montering og aktiviteter utenfor museets vegger som deltakende i nærmiljøet. Denne formen for formidling betraktes mer som åpne prosjekt og laboratorier som kan utfordre museets tradisjonelle formidlingspraksis. Illeris beskriver det vennlige øye som en formidlingspraksis med mulighet for spørsmål og svar en utveksling av måter å se på i utdanningssituasjonen.

#### *6.4. Teorier basert på læring og kognisjon.*

I teorier om læring og kognisjon, som innebærer tanke og oppmerksomhet er det et fokus på hvordan deltakere lærer, og dermed den beste måten å legge opp en læreprosess. "The learning objective is problematised to a lesser extent, since the focus here is on the *means* to the goal, rather than new thinking with regard to content." (Illeris, 2011, s. 87). Kunstverket og kunstbegrep skal gi mening til elevene og besøkende, en viten og forståelse, som dermed innebærer forskjellige måter å tolke et verk, for å gjøre det meningsfullt for den besøkende. Som eksempel bruker Illeris Tate Gallery som tidlig har utviklet en utdanningspraksis på museet på konstruktivistisk teoretisk læremetode. Det beskriver muligheten til å tolke dagens kulturelle koder og kunst som gir en helhetlig mening og gir de muligheten til å bli selvstendige museumsbesøkende igjennom læring og fortolkning. Formidleren skal være en bidragsyter i denne situasjonen. Museums formidling som er basert på teorier om læring og kognisjon, er en formidling med et læringsbegrep som oppfordrer den enkelte til individuelt læring og forståelse av kunst som meningsfullt. "Whereas the aesthetic experience was based on the work of art as "magical", here it is the learner's inner and hidden learning potential that is "magical" (Illeris, 2011, s. 88).

### **7. Evaluering og oppsummering av case-studie observasjoner og Artist-led research.**

Hantelmann mener vårt samfunn har utviklet til et opplevelses fenomen som hun kaller *experience society*, hun påpeker utviklingen fra det estetiske objektet til det estetiske i opplevelsen. Denne utviklingen mener hun er et resultat av vår velstand, materiell overflod og den demokratiske opplysningen der alle skulle ha tilgang til kultur. Dermed har opplevelsen og en opplevelsesbasert kunst fått en stor betydning både som en presentasjonsform for



museene og publikums tilnærming og ønsker til et verk. I den materielle tilnærmingen er det et større fokus på å gi publikum en deltakelse i kunsten, som kan gi ny erfaring. Men utfordringen for å beskrive en estetisk erfaring er kompleks og betent i det at opplevelsen krysser økonomiske interesser i den kulturell aktivitet.

Observasjonsrollen var utfordrende å balansere min rolle. Tilstedeværelse kunne noen ganger vær noe malplassert som verken deltaker eller formidler, spesielt i tresnittkurset men også noen ganger drop-in verksted. Jeg var ikke helt anonym, men ønsket ikke å gå over formidlers rolle. Rollen min var en kontrast til observasjonene av studentene i Krausekollektivet. Der var det akseptert og lagt opp til observasjon og deltakelse med dialog.

I denne utstillingen observerte jeg formidling av en prosess, opplevelse i prosessen, og en presentasjon av en prosess. Den helhetlige presentasjonen ga publikum et tidsperspektiv, de fikk en forståelse for hva formidling av en produksjonsteknikk kunne innebære. Utstillingen viste en historisk prosess om hvordan teknikken har blitt brukt til mangfoldiggjøring av informasjon, i den tekniske reproduserbarhets tidsalder (Benjamin, 1926-1939/2013, s. 224). Det viste hvordan en teknikk og prosess var et formidlingsmedium, teknikken fikk dermed uttrykket sin egenverdi som medium. Vi kan derfor si at utstillingen har gitt en estetisk beskrivelse av å være i prosess, og har gitt en nærhet til opplevelsen som står i kontrast til beskrivelsen av modernismens estetiske magi. Nasjonalgalleriet ga publikum muligheten til å observere arbeidsprosess til studentene i Krausekollektivet, og tre inn i intervensjonen til Kilpper, som omsluttet hele publikum. Publikum var invitert til å forme sitt eget trykk i drop-in verkstedet. Håndverket var tydelig presentert i en prosess, og materialet ga en sanselig opplevelse. Både Krausekollektivet og Kilpper poengterer tiden det tar med å arbeide i materialet, som ga publikum rom for opplevelse. Utstillingen ga dermed håndverket en betydning og en relevans til vår hektiske hverdag, nemlig til den sakte opplevelsen.

Kilppers intervensjon og arbeid sto som et eget verk og fylte hele rommet. Publikum gikk inn i verket, som han i forkant av utstillingen hadde arbeidet sammen med sine studenter. Jeg mener intervensjonen til Kilpper var aktuell fordi han kombinerte en gammel tradisjon med nye tema og perspektiv, og verket ga gjenklang i personlige opplevelser. Publikum deltok i verket i sin tilstedeværelse, ved å stå på trykkplaten. Den var en romlig og kroppslig opplevelse, som jeg mener publikum ikke kunne unngå å bli påvirket av. I Hantelmanns beskrivelse har den estetiske tilnærmingen fått en betydning til vårt postindustrielle forbruker samfunn, fra det estetiske objektet til den estetiske opplevelsen, "in the way that it relates to the space and to the viewer's body." (Hantelmann, 2014, s. 3).

