

Estetiske fag i samfunnet

Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva (red.)



Estetiske fag i samfunnet

Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva (red.)

Estetiske fag i samfunnet

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Henrik Holm, Anastasiya Alexeeva, Emil Bernhardt, Øivind Verkøy, Tore Andre Ringvold, Ingri strand, Peter Haakonsen, Kari Saasen Strand, Lena Vida, Notto J. W. Thelle, Kersti Fosse Blålid, Ida Kristiansen, Petter Øyen, June Oline Kunnikoff, Dag Johannes Sunde, Lise-Kari Berg, Hanne Kiihlman Evang, Guro Vanebo, Line Halvorsen, Ilmi Gutzeit Mathiesen, Aril Skarsfjord Berg, Liv Mildrid Gjernes, Arnhild Liene Stenersen, Bente Helen Skjelbred, Lisa Bonnar Stjernø og Mimesis Heidi Dahlsveen.

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN heftet utgave: 9788202885267
ISBN PDF: 9788202868673
ISBN EPUB: 9788202895099
ISBN HTML: 9788202895082
ISBN XML: 9788202895105
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.261>

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Anders Tangerud, Cappelen Damm AS
Omslagsfoto: Shutterstock
Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendam.no



Innhold

Innledning	<i>Estetiske fag i samfunnet fra et kritisk perspektiv</i>	7
	<i>Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva</i>	
Kapittel 1	Alltid et annet sted – estetisk forflytning og fantasiens plikt	13
	<i>Emil Bernhardt</i>	
Kapittel 2	Kunst og resonans	33
	<i>Øivind Varkøy</i>	
Kapittel 3	Kunstig intelligens sitt fremtidige mulighetsrom i kunst og håndverk	53
	<i>Tore Andre Ringvold, Ingri Strand, Peter Haakonsen og Kari Saasen Strand</i>	
Kapittel 4	Skaperorientert læring i skolen: muligheter og utfordringer	77
	<i>Lena Vida, Notto J. W. Thelle, Kersti Fosse Blålid, Ida Kristiansen og Petter Øyan</i>	
Kapittel 5	Fremtidig lærer i design, kunst og håndverk – et tverrfaglig handlingsrom fra lærerutdanning til lærerprofesjon	105
	<i>June Oline Kunnikoff, Kari Saasen Strand og Dag Johannes Sunde</i>	
Kapittel 6	Estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på – sett fra et skoleperspektiv	137
	<i>Lise-Kari Berg</i>	
Kapittel 7	Estetisk læring med sang i norsktimen	155
	<i>Hanne Kihlman Evang og Guro Vanebo</i>	
Kapittel 8	Mobil i en omskiftelig verden	177
	<i>Line Halvorsen og Ilmi Gutzeit Mathiesen</i>	

Kapittel 9	Å skape et formsvar	199
	<i>Arild Skarsfjord Berg og Liv Mildrid Gjernes</i>	
Kapittel 10	Fra det enkle til det mer avanserte – grunnskolelærerstudenters erfaringer med kunst og håndverk i grunnskolen.....	221
	<i>Arnhild Liene Stenersen og Bente Helen Skjelbred</i>	
Kapittel 11	Når vi trenger musikken som mest – musisk aktivisme	243
	<i>Lisa Bonnár Stjernø</i>	
Kapittel 12	Om omsorg som estetiske mønstre, fornemmelser og erfaringer	265
	<i>Mimesis Heidi Dahlsveen</i>	

Innledning: estetiske fag i samfunnet fra et kritisk perspektiv

Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva

OsloMet – Storbyuniversitetet

I dagens læreplan for kunst og håndverk i norsk skole står det:

«Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger.»¹

Det er umulig å realisere disse målene uten inngående innsikt i de ulike estetiske fagene og fagenes plass i samfunnet. De estetiske fagene skal være med på å utvikle elevenes evne til selvstendig og kritisk tenkning. Hvordan kan de bidra til dette? Felles for bidragene i denne antologien er forfatterne antakelse om at elevenes evne til å tenke selv utvikles i samspill med evnen til kreativitet og trangen til å utforske. Denne antakelsen er også en forutsetning for at vi på samfunnsnivå skal kunne reflektere kritisk rundt og forstå evnen til selvstendig tenkning som en avgjørende og sentral del av de estetiske fagene i skolen. Kritisk refleksjon er avhengig av språkliggjøring, og forfatterne av de ulike kapitlene språkliggjør de estetiske læringsprosessene og kaster lys over dem fra ulike perspektiver. Felles for

1 Hentet fra læreplan i kunst og håndverk (KHV0102): <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob> (08.04.2024)

disse perspektivene er at de belyser forholdet mellom språk, estetisk-kreativ læring og evnen til kritikk. La oss komme med noen eksempler på dette:

- 1) Estetiske fag kan forstås som reflekterende diskusjonsfag der diskusjonen foregår på flere plan – både gjennom språket og gjennom ulike estetiske uttrykk. I et slikt perspektiv kan vi se estetiske fag som prosessfag der oppgaven hele tiden går ut på å reflektere rundt hvordan vi som mennesker kan ha et kritisk forhold til de ideologiske føringene i samfunnet. Refleksjonsprosessene som de estetiske fagene utløser hos elevene kan oppleves som givende uavhengig av makt, strategi og politiske interesser og styrke frihetsfølelsen til elevene. De estetiske fagene blir et eksistensielt fristed for den frie tanken. Selv om det ikke lar seg bevise, er det vel liten tvil om at denne friheten kan bidra til å utvikle elevenes skapertrang og skaperglede. De får utvikle og lage noe samtidig som de får lov til å tenke fritt om det de holder på med. Lærerens oppgave blir å hjelpe elevene til å se og anerkjenne dette frihetsrommet. Skolen trenger derfor lærere som selv våger å utøve motstand mot og bryte gjennom de ideologiske føringene som enten er åpenbare eller skjuler seg i samfunnet. Det er med andre ord læreren som den opplyste, kritiske medborgeren elevene har behov for i estetiske fag. Kritisk språkutvikling er helt nødvendig for å nå kompetansemålene i estetiske fag.
- 2) Selvstendig tenkning er både et individuelt og et sosialt fenomen. Estetiske fag er fag der elevene arbeider mye sammen og i prosjekter. De er avhengige av å samarbeide for å komme videre faglig. Samspillet mellom den enkelte elevs faglige utvikling og den faglige utviklingen i en gruppe fordrer at elevene uttrykker seg språklig på ulike vis. De må for eksempel kunne artikulere uenighet og svare for seg hvis deres egne ideer blir møtt med motstand. I de estetiske fagene får elevene øve seg på å sette ord på sosiale og faglige utfordringer.
- 3) Å uttrykke misnøye eller uenighet med andres meninger, for eksempel i et gruppearbeid, krever mot og indre styrke. Å ytre kritiske perspektiver og gi andre motstand er en erfaring som kan få den enkelte elev til å føle seg ensom og utrygg. Å stå i denne ensomheten og utryggheten kan være belastende for elevene, men greier de å stå for det de mener – greier de å ytre seg kritisk til det andre i gruppen tenker og gjør – kan de estetiske fagene bli et rom for personlig modning. Dermed er estetiske fag også et kommunikasjonsfag der elevene kan få kjenne både

på trangen til og angsten for å uttrykke seg. Denne spenningen danner grobunn for kritisk tenkning. Lærerens oppgave er å legge til rette for at alle elevene får prøve å artikulere seg språklig. Kritisk tenkning er ingen teknisk, formell og upersonlig øvelse, men et eksistensielt arbeid for elevene. Å forankre kritisk tenkning eksistensielt er en pedagogisk oppgave for læreren. Det er her begrepet *livsmestring* får en konkret betydning og kan bidra til å styrke elevene innenfra. For å si det på en positiv måte: Elevene får muligheten til å kjenne på gleden ved å kunne uttrykke seg kritisk.

For å kunne realisere et krav om selvstendig tenkning, språkliggjøring og skaperglede i estetiske læringsprosesser trenger vi forskning på hvordan de estetiske fagene møter samfunnets utfordringer. Samfunnet er ingen abstrakt størrelse, men en konkret virkelighet vi forholder oss til hele tiden. Felles for bidragene i denne antologien er tanken om at refleksjonene rundt estetiske fag i dagens samfunn og refleksjonene rundt samfunnets utfordringer og hvordan de estetiske fagene skal møte disse, krever forskning som ikke ser på disse to diskursområdene som atskilte – som om de er to motsatser – men som diskursområder som inngår i felles gjensidige refleksjoner. Vi møter de estetiske fagene i skolen, en av samfunnets største institusjoner. Skolen kan legge fruktbare premisser for refleksjonsprosesser der vi kan se estetiske fag og samfunnet i lys av hverandre. Forfatterne i denne antologien har ulike tilnærminger til de estetiske fagenes plass i samfunnet. Redaksjonelt sett har vi hatt en åpen tilnærming til de estetiske fagene og til begrepet *estetikk*, men alle kapitlene berører estetiske uttrykk i samtiden. Vi håper at bidragene i antologien kan gjenspeile bredden i de estetiske fagene, men uten at det estetiske blir et samlebegrep for alt og ingenting. Det skrives mangt om estetikk og samfunn innenfor ulike fagfelt. Bidragene viser noe av spennvidden i forskningen på estetiske fag i samfunnet. Antologien er ingen videreføring av bestående litteratur, men hvert enkelt bidrag skriver seg inn i og referer til eksisterende forskning og litteratur innenfor sitt felt.

Bernhardt, forfatteren av kapittel 1, går til kjernen i de estetiske fagene, som han forstår som fantasievnne, en evne han setter i sammenheng med begreper som *forflytning* og *plikt*. I kapittel 2 reflekterer Varkøy over kunstens resonans. Han ser på kunst som en mulighet til å inngå i et samspill med noe autentisk i oss som vi stadig føler oss fremmedgjorte fra i det moderne samfunnet. I kapittel 3, forfattet av Ringvold, Strand, Haakonsen og

Strand, står kunstig intelligens i sentrum for en diskusjon om hvilke muligheter og utfordringer den nye teknologien gir elevene i kunst og håndverk. Ved hjelp av tre fremtidsscenarioer viser forfatterne hvordan bruken av kunstig intelligens kan utvide elevenes læring. Skaperorientert læring og skaperverksteder er temaet i kapittel 4, der Vida, Thelle, Blålid, Kristiansen og Øyan, med bakgrunn i en spørreundersøkelse, undersøker hvordan man kan øke kompetansen i skapermetodikk i skolen. Kunnikoff, Strand og Sunde, forfatterne av kapittel 5, ser på hvordan tverrfaglighet inngår i praktiske og estetiske fag, og på hvordan den pedagogiske tanken om tverrfaglighet kan komme til å forme den fremtidige læreren i disse fagene. Også andre kapitler i antologien gir eksempler på hvordan tverrfaglighet skaper muligheter i estetiske fag. I kapittel 6 undersøker Berg hvordan estetisk erfaring er noe elevene kan øve seg i. Hun er opptatt av at øving er en form for kroppslig læring. Evang og Vanebo, forfatterne av kapittel 7, reflekterer over hvordan sang kan bli til et fruktbart møte mellom norskfaget og estetiske fag, mens Halvorsen og Mathiesen, forfatterne av kapittel 8, ser de estetiske fagene i lys av samfunnets raske endringer. Disse endringene setter premisser for hvordan elevene forstår seg selv i et samfunn der tanken på bærekraft er essensiell. Kunstnerisk forskning, et nytt felt innenfor estetiske fag, ser kunsten som noe elevene kan være i, noe som kan hjelpe dem med å finne sine egne svar på det livet og det samfunnet de er kastet ut i. I kapittel 9 beskriver Berg og Gjernes, med utgangspunkt i visuelle prosesser, hvordan estetiske fag kan gjøre det mulig å utvikle det de kaller formsvar. Forfatterne av de to sistnevnte kapitlene arbeider selv med kunst og har som mål å utvikle de estetiske fagene i dagens samfunn. I kapittel 10 gir Stenersen og Skjelbred et eksempel på komplekse læringsprosesser i kunst og håndverk der vi som lesere tas med på en læringsprosess fra det enkle til det mer avanserte. Stjernø, forfatteren av kapittel 11, ser på musikalsk praksis som en form for aktivisme og vil med det oppmuntre oss til å se på estetiske fag som en arena for å utvikle evnen til kritikk. Dahlsveen setter i kapittel 12 kunstnerisk praksis som fortellerkunst inn i en etisk kontekst som handler om omsorg.

Med antologien som helhet ønsker vi å bidra til en refleksjon rundt hvordan estetiske fag og samfunnsforståelse kan ses i lys av hverandre. Dette er som nevnt knyttet til elevenes evne til å tenke selv og handler dermed også om myndiggjøring. Myndiggjøring kan bety å bruke fornufeten, og skal estetiske fag ha noe å gi til denne myndiggjøringen, må de selv

realisere fornuft på ulikt vis; om det så er å overskride fornuften gjennom fornuften selv. Å bruke fornuften er noe annet enn en gjennomrasjonalisering. La oss sette denne tanken inn i en helt bestemt historisk kontekst. I 1943 skriver Theodor W. Adorno *Opplysningens dialektikk* sammen med sin kollega og venn Max Horkheimer. De beskriver hvordan fornuften, sivilisasjonen og kulturen slår om i barbari gjennom menneskets fremmedgjøring fra naturen og fra oss selv som mennesker. En gjennomrasjonalisering har gjort at naturbeherskelsen har blitt vår andre natur og ført til en teknifisering av menneskets liv der vi har løsrevet oss fra livet. Når menneskene i en kulturelt tilsynelatende velutviklet sivilisasjon driver frem den sivilisatorisk-kulturelle utviklingen gjennom angrepsvilje, hat og destruksjonsdrift, slår opplysningen om i barbari. Adorno og Horkheimer viser på forskjellig vis hvordan fornuftig tenkning ikke nødvendigvis fører til fornuftig handling. Det er først når den subjektive fornuften blir objektiv og realiserer seg i virkeligheten gjennom institusjoner, sosiale praksiser og felles anerkjent intersubjektiv tenkning, at fornuften er og kan bli realisert. Dermed er opplysningsprosjektets oppfordring til selvstendig tenkning ikke bare noe som gjelder for enkeltindividet, men noe som må reflekteres i den objektive realiseringen av kritisk tenkning i *den sosiale virkeligheten* som for eksempel skolen som samfunnsinstitusjon utgjør. Å arbeide for at kritisk tenkning skal ledsage og forme samfunnsdebatten om hvordan det fornuftig kan realiseres, er en forutsetning for at demokratiet skal kunne fungere. Et demokratisk samfunn forutsetter selvtenkende borgere som er myndiggjorte. Myndiggjøring kan forstås som evnen til å tenke selv og handler dermed i stor grad om å kunne artikulere seg språklig. Dermed kan de estetiske fagene, der elevene får øve seg i å uttrykke seg språklig, styrke elevenes evne til å tenke kritisk. De estetiske fagene kan som tidligere nevnt bli et frihetsrom der elevene kan bruke språket fritt. Et slikt frihetsskapende språk handler ikke bare om tale og skrift, men om alle former for estetiske uttrykk. På denne måten kan de estetiske fagene være opplysende og gi elevene anledning til å oppdage friheten som ligger i estetiske praksiser. For at dette skal lykkes i undervisningen, må læreren ha vilje til å la elevene utvikle mot og utøve motstand gjennom estetiske arbeidsprosesser. Ved å gi rom for kritikk kan man bryte med forventningene om at de estetiske fagene bare skal formidle det anses som politisk korrekt i samfunnet. Poenget – og utfordringen – pedagogisk sett er å la de estetiske fagene bli til en arena der elevene kan utvikle mot og øve seg på

å gi og ta imot kritikk og motstand, både fra læreren og andre medelever. På denne måten blir de estetiske fagene aktuelle, relevante og utfordrende for elevene som samfunnsaktører og borgere i et demokratisk samfunn.

Avslutningsvis ønsker vi å rette en hjertelig takk til forlagsredaktør Ann Kristin Gresaker, forlagssjef Simon Aase og redaktør Maria Braadland: Takk for et givende og konstruktivt samarbeid og for gode diskusjoner gjennom hele prosessen fra idé til publisering! En hjertelig takk går også til Laila B. Fauske som var med i det redaksjonelle teamet i oppstarten av prosjektet.

Videre retter vi en stor takk til samtlige fagfeller for solid og godt arbeid. Takk også for publiseringsstøtten fra OsloMets publiseringsfond og Institutt for estetiske fag og fra de ulike forfatternes institusjoner, OsloMet, Universitetet i Oslo, Norges Musikkhøgskole, Høgskulen på Vestlandet og Steinerhøyskolen!

Oslo, mai 2025

Henrik Holm og Anastasiya Alexeeva

Forfatterbiografier

Henrik Holm er førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet og professor i filosofi ved Steinerhøyskolen. Han har tidligere arbeidet som forsker og underviser ved Norges musikkhøgskole, Universitetet i Hamburg, Universitetet i Rostock og Humboldt-Universitetet i Berlin, og har lang fartstid i forskning, forskningsledelse, undervisning og formidling. Han har doktorgrad i filosofi fra Teknisk Universitet i Dresden og doktorgrad musikk fra Norges musikkhøgskole. Henrik er forskningsgruppeleder for forskergruppen Utdanning og samfunn ved OsloMet og er fagansvarlig for estetikk i Store Norske Leksikon.

Anastasiya Alexeeva er universitetslektor i kunst, design og digitale medier ved Institutt for estetiske fag på OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har tidligere arbeidet med formidling av kunst og universell utforming av kunstformidling for mennesker med redusert syn i både interne prosjekter på OsloMet og på Nasjonalmuseet. Anastasiya tok sin utdanning i kunst og formidling og kunst i samfunnet på OsloMet.

KAPITTEL 1

Alltid et annet sted – estetisk forflytning og fantasiens plikt

Emil Bernhardt

Universitetet i Oslo

Abstract : This essay starts with the following observation: The aesthetic effect always happens somewhere else than we initially believe. I would argue that there is a displacement here, from an assertion that is manageable to an effect that remains uncontrollable. Furthermore I would argue that this displacement is aesthetically qualifying. What happens never merges with the motivation for what was done; what was done had a different aim than what happens. This perspective emphasises what we might call the event aspect of aesthetics, and our conception of what we can actually do is adjusted accordingly.

I approach the idea of such a displacement in three ways: First, I briefly mention three examples from our contemporary cultural sphere. These are what has been called historically informed performance practice in classical music, then what has been called reality literature, and finally the painter Odd Nerdrum's relationship to classical painting. Secondly, I examine the relationship between the idea of aesthetic displacement and modern aesthetics' concept of aesthetic autonomy. Might the idea of aesthetic displacement be thought of as an example of such autonomy? Thirdly, I pursue the event and action perspective and ask whether a practical counterpart to aesthetic displacement is possible. Is there anything we can do that somehow corresponds to the fact that something happens? Here I try to develop a concept of a duty of imagination.

Keywords: Aesthetics, aesthetic experience, action, event, displacement, autonomy, duty

Forordet til boken *Estetisk teori: En antologi*, redigert av Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg, åpner slik:

Josefine er en mus, og som alle andre mus piper hun. Eller synger hun? Selv hevder hun det, ja, hun påstår at hun er kunstner. Ingen blant musefolket tror henne, men ikke desto mindre har pipingen hennes en forunderlig virkning på dem. Det er som om den lille musekroppen gjennom sin strupe og sine gester får noe til å fremtre som får dem som lytter til henne, til å erindre noe alle allerede vet, men som de har glemt. Franz Kafkas novelle «Sangerinnen Josefine eller musefolket» (1924) er blant mye annet en undersøkelse av kunstens grenser og den sanselige erkjennelsens felt. (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 9)

Uten å nevne begrepet *estetikk* legger denne åpningen ut flere spor. Estetikk handler om kunst og kunstens grenser, men også om hvordan det sanselige inngår i erkjennelsen. Vi befinner oss i et grenseland – blant mus som, lik mennesker, synger og diskuterer. Ikke minst er det snakk om «en forunderlig virkning», en slags hendelse, en fremtreden som minner om noe både kjent og glemt. Noe skjer, men hva og hvordan aksepteres bare motvillig.

Utgangspunktet for dette kapittelet er en fornemmelse av at den estetiske virkningen – som vi kunne kalle det estetiske, og som danner basis for den estetiske erfaringen – alltid skjer et annet sted enn vi først tror. Og selv når vi har forstått dette, som kan høres kjent ut – knapt noen vil påstå at de kan kontrollere det estetiske – er det som om virkningen forflytter seg. Innsikt i denne forflytningen som fenomen gir aldri samtidig oversikt over hvordan den beveger seg. I Kafkas novelle påstår Josefine at hun er kunstner. Men uansett hvor mye hun insisterer, er det ikke påstanden som overbeviser de andre musene. Det er sangen. Og selv om det er Josefine som synger, er det sangen som virker. Den estetisk relevante forskjellen går dermed ikke mellom Josefine, som synger, og de andre musene, som tviler på hennes påstand. Den går mellom alle musene, Josefine inkludert, og hennes sang. Josefine har riktignok et eget forhold til sangen. Men estetisk forblir denne forskjellen underordnet i forhold til sangens virkning, og relasjonen mellom sangen og sangerens påstand om den er merkelig indirekte.

Jeg tenker meg at det her foregår en forflytning fra en påstand som er håndterbar, til en virkning som forblir uregjerlig, og videre at denne forflytningen er estetisk kvalifiserende. Den estetiske virkningen finner alltid sted i en forflyttet posisjon, alltid bortenfor, forskutt fra en intensjon som riktignok er nødvendig, men som aldri treffer. Det som skjer, går aldri opp i motivasjonen bak det som ble gjort. Det som ble gjort, hadde et annet

siktepunkt enn det som skjer. En slik forflytning kan virke triviell. At intenderte handlinger får uforutsette konsekvenser, er dagligdags. Normalt vil man trekke lærdom av bieffektene, som forblir nettopp bieffekter, sekundære i forhold til hva man ønsker å oppnå ut fra intensjonen. Denne blir på sin side beholdt som handlingens utgangspunkt, og handlingen anses som vellykket når målet realiseres i tråd med intensjonen. Slik er det ikke uten videre innenfor en estetisk kontekst. Estetisk suksess, det at et utsagn eller uttrykk lykkes med å utløse en estetisk erfaring, faller ikke sammen med en måloppnåelse som er i tråd med intensjonen.¹ Som i Josefines tilfelle har intensjonen, utlagt i påstanden «jeg er sanger», bare begrenset kraft. Det er sangen som er avgjørende. Og selv om sangens virkning i prinsippet kunne samsvare med sangerens intensjon, vil det aldri være et slikt samsvar som gir sangens virkning kraft. Sangens virkning må så å si være en bieffekt, forstått som en egen, egenrådige effekt. Denne (bi)effekten, som noe ukjent, blir nå selve målet. Kan intensjonen justeres hvis den ønskede virkningen er kjent? Ja, men ikke på en måte som garanterer relasjonen mellom intensjon og (bi)effekt estetisk relevans. Dette ville nemlig forutsette at virkningen var kjent på samme måte som intensjonen var kjent, og det er den aldri. Vi snakker derfor om en fundamental og spesifikt estetisk forflytning – fundamental fordi den er kvalifiserende for estetisk suksess, estetisk fordi den ikke kan beregnes. Det estetiske, forstått som virkning og dermed basis for en estetisk erfaring, er per definisjon (forflyttende) uberegnelig; innsikten i det uberegnelige gjør det ikke mer håndterbart.

Et forsøk på å forfølge denne forflytningen kan bidra til å destabilisere et begrep om estetikk som primært orienterer seg mot egenskaper ved objekter, og en forståelse av det estetiske som et alternativ, som noe ekstraordinært og korrigerende som viser vei ut av eller liver opp det normale og ordinære. Når en slik destabilisering er ønskelig, er det fordi den kan være fruktbar for en tenkning som forsøker å møte en situasjon hvor det estetiske – av komplekse grunner og litt polemisk uttrykt – er skrumpet inn, blitt redusert eller viklet inn i fruktesløse spenninger. På den ene siden kan det virke som om det estetiske står i en spagat mellom å være tappet for mening og nærmest grenseløst overvurdert: (Post)moderne kunst utgjør

1 Den norske komponisten Lars Petter Hagen sa en gang at da han begynte på et nytt verk, var det eneste han visste, at det i alle fall ikke kom til å bli slik de første skissene antydte. Like mye som å beskrive gjenkjennelig beslutningsvegring og usikkerhet hinner utsagnet om en dypere og mer vesentlig uberegnelighet. Trøsten er imidlertid at denne også er kvalifiserende; stykket kan først ta form idet det frigjør seg fra innledende intensjoner. Men om denne frigjøringen er intendert, vil den bare spenne ben på seg selv.

et marginalisert og spesialisert felt, enten avsondret fra verden eller maksimert inn i hermetiske *eventer*, mens livet selv, i denne verden, presenteres som et estetisk eventyr, mulig for enhver å skape og modellere etter eget ønske. Vi har dels konsentrerte pakker av opplevelser, designet og rammet inn som spesielle, uunnværlige anledninger – konserter, utstillinger, festivaler osv. – lyssatt og lydlagt som unike, intensiverte og konsentrerte, for ikke å si påtrengende hendelser, dels en underliggende strøm av mer og mindre eksplisitte oppfordringer til selvframstilling og selvbetragtning, særlig gjennom internett og sosiale medier. Men slike estetikkbegrep, forsøkt maksimert i intensjoner – det er opp til deg hva du *gjør* og *får ut av* gitte anledninger – sperrer for det estetiskes reelle mening og nødvendighet, som snarere utspiller seg som vesentlig i en merkelig stillhet, alltid forskjøvet, indirekte, som uberegnelig (bi)virkning.

Nå kan en slik polemisk beskrivelse på den annen side virke utdatert, eller til og med forstyrrende nostalgisk. Slik kan den også få trekk av forfallshistorie. Forsøket på å forfølge den egenrådige forflytningen og slik vise at det estetiske med en særegen uberegnelighet går sine egne veier, innebærer dermed også et ønske om å løse opp det inngrodde forfallsbildet. Hva blir da igjen? Uforpliktende og kraftløs tilfeldighet? Blinde, retningsløse impulser i et meningsløst kaos? Nei, alternativet til kontroll i denne sammenhengen er ikke bare et svevende ingenting. Snarere gjelder det å være oppmerksom på hvordan forflytningens egenrådighet antyder en mellomsonne mellom det utviskede og det altoverskyggende og videre en logikk som i denne mellomsonen både frigjør seg fra våre grep og derved inngår i vår livsverden.

Jeg skal nevne tre eksempler på en slik estetisk forflytning. De er hentet fra vår samtidige kunstsfer, nærmere bestemt fra den klassiske musikk, fra litteraturen og fra billedkunsten. Rammen er imidlertid hverken musikk-, litteratur- eller kunstteoretisk, og sett fra disse fagdisiplinenes respektive synspunkt, vil antydningene her fremstå mangelfulle. Likevel lar de seg bruke som utgangspunkt for en estetikkteoretisk drøftelse med vekt på et estetisk hendelsesaspekt. Det dreier seg altså ikke primært om objektene og deres egenskaper, enn si vitenskapelige resepsjonstradisjoner. Det dreier seg om hvordan de inngår i hendelser som anskueliggjør den estetiske forflytningen som betingelse for estetisk erfaring. Med hendelser sikter jeg dels til det som skjer (den estetiske virkningen), dels til det kunstnerne *gjør* (og *sier* at de *gjør*), og dels til forholdet mellom det de *gjør* (og *kan gjøre*), og det som skjer. Når de aktuelle eksemplene er

nyttige, er det fordi disse ulike nivåene er eksplisert i dem. Eksemplene er med andre ord ikke eksklusive med hensyn til den estetiske forflytningen. Tvert imot mener jeg at dette begrepet treffer noe mer allment, selv om dets ulike nivåer ikke alltid er like uttalt. Med et sideblikk til et hovedspor i tysk estetikkteoretisk tradisjon skal jeg knytte den estetiske forflytningen til begrepet om estetisk autonomi. Videre blir det, gitt at forflytningen – som kvalifiserende forutsetning eller basis for estetisk erfaring – vektlegger erfaringsdimensjonen, et spørsmål om det er mulig å tenke seg et praktisk motstykke. Mot slutten skal jeg forsøke å antyde dette gjennom et begrep om plikt eller forpliktelse i fantasien.

Estetisk forflytning – tre eksempler

1) Siden midten av 1900-tallet har enkelte sentrale utøvere innenfor klassisk musikk vært drevet av en utpreget og systematisk interesse for historiske forhold. Denne bevegelsen, ofte kalt «tidligmusikkbevegelsen», i dag gjerne omtalt som «historisk orientert/informert fremføringspraksis» (Butt, 2002, s. ix), har i første rekke hatt som mål å fremføre eldre musikk basert på kunnskap om hvordan musikken ble spilt på det tidspunktet den ble skrevet.² Kunnskapen oppnås gjennom utforskning og bruk av gamle instrumenter, noteanalyser, studier av historiske lærebøker, rekonstruksjon av rom m.m., og resultatet er musikalske fremføringer som blir dokumentert på plate. Men ettersom interpretasjonen er eksplisitt basert på kildestudier, utvikler musikerne også det fremføringspraktiske vokabularet. Dette blir videre diskutert i bøker og formidlet verbalt gjennom intervjuer, dokumentarfilmer osv. Bevegelsen kjennetegnes med andre ord av at det, i tillegg til selve fremføringene, utvikles en verbal og skriftlig begreps- og refleksjonskultur, en diskurs som i forhold til fremføringene utgjør det jeg vil kalle et diskursivt nivå.³ Dette diskursive nivået hviler prinsipielt sett på premisset om en autentisk, altså historisk tidssvarende rekonstruksjon, av fortidens spillemåter.⁴

2 Flere referanseverk finnes, som Butt (2002), Lawson og Stowell (1999) og Kenyon (1988).

3 Jeg har særlig utviklet denne tanken i forbindelse med en av pionerene på dette feltet, den østerrikske dirigenten Nikolaus Harnoncourt (1929–2016), se Bernhardt (2021).

4 Riktignok har få av utøverne insistert på muligheten for en absolutt rekonstruksjon, og begrepet om autentisitet er i høy grad blitt diskutert (Kivy, 1995), kritisert (Taruskin, 1995) og relativisert (Harnoncourt, 1982, 1984). Forbeholdene har imidlertid ikke oppløst ideen om historisk autentisitet som regulativ faktor og dermed heller ikke diskursen. Tvert imot kan man si at debattene har styrket det diskursive nivået ytterligere.

Det diskursive nivået har imidlertid ikke nødvendigvis vært viktig på den måten vi først skulle tro, og den kunnskapen diskursen har generert, har ikke nødvendigvis fungert slik utøverne selv har lagt vekt på. For mens utøverne har insistert på viktigheten av historisk utforskning, er det samtidig blitt tydelig at den *estetiske erfaringen* av fremføringene ikke går opp i den innsikten diskursen eventuelt produserer. Fortolkningenes estetiske virkning kan ikke reduseres hverken til en utvidelse av kunnskapen om de historiske betingelsene, eller til en eventuell bekreftelse på at de historiske påstandene en gitt fortolkning legger til grunn, er korrekte. Dette betyr selvsagt ikke at musikerne har mislykkes. Derimot betyr det at det er en diskrepans mellom det de sier at de gjør, og det som skjer estetisk, som følge av det som gjøres, og estetisk er denne diskrepansen viktigere enn intensjonen i den diskursive aktiviteten som skaper den. Det er med andre ord en forflytning, en slags egenrådig bevegelse, fra den diskursive aktivitetens intensjoner til de faktiske fremføringenes egen virkemåte. For det er ikke det diskursen omhandler eller sikter mot – kunnskap om en autentisk interpretasjon, formulert kritisk eller insisterende – som er basis for den estetiske erfaringen. Når (eller om) denne inntreffer, er den ikke utslaget av en realisering i tråd med den intensjonen diskursen formulerer. Den er utslaget av en (bi)virkning av denne realiseringen. Det er med andre ord ikke bare en forflytning innad i diskursen, eller fra én diskurs til en annen. Den estetiske erfaringen inntreffer ikke bare med basis i en *annen* diskurs, med *andre* begreper. Den inntreffer idet diskursen, ved å forbli seg selv, samtidig lykkes med å iverksette noe annet enn seg selv. Man kunne også si det slik: Den estetiske erfaringen inntreffer som følge av at det diskursive nivået lykkes med å forvandle ideen om en historisk, autentisk realisering – mulig eller umulig – til et materiale. Det er denne ideen, *som* materiale, den estetiske virkningen springer ut av, og det er denne virkningen som igjen er basis for en mulig estetisk erfaring.⁵

2) Noe lignende kan observeres innenfor det som med et omdiskutert begrep er blitt kalt virkelighetslitteratur.⁶ I Norge knyttes denne tendensen til forfattere som Vigdis Hjorth og særlig Karl Ove Knausgård. Hans seksbindsverk *Min kamp* (2009–2011) er skjønnlitteratur som, ifølge sentrale

5 Man kan innvende at ingen vil mene at det er en direkte forbindelse mellom diskurs og virkning, og dermed at dette premisset er oppkonstruert. Poenget med eksempelet er imidlertid at det ved å synliggjøre nivåene – intensjon, diskurs, virkning – forhåpentlig kan vise, og kanskje artikulere (gjennom begrepet om forflytning), *hvordan* denne forbindelsen nettopp og nødvendigvis er *indirekte*.