Det var en utfordring å plassere og beskrive hva studentene i Krausekollektivet utførte. Kan vi forstå presentasjonen til studentene i en sosial opplevelse og en formidlingsperformans i prosess? De var en gruppe som presenterte en arbeidsprosess i et åpent atelier og en illustrasjon av et verksted. Krausekollektivet presenterte prosess i eget rom og kan betraktes som en presentasjon av en metode, en prosess og opplevelse i samspill med publikum. Og samtidig et atelierverksted. Det var et aktivt rom med fokus på objekt og teknikk, publikum fikk oppleve arbeid i prosess og kunne henvende seg med spørsmål fra utstillingen. Verket ble til imøte med publikum, et samspill der studentene utviklet verket med påvirkning fra dem. Studentene i Krausekollektivet åpnet opp og inviterte publikum inn i prosess, i den delen av arbeidet som ikke ordinært deles med publikum. De tilførte dermed en sosiale hendelse, i sin prosess og presentasjonen av sitt verk. Og kan både betraktes som formidling av en prosess, teknikk og en tilnærming til materialitet. Studentene i Krausekollektivet blir både en formidler av tema og prosess, som kan bidra til å gi publikum et nytt perspektiv på bakgrunn av materialtilnærming. (Berleant, 1970/2000, s. 61). Publikum fikk en opplevelse som forklarer og knytter seg til utstillingen. Vi kan dermed si at publikum fikk mulighet til å se andre elementer i verkene. Jeg mener derfor det er belegg for å si at det fungerte som en opplevelsesbasert performans i en atelier-installasjon. De utførte en formidlingsperformans av en prosess, med et didaktisk tilsnitt. En formidling basert på kunstnerens praksis.

Krausekollektivet utførte i tillegg en formidlerrolle for Nasjonalgalleriet, en brikke og del av helheten, og på den måten ikke et separat prosjekt. Det argumenteres for at Nasjonalgalleriets formidlingssyn i denne delen av presentasjonen i utstillingen, kan relateres til et relasjonsorientert læringssyn. «Det relasjonelle og performative kunstdidaktiske perspektivet kan sees som analogt til synspunkt om at åpne samtidskunstverk først blir fullendt i møte med tilskuerens betraktende og bearbeidende tilstedeværelse.» (Aure, 2013, s. 15). Fra Formidlingsseminaret bekreftes det at prosessen fremstår som både en happening, en iscenesettelse og en installasjon sammen med formidling av teknikk og prosess. Det oppstår noe i kommunikasjonen, studentene våger å ta en risiko og tilfeldighetene oppstår. Dette bekrefter intervjuet av Krausekollektivet i Appendix. Og deres evalueringen om hvordan de opplevde denne hendelsen. Institusjonene bør våge å ta risiko i sin formidling, kom frem av dialogen med Anna Carin. Dette bekrefter hun også i intervjuet jeg hadde med henne, det ligger som vedlegg i Appendix. Krausekollektivet og Kilpper intervensjon sto i kontrast til utstillingssalene illustrerte de mange mulighetene innen tresnitt med samtid og eldre grafikk

presentert side om side. Verkene var presentert med glass og ramme som ga en avstand til publikum.

Tresnittkurs og utstilling var et godt utgangspunkt for samspillet mellom læring og prosess. Min observasjon av kurset var det en formidling hovedsakelig i verkstedet, og benyttet seg ikke av utstillingen underveis, en oppfordring kunne være å gå tilbake for å observere studentene i Krausekollektivet prosess. Men deltakerne tok selv og benyttet seg av utstillingen, slik ble det en likevel sirkulær formidling. På den måten kunne kurset virke noe individuell og separat fra utstillingen. Jeg vil derfor påpeke at Pringle og Dewitt fra Tate Paper, bemerker at det er viktig å ha oversikt over hvordan formidleren forholder seg i situasjonen og hvordan formidlingen skjer i museet. Med tanke på oppmøte i drop-in verkstedet kunne det til fordel vært satt opp flere kurs. Men samtidig måtte deler av verkstedet vært åpent for resten av publikum.

Hovedvekten på den praktiske formidlingen i verkstedet med Elvebakken og Granum var å prøve ut teknikk i prosess, det var ikke i relasjon til et verk i utstillingen. Elevene hadde kun to timer totalt til både omvisning og verkstedsformidling. Muligheten for å gå tilbake i utstillingen, for en evaluering og dialog, var derfor begrenset. Tidspresset ga få alternativer og liten tid i verkstedet til utføre arbeidene.

Omvisning og workshop med Etterstad Barnehage var en kombinert formidling mellom utstillingen og muligheten til å benytte seg av verkstedet på HIOA. Anne Jensen og jeg styrte både formidlingen i omvisningen og verkstedet selv. Observasjonen var derfor fra en annen vinkel og jeg var en delaktig part i denne workshopen. Det var svært interessant å se barnas opplevelse i utstillingssalene og hvilke inntrykk de fikk. De var deltakelse og spontane relasjoner. Jeg dokumenterte opplevelsen av materialet med arbeid og læring i fokus. Både i omvisning og verkstedet viste barna stor interesse. Jeg betraktet det som de hadde en god helhetlig opplevelse, der de selv fikk lov til å være i prosessen og ikke bare observere. Barna var deltakende i utstillingen og behersket teknikken og utskjæring godt. Anne gikk nærmere inn på tilbakemeldinger da hun tok prosjektet videre med workshop i barnehagen.

Mine observasjoner av formidlingen i drop-in verkstedet vil jeg sette i lys av Sennet, og Læring igjennom hånden. Sennett argumenterer "that the craft of making physical things provides insight into the techniques of experience that can shape our dealing with others" (Sennett, 2009, s. 289). Dette vektlegger også Reierstad i sin uttalelse i Khrono. "Ved å støtte og hjelpe barn med å sette ord på opplevde sanseerfaringer i de forskjellige fagene og legge til rette for et gestisk ordløst uttrykk gjennom bevegelse og aktivitet, så vil følelse og tanke