6 Litteraturkritikeren Tom Egil Hverven mener begrepet er forenkende og synes å foretrekke begrepet *autofiksjon* i en bokanmeldelse i Klassekampen, se Hverven (2024).

kritikere, gjør et nummer av å fremstille virkeligheten, forstått som det reelt faktiske, levde liv; bøkene rommer passasjer som skildrer levende personer i virkelige, faktiske omgivelser.⁷

I en bestemt forstand er det liten grunn til å tvile på at disse beskrivelsene er sannferdige. Det vil si: Selvsagt er det all grunn til å tvile. Skjønnlitteratur oppretter og opererer innenfor fiktive rammer, og for den som ikke innser dette, kommer hele litteraturbegrepet i spill. Lar vi oss dermed lure av påstanden om at virkelighetslitteraturen faktisk gjengir virkeligheten? Sett fra et estetisk synspunkt er dette spørsmålet langt på vei uvesentlig, og i et slikt perspektiv er det liten grunn til å tvile på sannferdigheten. Om forfattere som Knausgård og Hjorth faktisk beskriver det som virkelig skjedde eller ikke, spiller mindre rolle enn at *virkelighet* med denne tendensen er blitt et begrep som danner en ny diskurs. I denne diskursen dreier det seg ikke bare om overgangen fra et subjektivt erfaringsforråd til en litteratur som virker estetisk på egne premisser, det vil si innenfor grunnleggende fiktive rammer. Det dreier seg ikke først og fremst om å legge det virkelige, levde liv bak seg, samtidig som det heller ikke utelukkende står om hvorvidt det som beskrives, faktisk *er* virkelig. Slik ideen om den historisk musikalske autentisiteten var avgjørende for diskursen i den historisk informerte fremføringspraksisen, uten av den grunn å være basis for den estetiske erfaringen, er virkeligheten sentral i diskursen rundt virkelighetslitteratur, uten at den estetiske erfaringen går opp i påvisningen av hva som *faktisk* er virkelig og ikke. Det skjer med andre ord en forflytning fra begrepet om virkelighet, formulert i diskursen rundt virkelighetslitteratur, til en estetisk virkning utenfor, men ikke uavhengig av denne. Diskursen om virkelighetslitteratur gjør ikke det reelt faktiske livet til målestokk for skjønnlitteraturens fiktive sfære, derimot lykkes den med å gjøre *ideen om virkelighet* til et materiale som blir basis for estetiske virkninger. Spørsmålet om hva som er virkelig og ikke, er dermed ikke irrelevant, som om svaret skulle være opplagt – «det handler naturligvis om skjønnlitteratur». Derimot er det estetiske omfunksjonert, forflyttet. Virkelighetsbegrepet utgjør en litterær-estetisk diskurs som omgjør ideen om virkelighet til materiale for estetisk virkning og potensiell estetisk erfaring.

7 I en instruktiv artikkel om den norske debatten rundt såkalt virkelighetslitteratur skriver kritiker og litteraturforsker Frode Helmich Pedersen om «den nye selvfiksjonen, der forfatteren ikke lenger gjør noe forsøk på å kamuflere seg selv og sine omgivelser, men isteden gir inntrykk av at det som er på ferde i boken, faktisk er den rene og skjære virkelighet: Dette – *akkurat dette* – har faktisk hendt meg!» (Pedersen, 2017, s. 27).

3) Et siste eksempel er hentet fra billedkunsten. Maleren Odd Nerdrum forbindes gjerne med en videreføring av en håndverkstradisjon, med røtter i renessansen og barokken, om enn på en særegen, individuell måte.⁸ Jeg skal ikke uttale meg om hvorvidt Nerdrum, rent teknisk, lykkes med dette. Jeg skal heller ikke forfølge de sporene Nerdrum selv har lagt ut, for eksempel gjennom å bekjenne seg til kitschen i et forsøk på, i alle fall overfor publikum, å frigjøre seg fra en historisk, moderne virkelighet og dens kunstbegrep.⁹ Hvorvidt Nerdrum lykkes som barokk mester, eller om hans arbeider er kunst eller kitsch, er spørsmål som, heller enn å avkreve svar, oppretter en diskurs, og det er ikke mulig å betrakte arbeidene hans løsrevet fra denne diskursen. At Nerdrums arbeid inngår i denne diskursen, innebærer vel å merke ikke noen nedvurdering av maleriene, og at maleren selv ikke er uten ansvar i denne situasjonen, skal ikke forstås som noen anklage. Tvert imot vil jeg mene at vi med maleren Nerdrum er vitne til en virtuos turnering av paradokser som, ikke uten en viss ufrivillig komikk (men også velberegnet humor), utspiller seg idet påstandene om kitsch og opprettholdelsen av en malerisk håndverkstradisjon hele tiden også forskyter seg til noe annet, utover å være det maleren selv påstår. Virtuositeten skal dermed ikke bare tilskrives det Nerdrum selv gjør, men like mye hvordan det han gjør, også har en virkning utover, ja, hinsides seg selv og sin egen motivasjon. Slik sett er det ingen grunn til ikke å ta malerens adopsjon av kitschbegrepet på alvor. Men at den er respektabelt oppriktig for ham, betyr ikke at den er fullstendig eller uttømt for oss. For den estetiske ressursen ligger ikke primært i bildenes eventuelle potensial som eksempler på en historisk håndverkstradisjon – dette potensialet kan være reelt nok, og man må gjerne kalle det kitsch, det spiller mindre rolle. Enda mindre ligger den i den litt for forutsigbare avsløringen av at påstander om tradisjonen som noe tidløst i virkeligheten er historiske konstruksjoner. Nerdrums estetiske kraftsentrum består heller i hvordan hans uopphørlige diskursproduksjon evner å omdanne *ideen om en videreføring av barokkhåndverket* til et estetisk materiale. Den har sin styrke i at hans egen insistering, ved å være fullstendig ufullstendig – for henholdsvis ham og oss – samtidig øker det estetiske gjennomslaget. Den estetiske virkningen springer ut av

8 I innledningen til boken *Mesterverk: Odd Nerdrums kanon* vektlegger Jan-Erik Ebbestad Hansen både håndverket og Nerdrums avstand til modernistisk estetikk. Han gjør også et poeng av at Nerdrum frigjør seg fra historiske kategorier som fortid og samtid: «Bildet må også ha kvaliteter som hever det ut over tid og sted, det må ha en allmenn, det Nerdrum kaller en 'evig' dimensjon.» (Ebbestad Hansen, 2002, s. 8).

9 Se Nerdrum et al. (2000).

håndverksideen som materiale, men alltid bortenfor og forflyttet fra den tradisjonen ideen omhandler. Nerdrums virtuoseri ligger i hvordan insisteringen på det siste er estetisk effektiv for det første; ideen styrkes ved hele tiden å forflytte seg til noe som ligger bortenfor dens eget innhold.

En ikke-evne

Alle eksemplene viser markante og dyktige kunstnere. Men hverken i den musikalske, historisk orienterte fremføringspraksisen, i fenomenet kalt virkelighetslitteratur eller i Odd Nerdrums virke som maler dreier det seg om en særlig kapasitet eller evne til å realisere noe ut fra intensjonen om en bestemt estetisk virkning. Det dreier seg fremfor alt ikke om en bestemt type grep disse aktørene har om det estetiske, en bestemt forståelse for eller kunnskap om hvordan en estetisk virkning oppnås. Det dreier seg ikke engang om en særlig – teknisk eller strategisk – innsikt i den forflytningens logikk, hinsides enhver overskuelig kalkyle, som jeg har forsøkt å beskrive.

Det kan virke klisjépreget å påstå at disse kunstnerne nærmest ikke vet hva de gjør. Å tro at de er fremmede for enhver strategisk list, ikke minst i en mediekontekst hvor de også selv ynder å fremstå som drevet av kunsten alene, kan virke naivt. Men selv om de utvilsomt kjenner finessene i selv-fremstillingens regi, er det samtidig et slags epistemologisk brudd i strømmen mellom intensjon og resultat, et brekk som i et estetisk perspektiv er avgjørende, ja kvalifiserende, ettersom det er dette som avgjør hvorvidt den estetiske virkingen overhodet kan inntreffe. Skulle det dreie seg om noen innsikt eller kyndighet hos disse kunstnerne med tanke på den forflytningen jeg snakker om, måtte det i tilfelle forstås som en særlig oppmerksomhet som grenser til ærbødighet, overfor deres egen ikke-mulighet til å gripe inn, en kunnskap om kunnskapens grense.

Det er nemlig ingen opplagt forbindelse mellom det disse kunstnerne gjør, og det som skjer. Tvert imot er det et påfallende misforhold mellom intensjonene deres og hvordan det som blir resultatet av disse, virker. Musikerne insisterer på viktigheten av historisk orientering. Forfatterne spiller med forholdet til virkeligheten som noe annet og mer enn en modell, mens Odd Nerdrum sannsynligvis vil finne nye ord og omveier og aldri akseptere at hans arbeid inngår i et moderne estetisk og diskursivt maskineri.¹⁰ Og ingenting av dette er bare utspekulert posering. Det avgjørende

¹⁰ Et ferskt eksempel er når Nerdrum blir intervjuet i Klassekampen i forbindelse med 80-årsdagen og lanserer begrepet *ekstrovert* (Winterthun, 2024).

misforholdet peker mot et element av egenrådighet i den omtalte forflytningen. Man kan si at den skjer uvilkårlig, som her ikke bare hentyder til en slags automatikk, men også betyr at det ikke finnes vilkår som er håndterbare med tanke på å aktualisere den. Forflytningen gjør seg gjeldende og blir avgjørende som betingelse for estetisk virkning, som videre potensielt utløser en estetisk erfaring. Heller enn å beherske denne forflytningen selv, går kunstnerens evne ut på å gjøre noe som, utover det de sier at de gjør, aktiverer forflytningen. Evnen består altså i å gjøre noe som får noe til å skje, hinsides intensjonen. Og det som skjer, er ikke hva som helst, og det skjer heller ikke på en hvilken som helst måte. For handlinger har, som nevnt, i alminnelighet konsekvenser, og disse er også nødvendigvis uante. Men i motsetning til å la disse bieffektene korrigere videre forsøk på å realisere intensjonen, vil aktørene i eksemplene ovenfor snarere holde fast ved perspektivet sitt ettersom dette tilbyr bestemte grep som gjør det mulig å gjøre *noe*. Samtidig må den estetiske logikken virke utover disse grepene, så å si på egen hånd. At den virker, når den virker, skjer med nødvendighet og kan beskrives som en slags tvang, og denne tvangen er knyttet til grensen for hva aktørene gjør og kan gjøre. Dels er det en tvingende egenrådighet i selve forflytningen, dels er den som gjør noe, tvunget til å akseptere denne egenrådigheten, hvilket vil si å respektere sin egen begrensning med hensyn til å overskue og kontrollere virkningen. Hva en kunstner gjør, er vel å merke ikke begrenset eller disiplinert av andre ytre faktorer; kunstneren kan selvsagt gjøre hva som helst. For en eventuelt begrensende disiplin ville nettopp blokkere forflytningen. Forflytningen er og må være egenrådig, og når det ikke finnes noen teknikk for den, er tvangen på sin side så sterk at kunstneren ikke kan annet enn å insistere på at det han eller hun gjør, og sier at han eller hun gjør, også er det eneste å gjøre. Derfor skal kunstnerens artistiske geberder, som tidvis kan fremstå virtuost selvframstillende på grensen til det spekulative, også respekteres. De er nemlig denne ikke-evnens utside, på et vis det eneste de har.¹¹

Estetisk autonomi

Er denne egenrådige, uvilkårlige og – for den estetiske erfaringen – nødvendige forflytningen et eksempel på det som innenfor moderne

¹¹ Det er med andre ord ikke noe alternativ å oppgi intensjonen. Den kan bare ikke selv inneholde sin egen oppløsning, det vil si forflytningen til en virkning.

filosofisk estetikk gjerne omtales som estetisk autonomi? Begrepet er omfattende, og fra den ordrette betydningen «selvlovgivning» har *estetisk autonomi* også kommet til å omfatte resultater av denne, særlig i form av tiltagende avsondring eller isolasjon, på et rent ytre plan gjerne knyttet til en mer og mindre identifiserbar og historisk modernisme. For en kritikk av autonomien forstått som en slik avsondringsimpuls vil de tre eksemplene ovenfor være nyttige. Koblingene til henholdsvis historie, virkelighet og en barokk håndverkstradisjon viser alle en vei ut av en kunstpraksis som på ulike måter har dyrket og spesialisert sitt arbeid i tråd med en idé om estetisk autonomi, om enn til prisen av tiltagende isolasjon. Eksemplene vitner slik om en senmoderne ambivalens i møte med estetisk autonomi.¹² På den annen side håper jeg at begrepet om estetisk forflytning kan minne om autonomibegrepets funksjon også med hensyn til å diskutere og forstå kunsterfaringens egenart (heller enn denne egenartens mer sosiologiske konsekvenser). Å avskrive begrepet om estetisk autonomi vil med andre ord være reduktivt i denne sammenhengen. Da gjelder det heller å se at begrepets ambivalens også har interesse, og blir systematisk behandlet, i sentral estetikkteori. Det overordnede spørsmålet er her om og hvordan det kan tenkes en forbindelse mellom en autonom estetisk sfære – avansert og utviklet i tråd med sine egne prinsipper – og forhold som ligger utenfor denne.

Bakgrunnen er det tradisjonelle skillet mellom teoretisk og praktisk filosofi og videre den kantianske tredelingen av en – riktignok overgripende – fornuft i teoretisk erkjennelse eller forstand, praktisk/moralsk erfaring eller fornuft og estetisk dømmekraft. Kant er tilsynelatende streng på at den rene estetiske smaksdommen, eller det vi ville kalle den estetiske erfaringen, ikke handler om hverken det sanne (empirisk erkjennelse) eller det gode (moral), men er autonom og (muligens) har sitt eget prinsipp. Samtidig antyder han muligheten for å forstå estetikken, eller kritikken av dømmekraften, som en bro mellom det teoretiske og det praktiske, erkjennelse og moral.¹³ Sett på bakgrunn av modernitetens såkalte utdifferensiering av gyldighetssfærer, i tradisjonen etter Max Weber og Jürgen Habermas,¹⁴ blir spørsmålet dermed om estetikken, og den estetiske erfaringen, skal forstås som del av et spekter av likestilte, autonome fornuftsformer,¹⁵ eller om den

12 Også Helmich Pedersen er inne på dette for virkelighetslitteraturens del (Pedersen, 2017), og noe tilsvarende er blitt hevdet av Taruskin om den historiske fremføringspraksisen (Taruskin, 1995).

13 Se en nærmere omtale av dette i innledningene til Kants *Kritik der Urteilkraft* (2009).

14 Dette omtales nærmere i Bernstein (1992).

15 Martin Seel (1985, s. 11) gjør her et skille mellom den overordnede fornuften i entall og spekteret av fornuftsformer, som han kaller rasjonaliteter.

snarere må forstås som noe som overskrider, utfordrer eller sprenger denne inndelingen. Christoph Menke kaller den første muligheten *geltungsrelativ* (Menke, 1991, s. 10) og sikter til oppfatningen om at estetikkens og den estetiske erfaringens gyldighet (*Geltung*) utelukkende er relatert til sin egen sfære. Her blir den dyrket og spesialisert i tråd med sin autonomi, artikulert i høyt utviklede både verk og tenke- og uttrykksmåter (diskurser). En utdifferensiert, autonom kunsts sfære markerer utvilsomt en utvikling for kunst i moderne forstand, for eksempel som når musikken forstås som frigjort (emansipert) fra kultiske eller religiøse funksjoner.¹⁶ Ulempen er imidlertid at den slik også blir avsondret fra andre erfaringsformer, og spørsmålet er om den da ikke blir mer fremmedgjort fra verden og livet for øvrig og på en så drastisk måte at den med tiden tappes for mening.¹⁷ Den andre muligheten beskriver Menke med begrepet *suverenitet* (Menke, 1991, s. 10). Her tilskrives estetikken og den estetiske erfaringen en kraft til å overskride utdifferensieringen; den innretter seg ikke bare på linje med andre, tilsvarende autonome og adskilte erfaringsformer eller rasjonaliteter, men sprenger denne ordningen gjennom en overskridende reflekterende impuls. Riktignok skjuler det seg en viss nostalgisk lengsel tilbake til en førmoderne tilstand i en slik betraktningssmåte. Idet kunst tilskrives et potensial til å overskride de utdifferensierte gyldighetssfærenes autonomi, risikerer den også selv å slå over i en *heteronomi* og hente sine prinsipper fra andre gyldighetssfærer. Slik blir overdrivelsen eller overvurderingen av estetikkens potensial noe som, nærmest paradoksalt, lammer kraften i det spesifikt estetiske perspektivet.