lettere bli integrert og koblet sammen." (Reistad H, Khrono, 2016). Ved å gå ifra fra Kilpper intervensjon til drop-in verkstedet ga det publikum mulighet til å bringe videre den taktile opplevelsen. I den praktiske formidlingen vil publikums observasjonene fra utstillingen være med på å gi en kroppslig forståelse og læring igjennom hånden. Formidlerne var imøtekommende og aktive. Det var stor pågangen, alle deltakere fikk ikke oppfølging i skjæreprosessen, valsing og trykking, de måtte finne ut en del selv. Samtidig måtte formidlerne forberede flere plater, papir til pressa, og sette opp nye arbeidsbord. Trykkpapiret var ikke alltid klart til trykkeprosessen. Det førte til at nye deltakere ikke alltid klarte å se hvem de skulle henvende seg til. En grafiker kunne muligens vært involvert i prosessen med forberedelse og tilrettelegge eller vært tilstede i arbeidsprosessen. Med en stor etterspørsel og godt oppmøte, kunne arbeidsplassen virke noe underdimensjonert. Utstillingssalene var rettet mot unge voksne, i kontrast til dette virket ikke verkstedet helt ferdigstilt. Arbeidsplassen i rommet var ikke dimensjonert for voksne, og på den måten vil jeg påstå at det infantiliserende verkstedet, ved at det ikke var helt tilpasset deltagerne, de unge voksne. Det kan derfor virke noe nedprioritert. Dette er på bakgrunn av at det i rommet var en del tilgjengelig arbeidsplass. Med enkle grep kunne det blitt endret til langbord og med arbeidsbenk satt i riktig høyde, for på den måten å tilrettelegge en bedre arbeidssituasjon for publikum. Det var interessant å se denne forskjellen av tilretteleggelsen av drop-in verkstedet, med resten av utstillingen. Verkstedet betrakter jeg derfor i en kontrast til forholdet og presentasjonen av Krausekollektivet som en iscenesettelse av en estetisk prosess, Kilppers omsluttende intervensjon og samtid og historisk i utstillingssalene.

I min observasjon mener jeg at den praktiske formidlingen bør bli satt inn i en kontekst med utstillingen som er gjeldende, for å oppnå et samspill og forståelse. Arbeidsrommet er en formidlingsarena som bør kunne være en del av utstillingen og opplevelsen. Et separat rom deler denne formidlingen opp og utfordringen blir å relatere til utstillingen. Både Emily Pringle fra Tate Paper og Kristoffer Arvidsson mener det er for lite forskning på, kunstner som formidler. Begge mener diskursen rundt læring i museet har behov for mer dialog rundt teori og praksis. Arvidsson mener det er for lite forskning på feltet og en klar didaktisk retning for kunstformidlere. Det er en historisk tradisjon innen en formidlingsform og læringssyn fra modernismen, "the exhibition was able to be the privileged site for ritually performing a subjective encounter with objects." (Hantelmann, 2014). I Modernismens formidling var det i de hvite rommene som skulle la publikum få oppleve verkene i utstillingen uten distraksjoner. Dette formidlingssynet kan også betraktes som en del

av opplevelsessynet som Illeris beskriver i det estetiske øye (Illeris, 2009, s. 20). Med et separat verksted fra utstillingen. Denne formidlingsformen og syn på opplevelse har endret seg ved at publikum nå er deltakende i opplevelsen. Hvordan museene tilrettelegger sin formidlingspraksis henger sammen med hvem de ønsker å henvende seg til og hvorfor de vil presentere nettopp det. Åse Kristine Tveit beskriver hvordan vi kan gjøre en enkel analyse av en formidling. Sammen med didaktikk handler det om tre punkter, tilgjengeliggjøring, tilpasning og kvalitetsvurdering. "Tilgjengelighet har med både fysiske forhold og begripelighet å gjøre, men tilpasning dreier seg om formidlingens form." (Tveit Åse Kristine, 2015, s. 50). Kvalitetsvurdering handler om relevans for deltaker i formidlingssituasjonen, om noe som engasjerer og taler til den enkelte og forståelse i opplevelsen. Diskursen rundt kvalitet er forholdsvis ny og en forskningssatsningen fra Norsk Kulturråd med det treårig prosjektet Kunst, kultur og kvalitet 2014-17. På seminar fra Kulturrådet 10.02.16, Bjørn Welstad i Hedmark fylkeskommune deltok og mener: "Det er interessant at vi alle bruker kvalitetsbegrepet veldig selvfølgelig og innforstått. Alle har et naturlig forhold til begrepet kvalitet, men vi trenger en avklarende diskusjon om hva begrepet faktisk innebærer" (Periskop, 2016).

Fra mine observasjoner, i egen kunstnerisk-utforskning og teori vil jeg oppsummere som følgende: I en formidlingspraksis basert på kunstner som formidler, tilpasset og tilgjengeliggjort for publikumsgrupper både med den praktiske formidlingen og opplevelse i objektet, vil det gi en ny innsikt basert på tidligere erfaring.

Og vil avslutte med Hantelmanns beskrivelse av det estetiske perspektivet og endringene av objektet, som nå er i det personlige møte og relasjonen med publikum. "The Object, traditionally the protagonist of meaning production, becomes a device for engaging in an experimental relation with oneself and others." (Hantelmann, 2014). "this, at best, could restore a discourse that enable art to become productive beyond its own boundaries in a project of a 'culture of being.'" (Hantelmann, 2014).