Spørsmålet er imidlertid om ikke et slikt skille medfører et for snevert autonomibegrep. Andrea Kern og Ruth Sonderegger viser med tittelen *Falsche Gegensätze*, for øvrig med støtte fra Menke, at det her dreier seg om et falskt alternativ (Kern & Sonderegger, 2002, s. 9). Den estetiske erfaringen er ifølge disse ikke autonom ved å adskille seg fra de øvrige erfaringsformene – enten ved å innrette seg i et spekter av ulike, men likeverdige rasjonaliteter (utdifferensiering) eller ved å heve seg suverent over dem. Den estetiske autonomien består snarere i måten den estetiske erfaringen *forholder seg* til de øvrige erfaringsformene på (Kern & Sonderegger, 2002, s. 10). Her er tilnærmingen mer differensiert, forenklet sagt etter som forbindelsen til verden opprettholdes, samtidig som den estetiske

16 Dette er et poeng hos Adorno (1970, s. 10 f.).

17 Dette omtales nærmere i innledningen i Bernstein (1992).

erfaringens egenart ikke tapes av syne. Imidlertid er det ikke dermed snakk om noen enkel harmoni. Selv om den estetiske erfaringen, ut fra sin egen autonome logikk, riktignok utgjør et særegent perspektiv på tilværelsen generelt (og ikke bare på kunstverk eller typisk estetiske objekter), er det like fullt avgjørende at dette perspektivet nettopp har sin egen logikk. Det er ikke nødvendigvis privilegert eller suverent, som om kunst dannet en opphøyet, eksklusiv sfære hvis betraktningssmåte skulle overskride andre betraktningssmåter, eventuelt utgjøre et overordnet perspektiv som løser problemer som dukker opp i spørsmål om erkjennelse eller moral. Samtidig utelukker ikke en kritikk av en slik suverenitet at det estetiske perspektivet er egenartet og på egenartet vis adskilt fra andre perspektiver på en måte som også setter disse selv i perspektiv. Og det er denne egenartede adskillelsen, her særlig knyttet til handling og hendelse, begrepet om estetisk forflytning forsøker å treffe. Den egenartede forflytningen blir derfor å forstå som et uttrykk for estetisk autonomi, formulert ut fra det estetiske hendelsesaspektet: Virkningen av det vi gjør, og kan gjøre, forflytter seg idet virkningen på en kvalifiserende måte skiller seg fra de intensjonene som ligger til grunn for det vi gjør, og det vi sier at vi gjør.

Styrken ved de tre eksemplene er at de viser, eksplisitt, hvordan denne forflytningen – og videre den estetiske virkningen – ikke er, og ikke *kan* være, bestemt ved intensjon. Ikke bare er det slik at forflytningen setter seg selv i kraft – dette gjelder også bieffekter generelt. Det avgjørende er at denne u-vilkårlige bevegelsen også er kvalifiserende – og da i motsetning til den eksplisitte intensjonen om henholdsvis musikkhistorisk autenticitet, litterær gjengivelse av reell virkelighet og umiddelbar videreføring av barokt malerhåndverk, intensjoner som like fullt beholdes. Jeg antyder ovenfor at eksemplene kunne forstås som ulike veier ut av den estetiske autonomien, forstått som bakgrunnen for mer og mindre uheldige utdifferensieringstendenser innenfor moderniteten. Dette kan ha mye for seg for så vidt som autonomibegrepet viser til den estetiske egenartens muligens isolerende konsekvens. Men såfremt fokuset er rettet mot autonomien forstått som egenartet egenskap, her forsøkt formulert gjennom ideen om en forflytning, forblir autonomibegrepet intakt, ja nødvendig, også i de nevnte eksemplene.

Som antydet innebærer forflytningen en slags tvang, dels ved at bevegelsen er egenrådig, dels ved at den handlende tvinges til å akseptere egenrådigheten. I denne tvangen ligger elementet av autonomi. Men gjennom slektskapet med handlinger i sin alminnelighet blir den på et vis

avdramatisert og viser også utover en avsondret kunstsfære, selv om den utspiller seg innenfor denne. Kunsterfaringen og den estetiske forflytningen blir slik paradigmatisk eksempler på en logikk som frigjør seg fra våre grep – vi kan ikke overstyre den estetiske virkningen gjennom tilpasning av intensjonene våre eller perfektionert teknikk. Samtidig har den konsekvenser for vår livsverden – den er kvalifiserende nettopp gjennom sin uvilkårlige logikk.

Et praktisk motstykke?

Men om denne forflytningen ikke kan føres tilbake til en intensjon, om den ikke er en direkte virkning av noe vi kan gjøre, en teknikk, hva er det da vi faktisk *kan* gjøre? Mer overordnet: Gitt at den estetiske forflytningen kommer til uttrykk som en erfaring, som noe som skjer, med tvingende nødvendighet, hva blir da denne erfaringens praktiske motstykke?

Umiddelbart er det nærliggende å vise til det de omtalte kunstnerne gjør: Musikerne fortolker og spiller, forfatterne skriver, malerne maler – i stor stil. I tillegg deltar de, mer og mindre direkte, i diskurser som omgir det de produserer. Og når de gjør det de gjør og sier at de gjør, er det fordi det er mulig, det *lar seg* gjøre. Samtidig er det viktig, gitt den estetiske forflytningens kvalifisering, at disse mulige handlingene ikke er direkte forbundet med den estetiske virkningen, det vil si via intensjon. Dette betyr ikke at kunstnerne handler uten intensjon, og enda mindre at intensjonen, så å si med et enkelt grep, kan fjernes. Derimot betyr det at den intensjonen de måtte ha, ikke kan samsvare med den estetiske virkningen av det de gjør. Hvis dette er kriteriet for estetisk suksess, kunne man tenke seg at kunstnerens intensjon, for eksempel på bakgrunn av opparbeidet kjennskap til teknikker og prosedyrer samt deres konsekvenser gjennom tiden, kunne justeres på to måter. Den ene går ut på at kunstneren, ved å ha opparbeidet seg en viss teknisk kyndighet, om ikke briljans, kunne overskue virkningen av det som gjøres. Her tenker jeg ikke bare på kunnskap om mer og mindre forutsigbare virkninger av bestemte tekniske grep («for å gjøre denne klangen mer gjennomtrengende, må de og de instrumentene dempes» e.l.), men også på en mer differensiert erfaring om hvordan virkningen nettopp forflytter seg. Dette leder til den andre muligheten, nemlig at kunstneren har innsikt i den estetiske forflytningen selv, som en innsikt i det umulige. Men, og som antydnet ovenfor, vil heller ikke dette være tilstrekkelig som garanti for estetisk suksess. Kunstneren står med andre ord overfor

en dobbel praktisk umulighet. For det første kan ikke intensjonen bare omgjøres med sikte på en *annen* virkning, som forblir uviss. En slik intensjon vil fortape seg i tvil og lammelse. For det andre er det heller ikke mulig å utforme en teknikk basert på innsikten i denne spesifikke umuligheten. En slik teknikk ville nemlig samtidig blokkere for det den skulle utvirke. Kort sagt: Det estetisk kvalifiserende bruddet mellom intensjon og virkning kan ikke selv bli gjenstand for intensjon.

Når det butter i slike formuleringer om et manglende samsvar mellom intensjon og virkning som kvalifiserende, er det fordi noe som egentlig er en erfaringskategori (virkningen), blir forsøkt utlagt som en praktisk mulighet, eller maksime. Når den estetiske forflytningen blir kvalifiserende og slik avviser muligheten til å tilbakeføre den til en intensjon, skjer det først og fremst på basis av en virkning (og en estetisk erfaring) som ikke kan reverseres, fordi den i sitt vesen er uforutsett. Virkningen forutsetter bruddet med intensjonen, men dette bruddet kan aldri inngå i intensjonen: Å hele bruddet kan aldri rekonstruere en handling hvis intensjon skulle være bruddets virkning. Gir det da overhodet mening å snakke om, eller søke etter, et praktisk motstykke til den estetiske forflytningen? Det må i tilfelle dreie seg om en bevegelse som gjentar, i en slags omvendt formasjon, den indirekte bevegelsen som gir forflytningen dens element av uvilkårlig tvang. Jeg skal her foreslå noe jeg vil kalle en fantasiens forpliktelse. Det skjer ut fra en tanke om fantasien – dels er den praktisk eller produktiv, dels forblir dens eventuelle forpliktelse paradoksal, eller forflyttet. Problemet er selvsagt at en praktisk handling per definisjon må være fri, altså ikke kausalt predeterminert. Videre er dette noe som i særlig, for ikke å si kvalifiserende, grad gjelder for fantasien. Hvordan kan den da være forpliktet, forpliktende eller på noen måte knyttet til plikt?

Fantasiens plikt og forpliktelse

Hva betyr plikt? Begrepet hører normalt hjemme i etikken og viser til noe vi som moralsk ansvarlige vesener *har* å gjøre. Tre aspekter er sentrale i den aktuelle sammenhengen. For det første forutsetter plikten en *relasjon* til noe, det vil si en lov eller et prinsipp, utenfor oss selv som frie, handlende vesener. Plikt er så å si betegnelsen på den strukturen som oppstår mellom oss og loven eller prinsippet. Loven forplikter, og vi er – som moralsk ansvarlige – forpliktet på den. For det andre er plikten en *handling* som er strukturert av denne relasjonen. Plikten er det loven eller prinsippet

pålegger oss å gjøre; vi har plikt til å følge trafikkreglene, plikt til å hjelpe andre i nød, plikt til å betale skatt, osv. Som handling forutsetterplikten at vi er frie. Logisk sett er vi dermed frie til å bryte loven og ikke utføreplikten. Dette er viktig, for hadde vi ikke hatt denne friheten, hadde handlingene våre vært predeterminert. Da ville vi ikke hatt noe ansvar for dem og konsekvensene av dem, og det hadde heller ikke gitt mening å snakke om noen plikt. Uten ansvar, ingen forpliktelse – i moralsk forstand. Det er med andre ord, og for det tredje, en *tvang* iplikten. Dette blir tydeligere om vi tenker at det også finnes forpliktelse utenfor den moralske sfæren. Hvis noen stiller meg et spørsmål og jeg svarer feil uten å vite det, har jeg ikke forbrutt meg mot noen moralsk lov. Jeg har ikke løyet, men i vanvare bragt videre en usannhet. Når sannheten – som kan være helt triviell – kommer for en dag, vil det likevel være umulig å insistere på at svaret var riktig. Derimot viser feiltagelsen – som kan være helt harmløs – at jeg er forpliktet på sannheten. At feilen blir avvist, sett bort fra, ja, glemt fordi sannheten kom for en dag som noe som tvinger seg frem, det ligger utenfor min kontroll. Forpliktelsen er med andre ord alvorlig idet tvangen er reell, selv i situasjoner som i seg selv er helt udramatiske.

Om vi nå skulle forsøke å knytte pliktbegrepet til fantasien, kommer vi nok ikke så langt. Det kan virke umulig. Fantasien frihet er ikke knyttet til et ansvar i moralsk forstand. Å fantasere om og tenke seg moralske brudd er ikke det samme som å begå dem, og – kanskje enda mer innlysende – fantasiens frembringelser, for eksempel i såkalt fantasylitteratur, er på ingen måte forpliktet på sannheten, i noen betydning. Her er det heller ikke snakk om moderasjoner, som om fantasien er *litt* forpliktet eller at den *til en viss grad* må holde seg innenfor rammene av allmenne, logiske prinsipper eller lignende. Nei, friheten fra slike rammer er tvert imot fantasiens betingelse. Enda tydeligere blir dette med tanke på at plikten oppstår i forholdet mellom et handlende individ og en lov eller et prinsipp. Loven, i vid forstand, angir hva vår plikt går ut på. Ikke slik med fantasien, den defineres ikke ved å følge noe bud eller oppfylle oppgaver som blir stilt den fra noe utenfor den selv. At moralske handlinger *forutsetter* fantasi, er noe annet. Det gjør ikke fantasien i seg selv forpliktet. Med en slik henvisning er vi snarere over på moralens domene, hvor fantasien riktignok også spiller en rolle, men det betyr ikke at det motsatte også er tilfelle. Å tenke om fantasi og forpliktelse langs disse linjene kan derfor virke nytteløst.

Da er det mer interessant å se på det som gjør pliktbegrepet komplisert, eller mer presist på det som gjør plikten, forstått som en *relasjon* mellom

noe vi gjør, og noe vi blir pålagt å gjøre, innviklet og flertydig. Hva som utgjør relasjonen, og ikke *at* det må finnes en relasjon, er med andre ord det interessante her. Og det som utgjør relasjonen, er den komplekse kombinasjonen av frihet og tvang. Isolert sett kan friheten knyttes til fantasien og dermed til det kunstneren gjør. Som nevnt ovenfor, er det ikke bare slik at en eventuell innsikt i forflytningens logikk ikke bør begrense fantasiens arbeid – som om en slik begrensning var mulig. Mer grunnleggende er det også slik at en slik innsikt ikke *kan* begrense dette arbeidet. Grunnen er at slike rammer, om enn tenkt som en raffinert teknikk for å overskue forflytningen, bare vil forhindre den. Slik sett er det kunstneren gjør, som et fantasiens arbeid, basert på fantasiens absolutte, det vil si konstituerende, frihet. Det som skjer, artikulert i det jeg har kalt en estetisk forflytning, skjer derimot ved en slags tvang. Dette kan utlegges på to måter. Som kvalifiserende er forflytningen tvingende nødvendig, samtidig som kunstneren, for så vidt som ingen teknikk kan innhente forflytningen, er tvunget til å la den skje – *det som skjer, det skjer*. Men forflytningen er også tvingende i den forstand at dersom den først inntreffer, er det ingenting som kan stoppe den – *skjer den, så skjer den*. Slik sett er den også forpliktende. Den er ikke noe som bare lett kan ses bort fra, utelukkes, bortforklares, uten at dette – som med svaret som var feil – faller tilbake på den som insisterer på det motsatte.

Vi må derfor si at fantasiens absolutte og konstitutive frihet (den kan ikke forstås ut fra en relasjon til noe utenfor som gir den rammer eller pålegger den begrensninger) møtes av en tvang i det den produserer, altså kunstverket, for så vidt som dette er kvalifisert eller vellykket (blir gjenstand for estetisk erfaring) gjennom en estetisk forflytning. Er dette møtet på noen måte sammenlignbart med forholdet mellom frihet og tvang som gjorde seg gjeldende i den moralske pliktens tilfelle? Ikke åpenbart, og særlig fordi den friheten som ligger til grunn for den moralske plikten, er knyttet til ansvar. Slik er det ikke med fantasien, i alle fall ikke på noen direkte måte. Hva er det fantasien da er forpliktet på? En mulighet kunne være den estetiske forflytningen ettersom denne synes å være tvingende nødvendig for et vellykket arbeid, utført av fantasien. Men akkurat som det ikke kan finnes noen direkte forbindelse mellom en intensjon og en estetisk forflytning, vil det heller ikke være mulig for fantasien å arbeide ut fra denne som en forpliktelse. En annen mulighet, som har mer for seg, er å gå tilbake til det nødvendigvis indirekte i forbindelsen mellom intensjonen og resultatet i den estetiske forflytningen. Det indirekte i forbindelsen, altså

bruddet, kan sies å ha sin parallell i fantasiens forpliktelse ettersom denne ikke kan oppstå ut fra noen lov eller noe prinsipp utenfor den selv. Men hvis fantasien er betingelsen for produksjonen av kunstverket, og hvis det i kunstverket som vellykket finnes en form for tvang, må det også på et vis være noe tvingende i fantasien. Slik den estetiske suksessen er avhengig av forflytningen, forstått som et brudd mellom intensjon og resultat, er fantasien avhengig av en forpliktelse den kan brytes mot. Denne forpliktelsen kan ikke forstås som noe utenfor gitt som setter rammer for den, som en lov eller et prinsipp den er ansvarlig for å følge, men snarere som noe den selv setter som dette ytre, men som alltid ligger indirekte og utilgjengelig til for den. Den må altså på et vis skape sin egen lov som den tvingende kan brytes mot.

Om vi kaster et blikk tilbake på de tre eksemplene ovenfor, kan dette forhåpentlig bli noe klarere. Jeg tror at nettopp ideen om en historisk korrekt fremføring, begrepet om virkelighet i litteraturen og den barokke håndverkstradisjonen i Nerdrums maleri fungerer som slike, i en viss forstand innenfra skapte, men like fullt på et vis utenfra tvingende prinsipper. Når de er konstruert, kan det observeres ved at de ikke først og fremst virker estetisk idet kunstneren oppfyller det de proklamerer. Den historisk orienterte fremføringspraksisen blir ikke estetisk vellykket ved å bekrefte gyldigheten i sine egne historiske teser, slik heller ikke virkelighetslitteraturen lykkes estetisk ved å stadfeste hva som rent faktisk gikk for seg da og da, eller Nerdrums malerier slår gjennom ved en gang for alle å bevise at det barokke håndverket er noe universelt og evig, hevet over historiens luner. På den annen side er disse ideene eller diskursene heller ikke bare tilfeldige motivasjoner, det vil si for kunstnerne, som arbeider på fantasien, er de nettopp forpliktende; de tilsvarer på et vis akkurat det de selv sier. De er uttrykket for det kunstnerne selv sier at de gjør. Men heller enn at de da foregriper hva som faktisk skjer, utgjør de elementer av motstand som den skapende fantasien brytes mot og står i et slags tvingende forhold til, ettersom de like fullt er i stand til å utvirke en basis for estetisk erfaring. Måten fantasien brytes og kunstnerne bryner seg mot denne motstanden på, er det som skaper rommet for en handling, en handling som i emfatisk forstand *er mulig*. I sfæren av umulighet, som målet om en estetisk erfaring og dens nødvendigvis indirekte forbindelser må sies å være omgitt av, er slike muligheter prekære og livsnødvendige å holde fast ved. De angir slik en forpliktelse i fantasien som er særegen fordi fantasien per definisjon ikke kan være forpliktet på noe.