## 8. Bildetekstliste.

Figur 1. Tresnittplater og prosess rundt bordet til studentene i Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen. ....	37
Figur 2. Thomas Kilpper Intervensjon og floorcutting. Foto: Marianne Karlsen .....	38
Figur 3. Øverst: Thomas Kilpper. Nederst: prosjektert prosess på arbeidsbordet til studentene i Krausekollektivet. Foto:Marianne Karlsen. ....	39
Figur 4.Fotodokumentasjon til tresnittplate. Foto: Marianne Karlsen. ....	40
Figur 5. Tresnitt plate utformet fra egen fordokumentasjon. ....	40
Figur 6. I fotodokumentasjonen har jeg fokusert på hender i arbeid, og deltakers opplevelse av materialitet. Foto: Marianne Karlsen.....	41
Figur 7. Studentene i Krausekollektivet, i sosial interaksjon. Foto: Marianne Karlsen.....	42
Figur 8. Krausekollektivet, arbeidet og presentasjon kan betraktes som estetikk i en prosess. ....	43
Figur 9. Krausekollektivet i arbeidsprosess og sosial interaksjon. Alle tre medlemmene monterer trykkene sammen og skiller ikke på hvem som har laget hva. Foto:Marianne Karlsen. ....	44
Figur 10. Krausekollektivet demonstrerer for ei omvisnings gruppe. Foto:Marianne Karlsen. ....	44
Figur 11. Tresnitt øverst og trykkplate under. Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjon...	45
Figur 12. Krausekollektivet i prosess. Foto: Marianne Karlsen. ....	46
Figur 13. Krausekollektivet. Foto:Marianne Karlsen.....	47
Figur 14. Krausekollektivet inviterer publikum inn i prosess. Foto: Marianne Karlsen.....	47
Figur 15. Krausekollektivet fremstår som en happening og en icenesettelse. Foto: Marianne Karlsen. ....	48
Figur 16. Krausekollektivet, verktøy og arbeidsprosess. Foto: Marianne Karlsen. ....	48
Figur 17. Krausekollektivet viser frem teknikken å rive papir. Foto: Marianne Karlsen. ....	48
Figur 18. Krausekollektivets installasjonsvegg, tresnittene var montert sammen som et verk. Brukte tresnittplater lå under presentasjonen. Foto:Marianne Karlsen. ....	49
Figur 19. Drop-in verkstedet. Foto: Marianne Karlsen. ....	50
Figur 20. Drop-in verkstedet, arbeid i prosess. Foto: Marianne Karlsen. ....	51
Figur 21. Drop-in verksted. Tresnitt i prosess. Foto: Marianne Karlsen. ....	52
Figur 22. Drop-in verksted, arbeid i prosess. Øverst inspirasjon fra Krausekollektivet. ....	53
Figur 23. Tresnitt øverst, under tresnittplate. Min egen praksis ut ifra fotodokumentasjon fra tresnitt kurset. Arbeid i prosess. ....	54

Figur 24. Tresnitt kurs, arbeid i prosess.	Foto: Marianne Karlsen.....	55
Figur 25. I pausen, tresnitt kurs. Foto: Marianne Karlsen.....		56
Figur 26. Tresnitt kurs, skjære ut i plata og valse platene på arbeidsbenken. Foto: Marianne Karlsen. ....		56
Figur 27. Arbeid ut ifra treets linjer i plata. Foto: Marianne Karlsen. ....		57
Figur 28. Tresnitt kurs, arbeidsbenken til å valse inn platene. Foto:Marianne Karlsen.....		57
Figur 29. Tresnitt kurs, arbeid i prosess og resultat av arbeidene. Foto: Marianne Karlsen....		58
Figur 30. Fotodokumentasjon til tresnitt, Foto: Marianne Karlsen.....		59
Figur 31. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon, i egen praksis. Platen er avbildet før innsvertning. ....		59
Figur 32. Fotodokumentasjon til tresnitt. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.....		60
Figur 33. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon.....		60
Figur 34. Omvisning med Etterstad Barnehage, i Krausekollektivet og i utstillingssalene. Foto:Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.....		61
Figur 35. Omvisning i utstillingssalene, Dürer øverst. Og Tom Gunnersen under. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage. ....		61
Figur 36. Kilppers intervensjon, barna var aktive med hele kroppen. ....		62
Figur 37. Tresnitt til venstre og trykkplate til høyre. Min egen praksis utarbeidet fra fotodokumentasjon av barnehagegruppene, fra Kilppers intervensjon .....		63
Figur 38. Fotodokumentasjon til eget arbeid, og utforming av tresnitt. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage. ....		63
Figur 39. I Thomas Kilppers intervensjon. Barna er aktivt med i prosessen og den taktile opplevelsen. Foto: Marianne Karlsen, med tilatelse fra Etterstad Barnehage.....		64
Figur 40. Tresnitt øverst og plate under. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen på HIOA i workshopen med Etterstad Barnehage. ....		65
Figur 41. Tresnitt til venstre og trykkplate. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen på HIOA, i workshopen med Etterstad Barnehage.....		66
Figur 42. Tresnitt øverst og treplate under. Min egen prosess utarbeidet fra fotodokumentasjonen, i verkstedet og i pressa på HIOA, med Etterstad Barnehage.....		67
Figur 43. Tresnitt plate utarbeidet fra fotodokumentasjon.....		68

Figur 44. Omvisningen i Thomas Kilpper intervensjon. Arbeid i prosess i verkstedet. Foto: Marianne Karlsen. ....	69
Figur 45. Arbeid i prosess i verkstedet. Foto: Marianne Karlsen. ....	70
Figur 46. Thomas Kilpper intervensjon, Nasjonalgalleriet. Foto: Marianne Karlsen .....	71
Figur 47. Thomas Kilpper i prosess med studentene fra KHIB. Foto: Annar Bjørgli ved Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design. Med tillatelse til bruk av Nasjonalgalleriet. ....	72
Figur 48. Thomas Kilpper intervention. Foto: Marianne Karlsen.....	72
Figur 49. Thomas Kilpper floorcutting, Foto: Marianne Karlsen. ....	72
Figur 50. Spørsmål til Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen. ....	113

## 9. Litteraturliste.

- Alvesson og Sköldbberg. (2014). *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 opplag). Studentlitteratur AB, Lund.
- Arvidsson, K., Werner, J. & Nanfeldt, P. (2011). *Skiascope 4*. Göteborg Konstmuseums Skriftserie. Konstpedagogik.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtengren, H. (red). (2009). Aure, V. *Læringssyn. Konsten som læranderesurs: Syn på lærande, pedagogiska, strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Gøteborg. Nordiska Akvarellmuseet.
- Aure, V. (2011). *Kunsten å formidle*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-venke-aure>
- Aure, V. (2013). *Didaktikk: i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*. *InFormation: Nordic Journal of Art and research*. Vol. 2.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: En innføring*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Walter B. (1926-1939). *Kunstverket i reproduksjonsalderen. Estetisk Teori: En antologi*. Bale K. & Bø-Rygg, A. (red). (2013). (2.opplag). Universitetsforlaget.
- Berge, G. I. (08.01.16). *Arne & Carlos kuppet mattetimen*. Hentet fra [http://www.nrk.no/telemark/arne\\_-\\_carlos-vil-laere-bort-strikking-ved-hjelp-av-matte-1.12739642](http://www.nrk.no/telemark/arne_-_carlos-vil-laere-bort-strikking-ved-hjelp-av-matte-1.12739642)