Ikke desto mindre gir begrepet om en forpliktelse i fantasien mening, om enn ikke i den forstand det var tenkt, altså som et praktisk motstykke til den estetiske forflytningen, et motstykke forstått som noe som angir en praktisk mulighet til å oppnå en slik forflytning. Hva slags mening gir det da? Det kunne tenkes som en ny formulering av en erfaringskvalitet, parallelt til formuleringen om en estetisk forflytning, om enn forkledd som en praktisk rettesnor eller maksime. Men heller enn å forstås som en oppskrift på hvordan noe *kan* gjøres, tror jeg det gir bedre mening som beskrivelse av noe som blir gjort. Her tilsvarer bruddet i begrepet om en fantasiens forpliktelse (at det ikke kan forstås som en maksime) overgangen fra en diskursiv intensjon – for eksempel realiseringen av autentiske musikalske fremføringer – til et materiale. Slik denne faktiske konsekvensen er forflyttet i forhold til hva som var intensjonen, og nettopp derved blir estetisk effektiv, er fantasiens forpliktelse ikke noe som blir oppfylt, men som likevel er nødvendig.

Avslutning

Jeg nevnte innledningsvis at det begrepet om estetikk jeg ville forfølge og utvikle gjennom begrepene om estetisk forflytning og fantasiens plikt, var tenkt som en destabilisering av et heller inngrodd estetikkbegrep. Oppsummerende vil jeg si at destabiliseringen ikke bare ligger i det uvante ved selve begrepene, men særlig i den særegne bevegelsen de viser til og forsøker å fange – nødvendigvis løsrevet fra intensjon, men like fullt tvingende. Endelig håper jeg de kan få frem hvordan den estetisk avgjørende bevegelsen både rommer et slags omfattende alvor – ved å være tvingende, egenrådlig, nødvendig, uberegnelig, indirekte, uvilkårlig – og samtidig på et vis er helt uspektakulær. Om virkningen og erfaringen riktignok kan være dramatisk og omveltende, er det som faktisk gjøres og gir det estetiske utslaget, ofte påfallende unnselig, på et vis alltid et annet sted. Det krever ikke store geberder, som nettopp blir store i den forstyrrende betydningen idet de signaliserer en tro på at det er intensjonen det kommer an på. Det som skal til for å iverksette det estetiske, er både noe veldig lite, nesten tilfeldig, fordi det ligger utenfor rammene av vår tekniske beherskelse, og samtidig dramatisk, fordi det medfører potensielt omveltende konsekvenser, ikke minst for forståelsen av rammene for våre tekniske muligheter, når det først er tilfelle. Å forstå handlingen innenfor dette merkelige maskineriet av ønsker, prosjekter og erfaringer, i det jeg ovenfor kalte en mellomsoner, er en oppgave estetikken åpner for.

Forfatterbiografi

Emil Bernhardt har studert utøvende fiolin og komposisjon ved Barratt Dues Musikk institutt og Norges musikkhøgskole. Han har mastergrad i filosofi fra Universitetet i Oslo, og doktorgrad i oppføringspraksis fra Norges musikkhøgskole. Fra 2020 til 2023 var han postdoktor ved RITMO Senter for tverrfaglig forskning på rytme, tid og bevegelse, Universitetet i Oslo. Han er for tiden ansatt ved Nikolaus Harnoncourt Zentrum (NHZ) ved Anton Bruckner Privatuniversität i Linz, Østerrike. Emil Bernhardt har siden 2012 vært fast kritiker for klassisk musikk og samtidsmusikk i *Morgenbladet*.

Referanser

- Adorno, T. (1970). *Ästhetische Theorie*. Suhrkamp.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Eстетisk teori: En antologi*. Universitetsforlaget.
- Bernhardt, E. (2021). *Klangen av historie: Verk og fortolkning hos Nikolaus Harnoncourt* [Doktorgradsavhandling]. NMH-publikasjoner. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2723587>
- Bernstein, J. M. (1992). *The fate of art: Aesthetic alienation from Kant to Derrida and Adorno*. The Pennsylvania State University Press.
- Butt, J. (2002). *Playing with history: The historical approach to musical performance*. Cambridge University Press.
- Ebbestad Hansen, J.-E. (2002). *Mesterverk: Odd Nerdrums kanon*. Gyldendal Fakta.
- Harnoncourt, N. (1982). *Musik als Klangrede: Wege zu einem neuen Musikverständnis*. Residenz Verlag.
- Harnoncourt, N. (1984). *Der musikalische Dialog: Gedanken zu Monteverdi, Bach und Mozart*. Residenz Verlag.
- Hverven, T. E. (2024, 29. juni). Romanens form og sannhet. Anmeldelse av boka *Knausgård and the Autofictional Novel*, av Claus Elholm Andersen i *Klassekampen*, s. 22–23.
- Kant, I. (2009). *Kritik der Urteilskraft*. Felix Meiner Verlag.
- Kenyon, N. (Red.). (1988). *Authenticity and early music: A symposium*. Oxford University Press.
- Kern, A. & Sonderegger, R. (Red.). (2002). *Falsche Gegensätze: Zeitgenössische Positionen zur philosophischen Ästhetik*. Suhrkamp.
- Kivy, P. (1995). *Authenticities: Philosophical reflections on musical performance*. Cornell University Press.
- Lawson, C. & Stowell, R. (1999). *The historical performance of music: An introduction*. Cambridge University Press.
- Menke, C. (1991). *Die Suveränität der Kunst: Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*. Suhrkamp.
- Nerdrum, O., Mekjan, S., Hansen, J.-E. Ebbestad, Tuv, J. O. & Solhjell, D. (2000). *Hva er kitsch?* Kagge forlag.
- Pedersen, F. H. (2017). Virkelighetslitteraturen og den norske debatten om den. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok 2017* (s. 26–53). Det norske samlaget.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Suhrkamp.
- Taruskin, R. (1995). *Text & act: Essays on music and performance*. Oxford University Press.
- Winterthun, E. (2024, 6. april). Kur mot grådighet. *Klassekampen*. <https://www.sokogskriv.no/referansestiler/apa-7th.html#artikkel-i-avis-trykt-og-elektronisk>

KAPITTEL 2

Kunst og resonans

Øivind Varkøy

Norges musikkhøgskole

Jeg spiller musikk fordi det handler om død og liv for meg (Fay Wildhagen, sitat fra intervju i *Aftenposten*, Hoftun, 2024).

Abstract: The German sociologist Hartmut Rosa's theory of *resonance* is essentially a critique of modern society, particularly of the way that modern life has become increasingly disconnected from meaningful, authentic experiences. Rosa highlights that a good life requires being connected to something beyond ourselves – a two-way movement between the individual and something else out there, in the world, as other people, nature, history, ideas, and art. Resonance is about being affected by something outside ourselves in a way that makes us respond in some form. Resonance is thus a profound yet elusive connection that shapes both ourselves and the world around us. In this chapter, I discuss how Rosa's thinking and concepts may offer interesting and fruitful perspectives to a reflection on art subjects in school. The discussions explore how we engage with art, i.e. how we relate to art and our being in the world together with others, in the tension between the social acceleration and alienation of modernity and experiences of resonance.

Keywords: social acceleration, alienation, resonance, uncontrollability, art subjects in school, Hartmut Rosa

Hvilke perspektiver kan den tyske sosiologen Hartmut Rosas konsept *resonans* tilføre en refleksjon omkring kunsthøgskole som samfunnskritikk og frihetsrom? For å søke svar på dette spørsmålet vil jeg i dette kapittelet drøfte noen sentrale aspekter ved Rosas tenkning. Hensikten er ikke å gi en altomfattende drøfting av Rosas mangfoldige og dyptpløyende sosiologiske analyser av vår tid og våre samfunn, men å løfte frem noen grunnleggende konsepter og tenkemåter som kan gi fruktbare perspektiver til en kunstpedagogisk refleksjon.¹

Sosial akselerasjon, fremmedgjøring og resonans

Sosial akselerasjon

I boken *Social Acceleration: A New Theory of Modernity* (Rosa, 2015) drøfter Rosa tre kategorier av temporale forandringer i det moderne sosiale livet: teknologisk akselerasjon, økende hastighet i sosiale endringsprosesser og akselerasjon i livstempo generelt. Dermed blir det slik at «[e]t merkelig, men gjennomgående trekk ved det sen-moderne liv, er at nesten uavhengig av verdier, status og moralske forpliktelser føler subjektene en ubestridelig tidsmangel og et konstant tidspress» (Rosa, 2024a, s. 105). Tiden føles mer og mer knapp, og man erfarer å ikke holde tritt med utviklingen.

Opplevelsen av å ha tidsnød er ikke av ny dato, men kan spores tilbake til modernitetens fremvekst på midten av 1700-tallet. Én sentral faktor i denne utviklingen er sekulariseringsprosessen som medfører at livets mål og mening ikke lenger legges til et liv etter det jordiske livet, men snarere til et mest mulig opplevelserikt liv her og nå (Taylor, 2007). Det betyr at vi må leve raskt for å oppnå så mye som mulig innenfor rammen av de årene vi har til disposisjon. Dødens problem leder til tanken om «accelerated enjoyment of worldly options» (Rosa, 2015, s. 181), som er «modernitetens svar på endelighetens og dødens problem» (Rosa, 2024a, s. 42). En annen sentral faktor, som henger sammen med den første, er utviklingen

1 Rosa tilhører tradisjonen fra såkalt kritisk teori, til tider omtalt som Frankfurter-skolen, hvor han ofte sies å representere fjerde generasjon. Dermed blir forholdet mellom Rosas kunsttenkning og Theodor W. Adornos estetikk av særlig interesse. Adorno tilhører første generasjon kritiske teoretikere, sammen med blant andre Max Horkheimer, Herbert Marcuse og Walter Benjamin. Den sentrale tenkeren fra andre generasjon er Jürgen Habermas, mens Axel Honneth gjerne sies å representere tredje generasjon.

av den moderne kapitalismen med dens vekstlogikk (jf. Weber, 1995). I *Social Acceleration* ønsker Rosa å vise hvordan vår væren-i-verden i stor grad avhenger av «*the temporal structures (Zeitstrukturen) of the society in which we live*» (Rosa, 2015, s. xxxviii). Akselerasjonens dynamikk er kulturelt rotfestet i moderniteten; vekstlogikk og akselerasjon er forbundet med og forankret i modernitetens kulturelle fundament (Rosa, 2015, s. 176; Rosa, 2023, s. 127 f.).²

Fremmedgjøring

I prosessen med sosial akselerasjon fremmedgjøres vi i forhold til verden, andre mennesker og også oss selv: «Fremmedgjøringen kan forstås som et kodeord for den moderne grunn-angsten som fører til opplevelsen av at verden blir taus» (Rosa, 2024a, s. 144). Akselerasjon og fremmedgjøring blir «nøkkelkategorier for en tidsdiagnostisk anvendt sosialkritikk av samtiden» (Rosa, 2024a, s. 77).

Samtiden tilbyr oss et kulturelt løfte om at vi kan innrette oss slik vi selv finner det best. Men den praktiske opplevelsen vår av livet er det motsatte; hverdagen fylles av krav og forventninger utenfra. Tidsfrister skal overholdes, nye oppgaver skal løses, forventninger til fleksibilitet og krav om endring strømmer på. Og vi gjør det som forventes av oss, i stedet for det vi kanskje heller kunne tenke oss, for eksempel øve på eller lytte til musikk, ha lange samtaler med gode venner eller glo langsomt utover et vakkert naturlandskap. Forholdet mellom oss og verden blir stumt, og vi taper resonans. Vi frykter at «verden skal bli 'taus' – for tap av svar- og resonansforhold – eller at tingene skal bli likegyldige» (Rosa, 2024a, s. 81).³

Den sveitsisk-tyske filosofen Rahel Jaeggi (2023, s. 13) peker på at fremmedgjøring er «relasjonsløshetens relasjon», og utdyper:

En fremmedgjort relasjon er en *mangelfull* relasjon man står i til seg selv og verden. Likegyldighet, instrumentalisering, tingliggjøring, det absurde, det kunstige, isolasjon, meningsløshet, maktesløshet – hver av disse er betegnelser på fremmedgjorte relasjoner, og hver av dem utgjør en form for mangel. (s. 23)⁴

2 Se Trond Berg Eriksens bok *Tidens historie* for en idéhistorisk diskusjon av hva tid er, og hva tid betyr fra antikken til i dag (Eriksen, 1999).

3 I denne sammenhengen relaterer Rosa sine drøftinger til Karl Marx' fremmedgjøringsbegrep, Max Webers avfortryllingsteseer, Theodor W. Adorno og Max Horkheimers diskusjon av opplysningens dialektikk og Hannah Arendts drøftinger av verdenstap (Rosa, 2021, s. 370 f.; Rosa, 2024a, s. 141–142).

4 Rahel Jaeggi er for øvrig en annen som sies å representere fjerde generasjons kritisk teori.

Slik blir fremmedgjøringsdiagnosen knyttet til *meningstap* og *meningsløshet*. Idet man er fremmedgjort fra seg selv, er man også fremmedgjort fra verden, og vice versa. Jaeggi trekker veksler på Marx, men drøfter også blant annet hvordan Martin Heidegger først og fremst ser fremmedgjøring som *uegentlighet*.⁵

På samme vis som Rosas perspektiver primært er forbundet med fremmedgjøringens bakenforliggende sosiale årsaker, handler Jaeggis ideologikritiske prosjekt om å avdekke maktforhold som ligger bak våre tatt-for-gitt-heter. Samtidig har de begge en «brodd mot liberale politiske teorier som ikke ønsker å ta stilling til måten vi lever på, som tvert om forholder seg nøytrale overfor oppfatninger av hva som er det gode liv» (Stølen, 2024, s. 11).

Det moderne samfunnet gir ofte klar beskjed om hvilke betingelser som ligger bak et godt liv: å sikre oss de ressursene vi kan trenge for å leve ut drømmene våre (Rosa, 2024a, s. 115). Ifølge Rosa er imidlertid essensen i et godt liv ikke et spørsmål om tilgang på penger og andre personlige ressurser,⁶ men «snarere en viss måte å forholde seg til verden på» (Rosa, 2024a, s. 126), der man er åpen for å bli berørt og tiltalt av noen eller noe man møter:

Fenomenologisk sett vet vi alle hva det betyr å bli beveget av noens blick eller stemme, av et stykke musikk vi lytter til, av en bok vi leser, et sted vi besøker. Slik sett er evnen til å føle seg berørt av noe, og i sin tur utvikle en involvert interesse for den delen av verden som påvirker oss, et kjerneelement i enhver positiv måte å forholde seg til verden på. (Rosa, 2024a, s. 127)

I denne sammenhengen fremstår *resonans* som motsatsen til *fremmedgjøring*.

Resonans

I boken *Resonans* videreutvikler Rosa (2021) teorien om vårt forhold til verden. Utgangspunktet er altså tapet av resonans – som resultat av

5 Det finnes mange og til dels meget ulike forståelser og diskusjoner av fremmedgjøringsbegrepet opp gjennom historien. Foruten den marxistiske tradisjonen og Heideggers eksistensfilosofi er blant annet romantikkens kritikk rettet mot samtidens forkjærlighet for kjølig og kalkulerende fornuft (jf. Uthaug, 2017), mens diskusjonene av sekulariseringens meningstap (Weber, 1995; Taylor, 2007) tar opp fremmedgjøringen i det moderne.

6 I denne sammenhengen aktiveres det aristoteliske konseptet *eudaimonia*. I sine drøftinger av lykke skiller Aristoteles mellom *hedoné* og *eudaimonia*. En stadig søken etter umiddelbar behovstilfredsstillelse (*hedoné*) er ikke veien til et godt liv. For Aristoteles handler lykke (*eudaimonia*) tvert imot om å fungere på sitt beste, noe som for mennesket handler om å realisere sin tenkeevne (*logos*) (Aristoteles, 2013).

fremmedgjøring skapt av sosial akselerasjon. Livet vårt preges imidlertid av behovet for resonansrelasjoner. Vi har behov for at forholdet vårt til verden puster. Strengen som forbinder oss med verden, må vibrere. Begrepet *resonans* blir en nøkkelkategori i jakten på et godt liv.⁷

Ett viktig moment i denne sammenhengen er at det som skaper resonans, varierer fra person til person, og at dette også er historisk og kulturelt betinget. Et annet sentralt moment er at resonans handler om at jeg møter noe annet enn meg selv. Et tredje moment er at det å oppleve resonans avhenger av en positiv og tillitsfull måte å møte verden på. Resonans er en dobbel bevegelse, den oppstår idet jeg svarer på det som kommer meg i møte, det verden tilbyr meg. Noe fra utsiden berører meg, og jeg må svare for å gi respons og opprette en forbindelse: «Dermed er ikke resonans bare bygget på erfaringen av å bli berørt eller beveget, men også på erfaringen av det vi kan kalle egenvirkning» (Rosa, 2024a, s. 128). Kun da kan jeg forvandles i møte med 'noe annet'. Jeg hensettes i en mental tilstand hvor jeg ser verden på en ny måte eller tenker annerledes. Dette betyr også at jeg aldri kan planlegge eller forutsi resultatene av slike møter, et resonansforhold kan ikke konstrueres, kjøpes, eller tvinges frem.

Resonans er dermed ikke det samme som *konsonans* (samklang eller harmoni), men snarere en tilstand mellom konsonans og *dissonans*.⁸ Resonansen trenger dessuten ikke alltid å være en behagelig og harmonisk opplevelse, men kan utvikle seg ut fra dypt urovekkende trekk.⁹ Resonans er heller ikke bare et rent deskriptivt konsept for Rosa, men også et *normativt* kriterium for et godt liv: «Menneskelige verdensforhold, og dermed også menneskelivet, lykkes kun [...] når subjektet selv lykkes med å utvikle resonans-akser» (Rosa, 2024a, s. 149). Det at Rosa her er relativt normativ, betyr imidlertid ikke at han gir konkrete beskrivelser av hvordan man bør leve. Dette er i pakt med sentrale momenter i Adornos tenkning om det estetiske. Jeg kommer tilbake til dette.

7 Hanne Rinholm og jeg har tidligere skrevet om Rosa i vår artikkel «Kritisk danning som eksistensiell danning gjennom estetiske erfaringer i lærerutdanningen» (Rinholm & Varkøy, 2024). Mens den artikkelen legger mest vekt på skolen som resonansakse, altså det pedagogiske, legger jeg i dette kapittelet mest vekt på kunsten som resonansakse, altså det kunstfilosofiske.

8 Her kan Rosa med fordel leses i lys av Otto Friedrich Bollnows eksistenspedagogiske tenkning (Bollnow, 1969). Se også Varkøy (2017, kapittel 5) hvor Bollnow står i fokus, og Varkøy (2020b) om møtet mellom det opplevende subjektet (jeg) og kunstverket som delvis-subjekt-delvis-objekt (et du).

9 Jf. Immanuel Kants (1995) konsept *det sublime*, forbundet med urovekkende og skremmende erfaringer, i motsetning til *det skjøne*, som er knyttet til harmoniske og behagelige estetiske erfaringer. Se også Varkøy (2017, kapittel 11).

Kunsten som resonansakse

Rosa definerer tre ulike resonansakser: horisontale resonansakser (blant annet familie og vennskap), diagonale resonansakser (blant annet arbeid og skole) og vertikale resonansakser (blant annet naturen, kunsten, historien og religionen). Det han kaller *vertikale resonansakser* går mellom individet og de store, eksistensielle størrelsene. I denne sammenhengen peker Rosa på at det moderne tapet av metafysiske resonansakser og den påfølgende fremveksten av et instrumentelt og rasjonalistisk forhold til verden kan føre til at verdensforholdet vårt blir stumt.¹⁰ Også i den sekulære moderniteten finnes det imidlertid et eksistensielt resonansbehov. Det sekulære mennesket har gjerne andre veier som på ulike vis fyller det behovet for resonans som religionen tilbyr, uten at man henvises til et metafysisk trossystem. For mange moderne mennesker erstatter kunsten religionen:

Kunsten berører og bevæger som intet annet det moderne mennesket som recipient i hans sjæls innerste – og det kommanderer ham som producent, dvs. som kunstner eller skabende kunstner, idet den formår at gjøre sine egne lovmæssigheder gældende over for enhver instrumentel, politisk eller økonomisk fornuft. (Rosa, 2021, s. 323)

Rosa utvikler ingen gjennomarbeidet kunstfilosofi og kunstsosiologi. Til gjengjeld forholder han seg nært til det som rett og slett må kunne kalles en godt etablert, men allikevel i dag en smule omstridt, romantisk kunstfilosofi. Særlig interessant blir Rosas tenkning her om vi, også når det gjelder dette, ser den i relasjon til Adornos estetikk, som jeg altså kommer tilbake til.

Hva kan man så si om kunstens vesen og funksjon ut fra et slikt utgangspunkt? Rosa løfter frem forestillingene om at kunstneren i den kunstneriske skapelsesprosessen øser eller inspireres av kilder som overstiger hennes/hans egne krefter. Her refererer han blant annet til Platons dialog *Ion*, hvor Sokrates gjenkjenner gudenes virkning i kunstneriske former. Slike forestillinger finner vi også i romantikkens idé om inspirasjonens nødvendighet, hvor «et kunstværks tilblivelse behøver et 'åndepust' af en muse, en genius, en ånd eller en gud» (Rosa, 2021, s. 324), og i åndsstrømninger helt opp til vår egen tid.

Kunsten forlanger noe av kunstneren. Dette er en forestilling som ikke bare lever i finkulturen. Også i populærkulturen kan tanken om kunstens

¹⁰ Religionens død gis stor plass i Rosas diskusjoner, og han følger Max Webers avfortryllingsteseer relativt nært. Se for øvrig Rosas bok *Democracy Needs Religion* (Rosa, 2024b) – med forord av ingen ringere enn forfatteren av *A Secular Age*, Charles Taylor (2007).

fordringer leve i beste velgående. Dette synes å være et bærende element i mange kunstners selvforståelse, hevder Rosa. Det er samtidig sentrale forestillinger i andres forståelse av ham/henne. Ut fra en slik forståelse kommer ikke kunsten av en kunnen alene, det vil si en innøvet og utdannet teknikk som prinsipielt er tilgjengelig for alle. Kunsten overskrider teknikken. En sann kunstner er ikke bare en briljant virtuos, men må være besjelet av kunsten. Idet kunst skapes, utfoldes en kraft «der fører subjektet ut af sig selv [...] altså en kraft, der er ubevidst, en 'dunkel kraft'» (Rosa, 2021, s. 326). Kunst oppstår i en diskusjon mellom subjektet som råder over formkunnskap, instrumenter eller redskaper og uttrykksevner, på den ene siden og den selvstendige kilden som står overfor ham/henne, på den andre. Som Karl Ove Knausgård (2018) skriver i et essay: «Dette stedet, hvor intet blir til noe, og hvor noe blir til noe annet [...] er selve den grunnen all kunst springer ut av» (s. 221). Det å skape kunst handler slik sett om en resonanshendelse, «et prekært svarforhold mellem to selvstendige stemmer, der til stadighed også modsier hinanden, ofte stræber væk fra hinanden og transformeres i den gestaltende kamp [...]» (Rosa, 2021, s. 326).

En viss utilgjengelighet gjør seg gjeldende også på mottakersiden. Kunstmottakeren må ifølge Rosa ha antenner, være i den rette stemning, for å gripe dybden i kunstverket. Også til opplevelsen av kunst kleber det altså et moment av utilgjengelighet (Rosa, 2021, s. 325). Like sterke som de mange vitnesbyrdene om overskridende kunstopplevelser er, like uklart forblir det imidlertid hva som presist kommer til uttrykk i kunstverkene (Rosa, 2021, s. 325; se også Varkøy, 2022a). Allikevel, eller kanskje nettopp derfor, har kunsten, på samme vis som naturen «blevet til det modernes måske vigtigste resonanssfære, der efterhånden gennemtrenger alle hverdagsområder» (Rosa, 2021, s. 323).

På museene, i teatrene, konsertsalene og kinoene osv. søker og finner moderne mennesker øyeblikk av transformativ rystelse; de blir berørt, de beveges og gripes. Rosa understreker at dette også gjelder på populærkulturens område, noe som viser at utviklingen av et resonansforhold ikke avhenger av kunstverket som sådan, men av forholdet mellom kunstverk og mottaker som inngår i en forbindelse med hverandre – hvor verket ikke kun betraktes som et objekt, men som et delvis-objekt-delvis-subjekt (Varkøy, 2020b). Det er altså også et møte mellom to subjekter: «[E]t kunstverk uansett av hvilken type er først og fremst et møte mellom to likestående mennesker, det er å møte en annens blick» (Knausgård, 2018, s. 325). Og vi kan stå overfor det dikteren Rainer Maria Rilke uttrykker i

møte med en torso av Apollon: en opplevelse av at jeg ses og må endre livet mitt (Rosa, 2021, s. 327; jf. også Sloterdijk, 2009).

Fortellinger om kunst og kunstverk som har endret noens liv, hører til «den moderne subjektivitetens grundarsenal» (Rosa, 2021, s. 328). Dette ligger nært det jeg i tidligere arbeider har drøftet som eksistensiell erfaring (blant annet i Varkøy, 2017, kapittel 4, og Rinholm & Varkøy, 2024). Det moderne mennesket erfarer vertikal resonans i «betydningen af en *andens* utilgjængelige og betydningsfulde stemme» (Rosa, 2021, s. 328).

I et slikt univers, som noen kanskje vil kalle romantisk, er det alltid en fare for å forveksle resonans med sentimental rørelse eller sanselig overveldelse (Rosa, 2021, s. 328 og s. 422). Sentimentalitet handler om at subjektet primært reagerer på seg selv og sin egen grepethet, man blir så å si rørt av sin egen rørelse, slik forfatteren Milan Kundera formulerer det i romanen *Tilværelsens uutholdelige letthet*:

Den første tåren sier: Så vakkert det er når guttungene løper over plenen! Den andre tåren sier: Så vakkert det er å bli beveget sammen med hele menneskeheten ved synet av noen guttunger som løper over gressplenen! (Kundera, 1984, s. 254)

Dermed er man ikke oppmerksom på den eksistensielle tiltalen som ligger i hendelsen eller kunstverket.¹¹

Selv om Rosa som nevnt ikke har tatt mål av seg til å utvikle en fullstendig kunstfilosofi, er han ikke snauere enn at han gir sin en egen definisjon på skjønnhet:

Det vi oplever som skønhed, er ifølge min tese [...] den uttrykte mulighet for et resonant forhold til verden, muligheden for en form for væren-i-verden, hvori subjekt og verden svarer hinanden. (Rosa, 2021, s. 329)

Rosa hevder altså at vi, når vi opplever skjønnhet, opplever muligheter for å ha et godt forhold til verden – og dermed lykke. Med Prousts (1984) ord er det «et slikt utbytte som kunstverk gir, ved å åpne vårt sinn for gleder som ikke har sin kilde i tilfredsstillelsen av et materielt eller forfengelig behov» (s. 53).

11 I essayet «Om naiv og sentimental dikting» fra 1796 knytter Friedrich von Schiller *sentimental* til det søtladne og overfølsomme. Det menneskelige subjektet trer frem i følelsen. Dette setter Schiller opp som en motsetning til det naive i ditekunsten – hvor forfatterens stemme kun er hørbar som verkets stemme. Det er ikke forfatteren, men ordet som tar ordet. Det naive virker dermed *født* og ikke *laget* (slik forholdet er i det sentimentale). Derfor er et «tilbakevendende tema i den 'sentimentale tidsalder' [...] tapet av – og lengselen tilbake til – 'naiviteten'» (Aarnes, 2023, s. 30).

Skjønnhet er lykke fordi det er ren resonans. Men så kommer et viktig forbehold. Ifølge Rosa (2021) forblir denne lykken kun et *skinn* fordi menneskets forhold til verden som helhet aldri kan være ren resonans:

Den formentlige modsætning mellom skønhed og lykke kan dermed oppløses således, at skønhed er lykke, fordi den er ren resonans – og at den forbliver skin, fordi det menneskelige verdensforhold som helhet aldrig kan blive ren resonans. (s. 329)

Lengselen etter resonans og bearbeidingen av fremmedgjøringserfaringer utgjør, slik Rosa ser det, hoveddrivkraften bak både kunstnerisk produksjon og behovet for kunstopplevelser. Proust (1985) sier det slik: «[D]enne bevegelse frem mot noe vi bare har skimtet, noe vi har dvelt ved i fantasien [...] som opprettholder livslysten i oss» (s. 302). Vi overviner fremmedgjøringen skapt av akselerasjon når vi i kunstopplevelsen møter *noe annet* som vi opplever resonans med. Denne dobbeltheten, spenningen mellom fremmedgjøring og resonans, preges slik av en spenning mellom smerte og lyst (Rosa, 2021, s. 333).

Rosa er altså slett ikke redd for å relatere tenkningen sin til kunstverk. Snarere kan vi tale om *kunstverkets nødvendighet* (Varkøy, 2020b). Samtidig understreker han at kunsten ikke viser seg som resonanssfære utelukkende knyttet til skaping og mottaking av kunstverk. Like intensivt kan den realiseres som dynamiske, prosessaktige hendelser i utførelsen av estetiske praksiser (Rosa 2021, s. 336). Og det handler altså på ingen måte utelukkende om finkulturelle uttrykk. Rosa siterer Keith Richard (Rolling Stones) når det gjelder det å skrive en sang:

Det bliver nærmest en besættelse at røre ved andre mennesker. At skrive en sang, som folk husker og bliver berørt af, skaber forbindelse. Det er en tråd som løber gennem os alle. Et stik i hjertet. Nogle ganger tror jeg, at sangskrivning handler om at røre ved nogen så dybt som muligt uden at fremkalde hjertestop. (Keith Richard i Rosa, 2021, s. 337)

På samme vis som den sørkoreanskfødte tyske kunstfilosofen Byung-Chul Han diskuterer skjønnheten i vår tid som en *glatthetens estetikk* hvor vi lukker oss inne i en estetisk boble, et ekkokammer av selvbekreftelse (Han, 2018; se også Fredriksen, 2020), understreker Rosa at estetiske opplevelser holder sinnet åpent for at en *annen* form for verdensrelasjon er mulig. Kunstens tiltagende varekarakter bryter imidlertid tendensielt denne kraften og blir dermed en fremmedgjørende faktor i det moderne samfunnet.

Dette poenget kommer tydelig frem i *The Uncontrollability of the World* (Rosa, 2020), hvor Rosa viderefører tenkningen omkring resonanskonseptet. Her diskuterer han hvordan vi i det moderne ønsker å gjøre verden kontrollerbar, noe Oscar Wilde allerede i 1891 problematiserer i et av sine kritiske essay:

Om man tilnærmer seg kunstverket med et ønske om å utøve makt over det og kunstneren, så er tilnærmingsmåten slik at man ikke kan motta inntrykk overhodet. (Wilde, 2024, s. 309)

Det er kun når vi møter det ikke-kontrollerbare, at vi virkelig erfarer verden:

Vi kan netop fordybe os i musikken, samtalen, solnedgangen eller arbejdet, fordi vi ikke skal kontrollere de kontekstuelle betingelser og ikke skal indfri nogen forventninger. (Rosa, 2021, s. 437)

Bare da opplever vi oss berørt, beveget og i live, det vil si resonans.¹² Slik kan Rosas resonanskonsept bidra med fruktbare perspektiver i våre forsøk på å forstå oss selv og menneskenes forhold både til seg selv, andre og verden – i spenningen mellom fremmedgjøringen i det moderne og erfaringer av resonans. Vi blir oppmerksom og nysgjerrig på noe i verden – som vi så reagerer og svarer på – og vi erfarer det ukontrollerbare i den dype resonansen:

Med resonans som erkjennelsesblikk på verden vil jeg oppdage noe ukjent i det kjente og noe kjent i det ukjente. Slike møter blir eksistensielle og meningsskapende og -bærende. Av de mange hindre for resonans er altså travelheten og hastigheten i våre moderne samfunn et av de største. Det blir ofte rett og slett ingen tid til transformative erfaringer av resonans. (Rinholm & Varkøy, 2024, s. 195)

Skolen som resonansakse

Skolen er utvilsomt et sted av stor betydning for formingen av individets verdensrelasjon, i nær kontakt med medelever, lærere og ting i klasserommet: «Et menneskes verdensrelasjoner bliver i det væsentligste formet i

12 Og igjen kan vi trekke en linje til Bollnows eksistenspedagogikk og særlig da hans diskusjon av *diskontinuitetens pedagogikk*, en pedagogisk holdning som handler om åpenhet og beredskap overfor det ikke-kontrollerbare, det ikke-planlagte (Varkøy, 2017, kapittel 4).

og gjennom skolen» (Rosa, 2021, s. 275).¹³ Ikke alt vi møter i skolen, taler imidlertid til oss i like stor grad:

Om musikk har noget 'at sige' os, og hvilken musikk der taler til os, og hvor meget plass vi girer denne resonansaksje, avgjøres av de erfaringer, vi gjør i musiktimen, kanskje i koret eller i violinundervisningen, og helt bestemt sammen med de jævnaldrende. Hvis vi har en uengageret musikk lærer og kanskje et forhadt pres fra vores foreldre, der vil tvinge os til at spille violin, mens vores klassekamerater griner over vores yndlings-sange, kommer vi formentlig hurtig til det resultat, at vi ikke like er den musikalske type. (Rosa, 2021, s. 275–276)

I denne sammenheng understreker Rosa også at «selv når to subjekter finner 'sin navlestreng til livet' i musikken, kan den for den ene bestå av konsertsalens stillhet og for den andre den tordnende lyden av heavy metal-gitarer» (Rosa, 2024a, s. 156). Videre diskuterer Rosa, med Pink Floyds «The Wall» som eksempel, hvordan analyser av pop- og rockemusikk kan gi innblikk i forholdet mellom elevene og skolen i et resonansteoritisk perspektiv, blant annet det faktum at man der «næppe finner vidnesbyrd om, at skolen fungerer som resonansrum» (Rosa, 2021, s. 276). Skolen kan altså bidra til fremmedgjøring. Spenningsfeltet mellom fremmedgjøring og resonans handler om forholdet mellom lærestoff, elev og lærer (Rosa, 2021, s. 280).¹⁴ Resonans kan oppstå hvis «a) læreren når frem til elevene og formidler begeistring, samtidig som han/hun selv er berørt, b) elevene er fengslet av temaet, føler seg løftet opp, og er åpne, og c) lærestoffet forekommer både elevene og læreren som et felt av betydningsfulle muligheter og utfordringer» (Rinholm & Varkøy, 2024, s. 193).