- Berleant, A. (1970). *The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience*. Cybereditions.
- Light, A. & Smith, J. M. (red). (2005). *The Aesthetics of Everyday Life*. Berleant, A. Ideas for a Social Aesthetic. Columbia University Press. New York.
- Böhme Gernot. (2001). «Innføring» Fra æsthetik. Vorlesungen über æsthetik als allgemeine wahrnehmungslehre. *Estetisk Teori: En antologi*. Bale K. & Bø-Rygg, A. (red). (2013). (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Bishop, C. (red). (2006) *Participation*. Foster Hal. Chat Rooms. (2004). Whitechapel Art Gallery. The MIT Press. London.
- Bishop, C. (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. October Magazine. Massachusetts Institute of Technology.
- Bishop, C. (2007). *The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy*.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. les press du réel
- Brodal, P. & Fadnes B. (12.01.2016). P2. Ekko: Om hjernen og hånden. Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/ekko-hovedsending/MDSP25000716/12-01-2016>
- Bull, S. (2010). *Photography*. Routledge.
- Buhl M. & Flensborg I.L. (2011). *Visuel Kulturdidaktik*. Hans Reitzel Forlag.
- Christensen-Scheel, B. (2011). *Sanselige strategier*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/>
- Christensen-Scheel B. (2013). *InFormation Nordic Journal of Art and Research*. No2.
- Dean Roger T. & Smith Hazel (red.). Sullivan, G. (2009). *Practice-led research and Research: led practice in the Creative Arts. Making Space: The Purpose and Place of Practice-Led research*. Edinburgh University Press.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, Deltagende observasjon, kvalitativ metode. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#Deltagende>
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. Penguin Books.

- Eisner W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press London.
- Felicity A. (2011). *Education: Document of Contemporary Art*. Whitechapel Art Gallery.
- Freeland, C. (2001). *Art Theory: A very short Introduction*. Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Skjønnhetens aktualitet. Kunst som lek, symbol og fest. Die aktualität des schönen. Kunst als spiel, symbol und fest. (1977). Estetisk Teori: En antologi.*  
 Bale K. & Bø-Rygg, A. (red). (2. utg). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1998). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge University press.
- Gerhardsen, A. (06.11.15). *Pisasjokket har ødelagt for de estetiske fagene*. Hentet fra Periskop. <http://www.periskop.no/pisasjokket-har-odelagt-for-de-estetiske-fagene/>
- Goldberg, R.L. (2011). *Performance Art: From Futurist to the Present*. (3.utg). Thames & Hudson.
- Grut, S & Kling, S. (red.). Illeris H. (2011). NCK. *Kreativitet och Mangfald. Kulturarvspedagogik för et nytt decennium. Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv.*
- Hansson, K. (2013). *Art as Participatory Methodology*. Tidskrift för genusvetenskap.
- Hantelmann, D. v. (2014). *The Experiential Turn*. Walker Art Center. Hentet fra <http://www.walkerart.org/collections/publications/performativity/experiential-turn/>
- Hooper-Greenhill, E. (red.) (1994). *The Educational Role of the museum. Learning in the art museums: strategies of interpretation,*
- Jensen A. (2015). (nr.4). *Form. Barn og grafikk.*
- Kumpulainen, K. (2011). (nr. 2). *Museums and libraries as learning environments*. Illeris, H. *Employability or empowerment? Learning in art galleries from a critical curriculum-theoretical perspective.*
- Illeris, H. (2009). *Museum and society. Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries.*



- Illeris, H. (2004). (nr.4). *Nordisk Pedagogik. Educations of vision: Relational strategies in visual culture.*
- Illeris, H. (2005). Arts ,Cultures, and Education at the NERAcongress. *Young people and contemporary art: four preconditions for learning in art galleries.* Oslo.
- Karen Bjerg Petersen, (red.) Illeris, H. (2012). (vol.16). (nr. 1). *Journal of the International Society for Teacher Education: A Challenged Teacher Education—Facts, Feelings, Formation. Aesthetic Learning Processes for the 21<sup>st</sup> Century: Epistemology, Didactics, Performance.*
- Kjeldgaard, I. M. (2003). *Esbjerg Kunstmuseum: Museum for moderne kunst.*
- Larsen, B. (red). (2006). Estetikk: Sansing, erkjennelse og verk.Unipub AS og forfatterne.
- Light, A. & Smith, J. M. (red). (2005). *The Aesthetics og Everyday Life.* Berleant, A. Ideas for a Social Aesthetic. Columbia University Press. New york.
- Lindström, L. (red.). Illeris, H. (2008). *Nordic Visual Arts Education in Transition. Between Visual arts and Visual Culture:Themes in Danish studies 1995–2008.*
- Lantz, M. (12.01.16). Slöjd är både ett filosofiskt ämne och en förutsättning för innovation och ett hållbart tänkande. Konstfacks rektor Maria Lantz. Hentet fra My news desk.  
<http://www.mynewsdesk.com/se/konstfack/pressreleases/sloejd-aer-baade-ett-filosofiskt-aemne-och-en-foerutsaettning-foer-innovation-och-ett-haallbart-taenkande-menar-konstfacks-rektor-maria-lantz-apropaa-1290064>
- Lyotard, J.-F. (1988). Det sublime og avantgarden. 1988. Estetisk Teori: En antologi. Bale K. & Bø-Rygg, A. (red). Universitetsforlaget. 2. opplag 2013.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception.* Routledge London
- Nasjonalmuseet. Hentet fra  
[http://www.nasjonalmuseet.no/no/utstillinger\\_og\\_aktiviteter/utstillinger/nasjonalgalleriet/Avtrykk.+Tresnitt+fra+fem+%C3%A5rhunder.b7C\\_wlfI0h.ips](http://www.nasjonalmuseet.no/no/utstillinger_og_aktiviteter/utstillinger/nasjonalgalleriet/Avtrykk.+Tresnitt+fra+fem+%C3%A5rhunder.b7C_wlfI0h.ips)
- Nesse, K. M. (13.10.15). Stavanger Aftenblad. *Tegning et genialt universalspråk.* Hentet fra  
<http://www.aftenbladet.no/meninger/Tegning-et-genialt-universalsprak-3148593.html>