Et viktig poeng i denne sammenheng er at resonans i skolen ikke kun avhenger av læreren og skolens institusjonelle utforming, men like mye av elevenes holdning eller disposisjon:

Slik er resonansforholdene – uavhengig av hvordan resonans-aksene er opprettet og hvor gode de er – som regel først mulige hvis subjektet inntar en resonansfølsom holdning, det vil si når de er rede til og i stand til å henge seg til en resonant forbindelsesform. Som jeg allerede har fremlagt, forutsetter resonans en mental så vel som kroppslig åpen holdning til verden, som fordrer en vilje og evne til å høre en annen (forstyrrende) stemme og la seg berøre av denne. Dette innebærer imidlertid en

¹³ Skolen som resonansaksje omtales nærmere i Rinholm og Varkøy (2024), jf. fotnote 7.

¹⁴ I denne sammenheng trekker Rosa veksler på den velkjente didaktiske trekanten mellom nettopp elev, lærestoff og lærer. Den didaktiske trekanten er en didaktisk grunnmodell (Künzli, 2000, s. 49).

beredskap til å gjøre seg sårbar og, fremfor alt, å tørre å la seg forvandle og forandre uten å vite hva utfallet av denne forandringen vil være. (Rosa, 2024a, 157–158)

Det er altså tale om en *disposisjonell resonans* som ikke kan utvikles uten tillit til verden, en *vanemessig resonansberedskap* som kjennetegnes av lydhørhet og tilsvar – og ikke av et behov for beherskelse og kontroll.

Når det gjelder forholdet mellom fremmedgjørings erfaringer og resonanslengsel i skolen, trekker Rosa også frem hvordan skolen systematisk kan blokkere vesentlige resonansaker for barn fra forfordelte sosiale klasser:

[D]e praksisområder, der er forbundet med modernitetens centrale vertikale resonans-aker – musik, korsang, museumsbesøg, vandring, naturbeskyttelse, kirkeligt engagement og politisk deltagelse–, opviser en utvetydig dannelsesborgerlig bias: Natur, kunst, religion og politik er klart mer attraktive for de højtuddannede end for mennesker med lav uddannelse. (Rosa, 2021, s. 286)

Undervisning handler om at man får «verden-til-at-lyde» (Rosa, 2021, s. 281), og Rosas pedagogiske tenkning er her i pakt med dannelsessteoretiske tradisjoner helt fra Humboldt og Schiller av – noe Rosa da også eksplisitt drøfter. I denne sammenhengen er det imidlertid viktig å være klar over at dannelses i resonansteoretisk forstand primært handler om *verdensforholddannelse*, åpningen og etableringen av resonansaker (Rosa, 2021, s. 278). Om man ønsker å forholde seg til Rosas resonanskonsept, vil det også være sentralt å drøfte dannelsessteoretisk forståelse av utdanningens oppdrag, for eksempel sett i relasjon til dagens kompetansedrevne utdanningspolitiske regime.

Rosa understreker at det selvsagt ikke er vannrette skott mellom de forskjellige resonansaksene. Estetiske praksiser av vertikal natur og pedagogiske praksiser av diagonal karakter møtes i en kunstpedagogisk situasjon (Rosa, 2021, s. 336). Og vi minnes om at kunsterfaringer, bl.a. musikalske erfaringer, alltid samtidig er estetiske så vel som sosiale hendelser – «erfaringen gjør oss sosialt og kulturelt forståelig for oss selv og andre, mens vi på samme tid opplever det som om mening og betydning er å finne i musikken selv» (Dyndaahl & Varkøy, 2017, s. 149).

For ytterligere å understreke det nevnte samspillet mellom ulike resonansaker kan vi trekke frem et moment knyttet til det spesifikt musikkpedagogiske. Rosa løfter nemlig frem korsangen som en praksis som er spesielt egnet til å aktivisere resonansaker i alle tre dimensjoner, både den

horisontale, den vertikale og den diagonale. Korsangen «frembringer legemlig-fysiske resonanser i rummet, etablerer horisontale resonanser mellom de syngende og er som æstetisk praksis vertikalt forankret» (Rosa, 2021, s. 339). Rosa hevder for øvrig at dette ikke bare gjelder korsang, men generelt ved felles dans og musisering hvor det oppstår slike interferenser og gjensidige forsterkninger: «Øvede musikere, men også dansere har en fin sans for, hvornår de står i et vellykket svarforhold til de andre medvirkende, og hvor resonansakserne forbliver stumme eller blokerede» (Rosa, 2021, s. 340).

Det er forholdsvis lett å se at Rosas tenkning er inspirert av, og også kan bidra til nylesninger av, annen filosofisk og pedagogisk tenkning knyttet til kunst og skole, slik det er kommentert i fotnoter ovenfor.¹⁵ Når jeg spør om jeg i det ovenstående har svart på spørsmålet jeg innledningsvis stilte om hvilke perspektiver Hartmut Rosas konsept *resonans* kan tilføre en refleksjon omkring kunsthøgskole som samfunnskritikk og frihetsrom, må svaret først og fremst ta utgangspunkt i Adornos diskusjoner av estetiske erfaringer i det moderne, i spennet mellom lykke og skinnen av lykke. Det vil nemlig tydeliggjøre et springende punkt når det gjelder forståelsen og anvendelsen av Rosas resonanskonsept i en musikk- og kunstpedagogisk kontekst.

Rosas kritikk av fremmedgjøringen, og lanseringen og drøftingen av resonanskonseptet, gir et relativt åpenbart svar på det innledende spørsmålet – på et teoretisk nivå. Men – er det mulig å si noe mer konkret? Ja, men i pakt med Rosas posisjon knyttet til kritisk teori må det bli på negativt vis: Hva er det vi bør *unngå* om vi ønsker et godt liv? Og med det menes et godt liv rent allment og selvsagt et godt liv knyttet til kunst og undervisning for elever og lærere. I det følgende gir jeg derfor ingen klare svar og konkrete anvisninger – utover *det som ikke skal være*. Hvorfor må det bli slik?

Det som ikke skal være

Innenfor den kritisk-teoretiske tradisjonen vil det være en feilslutning å tenke at man kan besvare spørsmålet om hva som er et riktig liv, direkte og umiddelbart som normativt ideal. I Rahel Jaeggis drøfting av negativismen i Adornos (2010) *Minima moralia* formulerer hun det slik: «I et falskt samfunn lar ikke det gode seg gjøre, det lar seg ikke erkjenne, og eksisterer

15 Utover de tydelige forbindelsene til kritisk teori og Max Weber med flere dreier det seg om impulser fra Aristoteles' eudaimoniakonsept, det sublimе hos Kant og Schillers tenkning omkring det sentimentale, generell dannelsespedagogisk tenkning, Bollnows møte-pedagogikk og ellers tenkning omkring estetisk erfaring som eksistensiell erfaring og tradisjonell didaktisk relasjonstenkning.

heller ikke uavhengig av sin virkeliggjøring» (Jaeggi, 2024, s. 63). Dette er et sentralt poeng i Adornos såkalte negativitetsetikk (Adorno, 1998; se også Varkøy, 2020a).

Adornos tenkning preges av paradokser og negasjoner. Et helt sentralt moment er at alle forestillinger om forsoning, lykke og frihet avvises – etter Auschwitz (Adorno, 2017).¹⁶ All mening er borte. Ingenting står tilbake. Håpet ligger imidlertid i at dette ingenting også leder mot et begjær etter redning, «erfaringen av *skinn*, av noe illusorisk, eller snarere gjenskinnet av noe virkelig i kunstverket» (Hammer, 2002, s. 100). Kunsten, et skinn som er et løfte om det som ikke er skinn, blir en redningsplanke som overskrider våre forestillinger om hva vi, i en gitt kultur, tenker er mulig, det radikalt andre: «Kunsten er det løftet om lykken som ble brutt» (Adorno, 1998, s. 240).

Det sosialt gode kan altså bare bestemmes negativt, det er ikke en slags urstandard. Det normative spørsmålet om det gode liv må gå dypere og sette *betingelsene* for å kunne å handle i fokus. Adornos negativisme betyr at man *ikke* kan si «hvordan menneskene i et fritt samfunn vil leve, men man kan visselig analysere hva som objektivt forhindrer dem i dette» (Jaeggi, 2024, s. 74).

Å forestille seg et bilde av et godt liv, er ikke forbudt, det avgjørende er bevisstheten om at disse bildene er *ubestemte og vage*. Foregripelsen av det positive lar seg altså først bestemme ved *det som ikke skal være*. Det å lage lister over hva som kjennetegner et godt liv, fordunkler hele problematikken og vil bli et uttrykk for en viss naivitet – noe kritiske teoretikere som Adorno, Jaeggi og Rosa vil mene preger mer liberale tanketradisjoner. Det viser seg allikevel at Adorno «stadig går ud fra at menneskets og verdens primordiale resonanseveie igen og igen viser sig i *revner og brud* [min utheving] i samfundsmæssig tænken, handlen og opleven» (Rosa, 2021, s. 401). Det er i revner og brudd, i disse sprekke, at lyset kan komme inn.¹⁷

Dermed fratar ikke Adorno kritikeren oppgaven med å fremvise objektive kriterier for lykke – slik Rosa da også gjør idet han diagnostiserer samtidens problemer for deretter å utvikle en positiv teori om forutsetningene for et godt liv. Når det moderne samfunnet, som påpekt ovenfor, gjerne formidler at betingelsene for et godt liv handler om penger og andre

16 Adornos estetikk og det musikkpedagogiske drøftes nærmere i Rinholm og Varkøy (2024).

17 Jf. min drøfting av Leonard Cohens tekstlinje «There is a crack in everything. That's how the light gets in» i Varkøy, 2022b.

personlige forutsetninger, påpeker Rosa imidlertid at betingelsene snarere er en viss måte å forholde seg til verden på, der man føler seg berørt og tiltalt av noen eller noe man møter.

Om man ønsker å legge forholdene til rette for resonans i kunstfaglig undervisning, blir den sentrale utfordringen dermed å være bevisst hva som hindrer resonans, hva som virker fremmedgjørende, det som *ikke skal være*:

For samfundskritikken bliver der da kun den ene strategi tilbage at forsøge at påpeke kuldens og relationsløshedens sociale betingelser og dermed fratage dem skinnen af den ontologiske eller antropologiske naturlighed, som de har for modernitetens «monadiske» subjekter. (Rosa, 2021, s. 401)

Selv om vi velger våre individuelle resonansakser, er de uunnværlige for et godt liv, «for de gir sammenhenger der subjektet er disponert til å åpne seg for resonanserfaringer» (Rosa, 2024a, s. 133). Det handler først og fremst om å holde liv i forestillingen om en annen måte å være i verden på, «kjennetegnet av lydhørhet og tilsvar, snarere enn beherskelse og kontroll» (Rosa, 2024a, s. 161).

Noe som ikke skal være I

Det at vi velger våre individuelle resonansakser, gjør oss imidlertid også sårbare. Dermed blir det viktig at vi kan tre ut av en slik resonansmodus:

Retten til resonansvegving er en elementær grunnrett, og uten denne blir hverken utviklingen av en 'egen stemme' eller etableringen av stabile resonans-akser mulig – og heller ikke de kulturelle ytelsene som beror på distansering av verden, som for eksempel vitenskapen, teknikken og medisinen. (Rosa, 2024a, s. 158)

Uansett trer forskjellene mellom en eskaleringslogikk, som kjennetegner livet preget av sosial akselerasjon, og en tilgjengelighetstilnærming, etableringen og bevaringen av resonansaksene, som i resonanstenkningen, med all tydelighet frem når det gjelder betingelsene for et godt liv. Noe som *ikke skal være*, blir dermed forestillinger og ønsker om å alltid være i resonans.

Noe som ikke skal være II

Noe annet som *ikke skal være*, er behov for total *kontroll*. Som fremhevet tidligere i teksten er det å begrense behovet for å beherske og kontrollere,

en betingelse for transformerende virkninger av resonansopplevelser. Og som vi alle vet:

På hvilken måte og med hvilken dybde vi forandrer oss når vi virkelig slipper en annen person, en annen livsform, en idé, en bok, et landskap innpå oss lar seg ikke forutsi, i det minste ikke med sikkerhet. (Rosa, 2024a, s. 147–148)

Estetisk resonans blir slik et eksperimentelt felt. Rosa påpeker at instrumentalt musikk og poesi er de reneste uttrykkene for noe som ikke er ødelagt og forvrengt av et spesifikt utenom-kunstnerisk innhold, «der ikke skildrer aktiviteter eller interaksjoner, men drøfter eksistensielle forhold mellom jeg og verden» (Rosa, 2021, s. 330; jf. også Bollnow, 1969).

Noe som ikke skal være III

Videre tilhører også manglende åpenhet og tillit det som *ikke skal være*. Betingelsen for resonansopplevelser er «en vanemessig resonansberedskap» (Rosa, 2024a, s. 158). Både lærer og elev må møte verden med nysgjerrighet, tillit og åpenhet – for å få «trening i det uforutsette» (Bostad, 2017, s. 59).

I en pedagogisk situasjon som legger vekt på høyst nødvendig kritisk bevissthet og kritisk refleksjon, kan overdoser av kritisk analyse lede til en overdreven skepsis overfor følelse og intuisjon (Æsøy, 2024). Verden fremstår som avvisende og fiendtlig.¹⁸ Som Rosa formulerer det:

Den som, preget av sine biografiske erfaringer, går ut fra at han eller hun ikke kan nå frem til verden og 'de andre', men snarere må tvinge seg gjennom eller også forsvare seg mot dem, vil også ha vanskelig for å lykkes med å gå inn i en resonansmodus. (Rosa, 2024a, s. 158)

Resonans er, som fremhevet ovenfor, et tosidig forhold. En resonansfølsom holdning kreves altså av både lærer og elev.¹⁹ Som Erling E. Gulbrandsen

18 I en musikkpedagogisk sammenheng kan man for eksempel frykte at den tilbakevendende kritikken av den klassiske musikkulturens historisk sett sosialt undertrykkende og ekskluderende funksjon kan lede til en fiendtlig innstilling til klassisk musikk som sådan (jf. Bull, 2019). Dermed kan elever lukkes inne i sine egne ekkokamre som systematisk forhindrer resonans idet de utelukker møtet med et irriterende annet.

19 Se kapittel I i min bok *Musikk – dannelse og eksistens* (Varkøy, 2017): «Om dårlige lærere og gode elever – og omvendt. Møter med pedagogiske situasjoner hos Thomas Bernhard, Thomas Mann og Dag Solstad». Her drøfter jeg blant annet *det møtet som skjer* mellom den tilsynelatende pedagogiske katastrofen Wendell Kretzmar i Manns roman *Dr. Faustus* og hans åpne og gode tilhørere, som lar seg begeistre over ting de ikke ante de kunne være interessert i, og *det møtet som ikke skjer* mellom lektor Elias Rukla i Solstads roman *Genanse og verdighet* og hans lukkede elever, som forurettes over at Rukla går utenfor pensum.

(2004) skriver om musikkerfaringen: «Det er jeg som setter dette erfaringsobjektet og gjør det til en viktig hendelse gjennom min holdning og min måte å annamme det på» (s. 31).

Noe som ikke skal være IV

Idet vi i det moderne erfarer at vi har ubegrenset tilgang til kunstneriske uttrykk, ikke minst musikalske, vanskeliggjør dette ifølge Rosa etableringen av resonansforhold (Rosa, 2021, s. 340). Også når vi møter kunstig skapte spesifikke resonansoaser, hvor man synes å ville fremtvinge resonans – for eksempel velværeoaser og meditasjonsrom og til tider også litt konstruerte forventninger knyttet til kunstopplevelser i konsertsaler, teatre, museer osv. – svarer også dette til noe som *ikke skal være*, nemlig «det tingsliggørende forsøk på at gjøre resonans tilgjengelig på en vareliggørende måte og derfor snarere frembringer ekkovirkninger end resonansvirkninger [...]» (Rosa, 2021, s. 443).