- Nyrnes A. (2008). Ut frå det konkrete: Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk. Universitetsforlaget.
- O'Neil, P. & Wilson, M. (2010). Curating and the Educational Turn. Open Editions.
- Reistad, H. (05.02.16). *Glemmer betydningen av kunstfag på barns læringsarena*. Hentet fra <http://khrono.no/debatt/glemmer-betydningen-av-kunstfag-pa-barns-laeringsarena>
- Reierstad, H. (2004). *Forskning i eller om kunst*.  
<http://www.helgereistad.com/C1745598613/E74093340/index.html>
- Ridderstrøm, H. & Vold, T. (2015). Litteratur- og Kulturformidling: Nye analyser og perspektiver. Pax Forlag A/S Oslo.
- Rogoff, Irit. 2008. *Turning*. e-flux journal. Hentet fra <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Røed, K. (2015). *Kunstløftet* utgave 6. Walter Benjamin for de minste.
- Schaanning, E. (1992). Modernitetens Oppløsning: Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie. Spartacus Forlag AS. (3.utg). Oslo.
- Sennett, R. (2009). The Craftsman. Penguin Books.
- Simone, N. (2010). The Participatory Museum. Museum 2.0.
- Skyberg Borgen Marie. 11.02.16. *Løfter diskusjonen om kvalitetsbegrepet*. Hentet fra: <http://www.periskop.no/lofter-diskusjonen-om-kvalitetsbegrepet/>
- Skåtun, T. (2014). Museumsformidling-å løfte blikket over fengselsmuren. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/documents/10157/c01d0347-414c-4ee1-b744-a144faadf6d1>
- Sørlandets Kunstmuseum. Formidling og skole. Hentet fra <http://skmu.no/formidling/>
- Tate Paper. (nr.) 3. *Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristic of the Working Lives of Education Curators and Tate Modern*.
- Tate Paper. (nr). 11. *The artist as educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context*.
- Tate Paper. (nr). 22. (2014). Pringle, E. & DeWitt, J. *Perceptions, Processes and Practices around Learning in an Art Gallery*.

Tveit M. (2015). *Avtrykk: Tresnitt fra fem århundre*. Nasjonalgalleriet.

Torunn Liven. (19.09.2015). Periskop. På lekens premisser. <http://www.periskop.no/pa-lekens-premisser/>

Tømrmester Thorstensen, O. (21.08.2014). Morgenbladet. De manuelle. Hentet fra [https://morgenbladet.no/ideer/2014/de\\_manuelle](https://morgenbladet.no/ideer/2014/de_manuelle)

Yuedi, L. & Carter, C.L. (red). (2014). *Aesthetics of Everyday Life: East and West*. Berlenat, A. Transformation in Art and Aesthetics. Cambridge Scholars Publishing

## 10. Appendix.

### *10.1. I dialog med kurator og formidler Anna Carin Hedberg.*

Denne samtale og ettertankene er med kurator formidling Anna Carin Hedberg for utstillingen Avtrykk. Tresnitt fra fem århundrer, Nasjonalmuseet. Målet med denne dialogen var å få mulighet til å spør hvordan forberedelsene til utstillingen var, med tanke på presentasjon sammensetting av verk og praktiske tilnærmingen. Anna Carin vil svare noen spørsmål på vegne av sin posisjon og stilling i denne utstillingen, men samtidig med Nasjonalgalleriet utgangspunkt i overordnet spørsmål og syn på formidling. Denne samtalen vil kunne belyse min intensjon for oppgaven og noen av mine observasjoner av utstillingen som case-studie.

1. Var den praktiske tilnærmingen med verksted sterk i utformingen av denne utstillingen?

Den praktiske tilnærmingen med presentasjon av prosess, utstilling og verksted, var planlagt i ei kjernegruppe før utstillingen. Prosjektgruppen består av: en prosjektleder, to kuratorer utstilling fra avdeling eldre og moderne (kunst på papir) og en kurator utstilling fra avdeling samtidskunst, samt to kuratorer formidling og 2 for utstilling. Det er en helhetlig prosessuell presentasjon av utstillingen som formidler igjennom ulike formater og grep med strek flate av ulike materialer og teknikk. Publikum kan få en forståelse av teknikk ved å følge og se hele produksjonen i rommet til studentene, verkene i utstillingssalene kan dermed oppfattes igjennom observerende opplevelse. Kilppers installasjonsrom er interaktiv og deltakende, der publikum går inn i verket og kan fysisk gå og ta på tresnittplatene som er en stor del av verket. Rommet fører publikum vider over til verkstedet, et teppe mellom Kilpper og verksted tydeliggjør den kontinuiteten utstillingen inn på verkstedet har. Kjernegruppa utarbeidet sammen en utstillingsdesigner for fremsyning av rommet og presentasjon av studentene ved KHIO. Utarbeidelsen var både å definere en plass til arbeidet med et rom for arbeidsplass og presentasjon til montering på vegg. Arbeidet presenteres i prosess kontinuerlig utføres med studentenes konkrete arbeidsmetode og stil i samarbeid med hverandre. Dette var en del av det studentene ønsket selv, de kombinerer sin arbeidsprosess i en helhet av prosess med materialer, redskaper, trykkeprosess, til et ferdig trykk på vegg. Begrepene for å definere hva dette kunne bli og er, var en utfordring, det inngår så mange elementer i denne

presentasjonen. Det hele er satt på en opphøyning, som en scene og kan relateres til en performance. Anna Carin påpeker at utstillingen måtte tørre å gå inn i sårbarheten i presentasjonen, og de måtte være åpne for hva som kunne skje i en slik prosess.

## 2. Betraktes deltakelse som en valid formidlingsform?

Det er et todelt svar på dette spørsmålet. I Anna Carins felt er det en valid formidlingsform, og et mål å jobbe mot. Hun har rekruttert en del kunstnere som nettopp utfører denne kombinerte rollen nå med omvisning og verksted, som ikke var aktuelt tidligere for bare få år siden. Så holdningen og synet på formidlingsformer kan nok være i endring. Tradisjonelt har ikke Nasjonalgalleriet hatt en praksis med kunstnere som både formidlere i utstillingssalene og i atelier. Det har vært et tydelig skille mellom kunsthistorikere som omvisere og verkstedarbeid. Nasjonalgalleriet har hatt en tradisjonell konservativ tilnærming til formidling og omvisning, som vi ellers kan se er i tråd med historisk tradisjon til andre museers formidlingspraksis.

## 3. Hva var Nasjonalmuseets utgangspunkt til hvordan tilnærme seg et kunstverk igjennom aktiv deltakelse? (formidle i prosess?)

Tradisjonelt sett igjennom verbal formidling, ikke så mye praksis.

4. Hvilke læringssyn er tatt i betraktning? Og hvilke konsekvenser kan det ha bidratt til? den kognitive, læring sammenfaller med prosess og kroppslig erfaring, hvilke utfordringer kan det ha for formidlingen?
5. Betraktes sansene som en sterk del av denne utstillingen? (prosess, opplevelse, teknikk og tilstedeværelse).

Bruk av sansene er en sterk del av tilnærmingen i utstillingen, og la publikum bli bevist på lukten av trykksverte som en del av opplevelsen. Sanseneopplevelse og prosess skulle være tydelig i rommet med studentene, i det publikum entrer utstillingen. Kjernegruppa fokuserte ikke så mye på om det skulle være deltakers indre følelser og egen opplevelse i fokus eller om sansene var en del av dialogen mellom formidler og publikum. Som en del av forberedelsene til utstillingen har Nasjonalgalleriet et formidlingsseminar for alle som skal utføre omvisning eller i verksted, før åpning. Alle fikk trykke en plate, denne erfaringen var viktig for å ha en forståelse for de de skulle formidle, og noen formidlere tok med seg egen trykkplate. Det er en praksis at det alltid gjennomføres informasjonsseminar før utstillinger for å dele



formidlingsgrep mellom alle som er involvert i utstillingen. Det har nå også vært en utveksling av formidlingspraksis mellom andre museer, der de ser på praksisen til hverandre.

6. Hva mener Nasjonalgalleriet, kan deltaker være med på å tilnærme seg kunsten på en ny måte, med den sanselige opplevelsen i prosess?

Utstillingen er satt opp som tre punkter, studentene KHIO, Kilpper og atelierverksted. Atelier som drop-in verksted var åpnet samtidig som studentene, torsdag kveld, lørdag og søndag som var overveid i forhold til målgruppen unge voksnes tilgjengelighet. Publikum som deltaker kunne observere studentene og deretter prøve ut prosessen selv etter utstillingen. I verkstedet var det 2 formidlere, for å ta imot deltakere og veilede de med verktøy. Hovedfokuset på verkstedet var å bevisstgjøre deltaker på strukturen og mønsteret i treplata. Og begynnelsen på arbeidet og utgangspunktet kunne være å jobbe ut ifra og bygge videre på nettopp strukturen i treplata. I omvisning med klasser er det lagt opp til 2 timer inkludert atelier, 2 skoletimer, en kort arbeidstid men det er generelt lagt opp til denne formidlingsformen i verksted. Det er formidlere som omvisere og veiledere med introduksjon av materialer, verktøy og følger opp elevene etter behov. Elevene får ro til å arbeide og jobber mest på egen hånd, de må selv spørre og oppsøke hjelp. Det eksperimentelle og prosessuelle er den viktige formidlingsformen det er lagt opp til. Generelt for all atelierverksted praksis er det opplevelsen av en mestringsfølelse deltakelsen kan gi, det er en god erfaring fra verkstedarbeid med det prosessuelle som det viktige og ikke resultatet. Etterarbeid på skolen er en stor utfordring og vanskelig å få til, men mange klasser kommer tilbake og Nasjonalmuseet har en boomerang-ordning som arrangerer klassene tilbake. Erfaringen fra denne utstillingen tilsier at det kunne vært satt av mer tid til arbeid i verksted med elevene på omvisning, sier Anna Carin.

7. Hvordan betrakter Nasjonalmuseet praktiske tilnærmingen? Hvordan sammenfaller det praktiske håndverk og unike kunst?
8. Har håndverket like mye verdi som verkene? De er presentert mellom en prosess-performance og verkstedet, frigjøres eller nærmer de seg den skapende prosessen?

Dette samarbeidet mellom ulike kuratorer utstilling for samtid og eldre, var det en tydelig idé fra begynnelsen av at kurator ønsket å fremme material og håndverk. Den materialtilnærmingen sammen med verk og kunstteori, resulterte dermed i at to kunsttradisjoner møttes. Dette resultatet av samarbeidet og det utfallet det fikk, var nok at den praktiske tilnærmingen til håndverk og det unike verk kan sies å nærme seg og blir oppfattet

som likestilt i denne utstillingen, selv om det var nok ikke i utgangspunktet en sterkt tanke og poeng å fremheve.

9. På hvilke måte er kunsten og verkene deltakende her?

10. Kan det være et behov for mer fokus på formidlingspraksis? Med utgangspunkt i praktisk tilnærming?

Det er en utfordring med hvilke begreper man skal bruke i forbindelse med deltakende formidling, for å plassere hva som læres og oppleves. Under utstillingsperioden var det en spørreundersøkelse til publikum, til de som både var i utstilling og verksted. Noen av spørsmålene var en utfordring for deltaker å svare på, spesielt i forhold til hva de hadde lært. *Læring* er et vanskelig begrep å definere, flere kunne ikke svare på om de hadde lært noe. Men at de hadde en opplevelse og behersket arbeid med et resultat kunne mange svare positivt på. Utstillingen og spørreundersøkelsen skal evalueres og det som fungerte, ønsker Anna Carin å ta med seg til neste utstilling. Beskrivelser må inn i begrepsapparatet, vi må være oss bevisst begrepene og former rundt dialogen om formidling og praksis.



*Figur 50. Spørsmål til Krausekollektivet. Foto: Marianne Karlsen.*

## *10.2. Spørsmål til Krausekollektivet om utstillingen Avtrykk. Tresnitt fra fem århundre.<sup>36</sup>*

1. Hvor mye var dere med i planleggingen opp mot utstillingen av Avtrykk?

---

<sup>36</sup> Svarene er gjengitt med tillatelse fra Krausekollektivet.

2. Fikk dere komme med innspill til hvordan rommet og verksted-situasjonen blei utført?  
(praktisk)

3. Fikk dere presentert prosjektet på den måten dere ønsket dere?

4. Hvordan opplevde dere utstillingssituasjonen i Nasjonalgalleriet?

5. Hvordan betrakter dere eget prosjekt? Som en intervention? En levende opplevelse?  
Installasjon? Formidling av prosess? Performans? Eller verksted i galleri?

6. Hva var intensjonen med prosjektet?

7. Hvar det i hovedsak å formidle prosess?

8. Hvilken rolle betrakter dere selv at dere hadde?

9. Kan dere si noe om evalueringen av dere prosjekt i Nasjonalgalleriet?

1. Utstillingens helhet hadde vi ikke noen medvirkning, men når det gjelder vår installasjon hadde vi dialog med kurator gruppen, byggmestere og interiør designere. Dette inneholdt bla. Møter, mailer og besøk på diverse verksteder og dialoger i gallerirommet.

2. Vi søkte med en skisse «live» (inviterte kuratorene til å besøke oss på skolen) og en ferdig søknad med bla. Bilder, tekst og video. Videre hadde vi en løpende dialog med alle leddene som dannet utstillingen, der vi kom til enighet om hvordan installasjonen skulle bli.

3. selvfølgelig var det elementer vi gjerne skulle hatt med som ikke ble en del av utstillingen, men prosjektets visjon ble mer eller mindre det vi hadde sett for oss.

4. Dette var en helt ny opplevelse for oss, i motsetning til tidligere utstillinger vi har hatt. Når alt forarbeidet var på plass og møtene var ferdige, var det meste veldig lett å forholde seg til. Vi fikk klar beskjed om hvor vi skulle møte opp til diverse tider, og hvem vi skulle snakke med når det kom til diverse problemer som kunne oppstå underveis.

5. Slik vi ser dette er det en installasjon med en performance som går over en lengre periode. Vi jobbet mye med å få installasjonen til å kunne stå på egne bein uten menneskelig kontakt, med bla. Å prosjektere en film med oss som arbeider på arbeidsbordet. Hovedverket oppstår med vår tilstedeværelse og kunnskap, der vi kan holde en dialog med betrakter.

6. intensjonen med prosjektet var å vise prosessen til en grafiker og hva som foregår bak kulissene. Arbeidet som ligger bak et grafisk arbeid før en eventuell utstilling kommer sjeldent frem i lyset, noe vi som kunstnere er opptatt av. Spørsmålet «hva er en original?» var en essensiell del av prosessen, om det er det ferdige trykket på papiret eller treplaten var ikke viktig så lenge begge hadde plass i gallerirommet.
7. Vår rolle var å formidle kunnskap til betrakter, slik at de kunne sette seg inn i hvordan arbeidene i resten av utstillingen kan eller har blitt til. Vi ville at «mannen på gata» ikke skulle gå hjem tomhendt, men kunne ta med seg en opplevelse og en forståelse han/henne tidligere ikke har hatt. Et annet aspekt med arbeidet var å bryte ned grensen mellom betrakter og kunstner. Hva skjer når du åpner opp for dialog i en performance i en offentlig setting?
8. Vi ser på oss selv som kunstnere, som formidler et håndverk i en performativ setting.
9. Som gruppe har vi lært veldig mye av prosessen både før, under og etter utstillingen. Vi føler vi har fått frem den intensjonen vi gikk inn med, og det var det viktigste for oss. I etterkant er det dialogene med publikum som sitter igjen på godt og vondt. Vi lærte mer om medmennesker og oss selv enn det vi hadde forventet, noe vi ikke hadde vært foruten den dag i dag.

*10.3. Tilatelse til å bruke fotodokumentasjon fra Etterstad Barnehage*

Anne Britt Styrmo <astyrmo@live.no>

Marianne Karlsen; Wed 4/6

From:

Anne Britt Styrmo <astyrmo@live.no>

Sent: Wed 4/6/2016 2:49 PM

To:

Marianne Karlsen;

Flag for follow up. Start by Wednesday, April 06, 2016. Due by Wednesday, April 06, 2016.

You replied on 4/6/2016 3:30 PM.

Hei!

Jeg har sett over bildene og det set veldig greit ut.

Vi har fått underskrifter fra alle utenom ett barn (Albert) , grunnet ferie. Men hans ansikt vises ikke på dine bilder. Kunn rygg.

Du kan vel bruke de samme underskriftene som Anne har fått?

Anne Britt

Sendt fra min iPhone