Noe som ikke skal være V

Jeg fremhevet ovenfor at vi – om vi i det kunstpedagogiske ønsker å forholde oss til Rosas resonanskonsept – må drøfte dannelseseoretisk forståelse av utdanningens oppdrag. Dette peker også i retning av noe som *ikke skal være*, noe som står i veien for resonanserfaringer, noe fremmedgjørende, nemlig den hegemoniske kompetanseorienterte mål-middel-tenkningen i norsk skole – som truer enhver tanke om kunsterfaringens egenverdi (Varkøy, 2027, kapittel 8). Ifølge Rosa (sitert ovenfor) berører kunsten oss i vår sjels indre idet den overskrider enhver instrumentell, politisk eller økonomisk fornuft (Rosa, 2021, s. 323).

Coda

Ved å løfte frem noen aspekter ved *det som ikke skal være*, mener jeg å ha formulert noen svar på spørsmålet om hvilke perspektiver Rosas resonanskonsept kan tilføre en refleksjon omkring kunsthøgskole som samfunnskritikk og frihetsrom – selv om jeg av nødvendighet ikke foreskriver positive didaktiske løsninger.

Både vekten på det ukontrollerbare og på viktigheten av åpenhet og tillit i møte med verden peker i retning av at Rosa forholder seg til en romantisk tenkning. Dette blir ekstra tydelig når han blant annet referer til Novalis

(Rosa, 2021, s. 414 f.; se også Han, 2018). For Novalis handler romantisering om å gjenbeskrive verden poetisk. Dette kan aktualiseres ved det skjønnne i naturen og i kunsten. Det handler om å gjenoppdage jordens poesi, om å gi henne tilbake den hemmelighetsfulle verdigheten, skjønnheten, det majestetiske og det sublime, om en åpenhet for undring og ærefrykt (Rinholm & Varkøy, 2021; Varkøy et al., 2023).

I boken *Cosmic Connections: Poetry in the Age of Disenchantment* drøfter Charles Taylor (2024) hvordan romantikkens poeter kan lære oss noe om glemte måter å være i verden på, om det han omtaler som kosmiske forbindelser: en oppmerksomhet mot omverdenen hvor verden taler til oss. Rosa understreker at han ikke argumenterer for en tilbakevending til en romantisk fortid, med drømmer om det landlige, det naturlige og liknende. I møte med det moderne menneskets angst for at verden skal bli stum, peker han, som Taylor, allikevel mot det poetiske løftet om en syngende verden (Rosa, 2021, s. 413).

Forfatterbiografi

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap, ansatt ved Norges musikkhøgskole. Han har publisert en lang rekke artikler, bøker og antologier innenfor musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi, nasjonalt og internasjonalt. Varkøy er spesielt opptatt av legitimeringsproblematikk knyttet til kunstfagene i skolen. Den seneste publikasjonen hans på norsk er *Musikkpedagogikk – mangfold og bærekraft* (Ø. Varkøy & S.G. Nielsen, (Red.) Cappelen Damm Forskning, 2025). Varkøy er også komponist, og står bl.a. bak CD-utgivelser med Morten Harket og Solveig Slettahjell.

Referanser

- Adorno, T. W. (1998). *Eстетisk teori* (A. Linneberg, Overs.). Gyldendal.
- Adorno, T. W. (2010). *Minima moralia* (A. Linneberg, Overs.). Pax Forlag.
- Adorno, T. W. (2017). *Negativ dialektikk* (H. Goldbæk, Overs.) Klim.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2011). *Opplysningens dialektikk*. Spartacus.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen og Ø. Rabbås, Overs.). Vidarforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius.
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring*. Gyldendal Akademisk.
- Bull, A. (2019). *Class, control and classical music*. Oxford University Press.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? B: Om musikkundervisning, likhet og ulikhet. En dialog. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 140–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. B. (1999). *Tidens historie*. J. M. Stenersens forlag.

- Fredriksen, B. (2020). Den glatte musikken og muligheten for en erfaring. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster* (s. 74–94). Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/115>
- Guldbrandsen, E. E. (2004). Bruckners mørke mysterium. I E. E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterium* (s. 11–39). Cappelen Akademisk.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Pax Forlag.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. Gyldendal.
- Han, B.-C. (2018). *Saving beauty*. Polity.
- Hoftun, G. (2024, 10. august). Lyden av Fay Wildhagens barndom. *Aftenposten, A-magasinet*. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/wgrw1M/spiller-paa-oeya-fay-wildhagen-sterke-historie-bak-sin-nye-musikk>
- Jaeggi, R. (2023). *Fremmedgjøring*. H//O//F.
- Jaeggi, R. (2024). *Kritikk, ideologi og livsform. Utvalgte tekster* (T. Stølen, Overs.). Cappelen upopulære skrifter, Cappelen Damm Akademisk.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Knausgård, K. O. (2018). *I kyklopes land. Tekster 2009-2018*. Forlaget Oktober.
- Kundera, M. (1984). *Tilværelsens uutholdelige letthet*. Aventura Forlag.
- Kundera, M. (1996). *Langsomheten*. Aventura Forlag.
- Künzli, R. (2000). German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 41–54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Proust, M. (1984). *På sporet av den tapte tid, bind I*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Proust, M. (1985). *På sporet av den tapte tid, bind IV*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmøt og resignasjon. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 155–172). Cappelen Damm Akademisk.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2020). Music education for the common good? Between hubris and resignation: A call for temperance. I I. Yob & E. R. Jorgensen (Red.), *Humane music education for the common good* (s. 40–53). Indiana University Press.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utdfordringer, ansvar og muligheter* (s. 121–137). CERM. Norges musikkhøgskole.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2024). Kritisk dannelse som eksistensiell dannelse. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. Bjerke (Red.), *Kritisk dannelse i lærerutdanningen* (s. 183–200). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch10>
- Rosa, H. (2015). *Social acceleration*. Columbia University Press.
- Rosa, H. (2020). *The uncontrollability of the world*. Polity.
- Rosa, H. (2021). Resonans. En sosiologi om forholdet til verden. Eksistensen.
- Rosa, H. (2023). Desynchronization and alienation: A diagnosis and critique of modernity. I A. Rekwitz & H. Rosa (Red.), *Late modernity in crises* (s. 127–140). Polity Press.
- Rosa, H. (2024a). *Akselerasjon og resonans. Artikler om livet i senmoderniteten*. (A. Dunker, Overs.) Cappelen upopulære skrifter, Cappelen Damm Akademisk.
- Rosa, H. (2024b). *Democracy needs religion*. Polity.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du muss dein Leben ändern: Über Anthropotechnik*. Suhrkamp Verlag.
- Stølen, T. (2024). Forord. Kritikk av herredømme – Rahel Jaeggi og kritisk teori. I R. Jaeggi, *Kritikk, ideologi og livsform: Utvalgte tekster* (T. Stølen, Overs.) (s. 7–15). Cappelen upopulære skrifter, Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Taylor, C. (2024). *Cosmic connections. Poetry in the age of disenchantment*. Harvard University Press.
- Uthaug, G. (2017). *Romantikens univers. Kunsten – naturen – mennesket*. Dreyers forlag.

- Varkøy, Ø. (2015). The intrinsic value of musical experience. A rethinking: why and how? I F. Pio & Ø. Varkøy (Red.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (s. 45–60). Springer.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2020a). Guds fravær og nærvær: Fra Solstad, via Adorno, til Fosse. I P. K. Solberg (Red.), *SEGL – katolsk årsskrift for religion og samfunn, årgang 2020*. St. Olav Forlag.
- Varkøy, Ø. (2020b). Kunstverkets nødvendighet. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115>
- Varkøy, Ø. (2022a). Et annet nærvær. Om *mer-betydning* og *transcendens* i musikkerfaringen. I H. Holm & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og religion*, (s. 137–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.177>
- Varkøy, Ø. (2022b). «You want it darker». Leonard Cohen: Populærkulturens jødiske mystiker. I H. Holm & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og religion* (s. 407–418). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.177>
- Varkøy, Ø., Slettahjell, S. & Wulff, M. (2023). Kunsten å la være. I A. Rolstadås, H. Brattebø, A. Magerholm Fet, A. Krokan, G. Sand, H. Syse, T. I. Waag & G. E. Dahle Øien. (Red.), *Bærekraft og digitalisering* (s. 305–316). *Norges Tekniske Vitenskapsakademi*. John Griegs Forlag.
- Weber, M. (1995). *Protestantismen etikk og kapitalismens ånd*. Pax Forlag.
- Wilde, O. (2024). *Kritiske essays*. Solum Bokvennen AS. Vidarforlaget.
- Æsøy, K. O. (2024). Kritikk av kritisk dannelse. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. Bjerke (Red.), *Kritisk dannelse i lærerutdanningen* (s. 27–45). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231>
- Aarnes, A. (2023). *Den fine taushets røst*. Vidarforlaget.

KAPITTEL 3

Kunstig intelligens sitt fremtidige mulighetsrom i kunst og håndverk

Tore Andre Ringvold, Ingrid Strand, Peter Haakonsen og Kari Saasen Strand

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: What are important knowledge and skillsets in a subject like Art and crafts? New technology and societal changes mean that we can question what knowledge and which skills are important in aesthetic learning processes for the future. Should the Art and crafts subject in school focus on maintaining skills and knowledge that have been seen as important, or should the subject focus on preparing the students to meet challenges and tasks in the present and the future? Or maybe somewhere in between? In a changing society, rapid technological developments can change the need for competences of tomorrow's teachers. In teacher education, the teachers of the near and slightly more distant future are being prepared for a profession in future practice. An example of rapidly evolving technology is artificial intelligence, here limited to text-to-image generation. Towards an unknown future with constantly new technological opportunities, we should have an open but critical look at the opportunities and challenges that lies within this new technology. In this context we reflect on the possible future creative learning opportunities that this technology can contribute to and further ask what challenges we can meet in an educational setting and discuss how to best be prepared for the future.

Keywords: AI text-to-image generation, art and crafts, learning, future scenarios, AI literacy

Introduksjon

Utdanning og læringsformer tilpasser seg endringer i samfunnet. Stadige endringer i teknologien har bidratt til å skape nye læringskulturer og -steder (Thomas & Brown, 2011). Skal skolen være relevant for den fremtiden elevene går i møte, må faget kunst og håndverk være en arena der elevene får utvikle den kunnskapen og de ferdighetene de behøver. Kunstig intelligens (KI) er en teknologi som allerede er i ferd med å endre samfunnet på mange felt. Dette er noe skolen og lærere må forholde seg til, da det kan føre til grunnleggende endringer i måten vi jobber og skaper på. Det kan endre undervisningens innhold og form. I dette kapittelet utforsker vi hvilke muligheter og utfordringer KI representerer for skolefaget kunst og håndverk i fremtiden, gjennom tre fremtidsscenarioer.

Generativ tekst-til-bilde-teknologi har vært utviklet siden 2014, og kjennskapen til denne teknologien økte med lanseringen av DALL-E i 2021 (Cetinic & She, 2022). Utviklingen skjøt fart i 2022 da tjenester og verktøy som Midjourney, OpenAIs DALL-E 2, Adobe Firefly og Stable Diffusion ble lansert. I tiden etter har mange flere tilbydere kommet til, og det finnes et stort utvalg av selvstendige tjenester, både betalte og reklamefinansierte, i tillegg til utvidede tilleggsfunksjoner i eksisterende programvare. Denne raske utviklingen krever at vi retter et kritisk blikk på teknologien og på hva den kan tilby, og hvordan vi best kan ta den i bruk.

Global Risks Report (World Economic Forum, 2024) er en stor internasjonal undersøkelse som ser på globale utfordringer vi står overfor, i et to- og tiårsperspektiv. Mens krig og ekstremvær naturlig nok scorer høyt i årets rapport, er det en egen kategori knyttet til teknologi, der KI står oppført sammen med falsk og villedende informasjon, sensur og overvåkning. I et tiårsperspektiv er «Adverse outcomes of AI technologies» (World Economic Forum, 2024, s. 8) på sjette plass på lista over de store globale risikoene. Én av grunnene til denne plasseringen er knyttet til at noen få store, private aktører får mer og mer kontroll i et uregulert marked. En annen grunn er at internett gjør det mulig å få tilgang til KI-teknologi som kan misbrukes. Noam Chomsky, Ian Roberts og Jeffrey Wattamull (2023) hevder imidlertid at vi ikke har mye å frykte når det gjelder generativ KI og menneskelig kreativitet i fremtiden. Ifølge dem vil ikke generativ KI være noen trussel i så måte, da maskinlæring og

KI har sin egen naturlige begrensning. Det kan ikke sammenlignes med menneskelig kreativitet og tenkning. Vi mennesker har en unik variasjon og effektivitet i måten vi behandler og forholder oss til informasjon på. Videre har den menneskelige kreativiteten et viktig element av kritisk tenkning. Denne kritiske tenkningen er ikke en del av generativ KI, da den er begrenset til beskripsjoner og prediksjoner (Chomsky et al., 2023). Et spørsmål som er mye diskutert, er utviklingen av kunstig generell intelligens og når den eventuelt vil finne sted. Kunstig generell intelligens er KI som ligner eller overgår den menneskelige intelligensen (Suleyman & Bhaskar, 2023). Her varierer spådommene fra kun noen år (Suleyman & Bhaskar, 2023) til langt frem i tid (Regjeringen, 2024). Fordi teknologien utvikles raskt, er det viktig at KI-verktøy utvikles slik at de bidrar til det beste for oss mennesker.

En ny måte å visualisere prefigurativ tenkning på

Prefigurativ tenkning er en viktig del av hva det vil si å være et menneske (Fry, 2012). Den prefigurative tanken om en idé eller et konsept kan bli materialisert gjennom et medium og en teknikk. Denne materialiseringen har tidligere tatt tid og vært krevende. Tradisjonelle visuelle kunstformer som tegning eller maling krever kunnskap og sensorimotoriske ferdigheter. Før fotografiet fantes det ingen raske måter å skape nye originale visualiseringer på. Billedskapingen endret seg betydelig med fotografiet (Gombrich, 1982). Fotokameraet gjorde det mulig å skape bilder der motivet var basert i det virkelige og faktiske. Men det forestilte var fortsatt forbeholdt andre, mer krevende, uttrykksformer. Dette endres med KI-basert tekst-til-bilde-teknologi. Og når nye måter å uttrykke det prefigurative på blir tilgjengelige, får vi behov for å endre og tilpasse den kompetansen elevene trenger for å kunne visualisere.

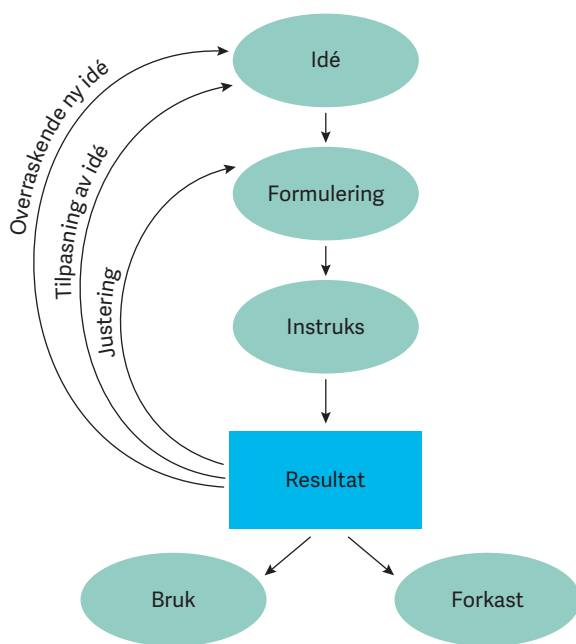
I denne konteksten spør vi: Hvilke utfordringer og muligheter representerer KI for faget kunst og håndverk i fremtiden, og hvordan kan skolen forberede seg på best mulig måte?

KI og tekst-til-bilde-generering

Det finnes mange generative tekst-til-bilde-verktøy. Det de har til felles, er at de genererer bilder basert på en instruks (eller «prompt» på engelsk), som brukeren legger inn. Denne instruksjonen blir deretter behandlet, og

ett eller flere bilder blir generert. Hva slags resultat man får, avhenger av hvilken KI-tjeneste eller hvilket KI-verktøy man bruker. Slik teknologi er trent opp av enorme mengder med bilde- og tekstpar fra ulike databaser og fra internett (Abdallah & Estevéz, 2023; Hutson et al., 2024). Med detaljerte instruksjoner kan man be om motiv, stil, sjanger, format, stemning og mye mer.

Satt på spissen kan hvem som helst skrive en kort instruks og få et ferdig bilde. Det er imidlertid mer som skal til for å utvikle et bilde som fungerer etter intensjonen, og som gjenspeiler ideen til skaperen. En god instruks er beskrivende, men en forutsetning er at man gjør flere forsøk for å bli kjent med verktøyets muligheter og begrensninger. Visualisering ved hjelp av en tekst-til-bilde-generator kan altså ses som en syklisk, iterativ prosess. I vårt forsknings- og utviklingsarbeid med KI (Ringvold et al., 2023) har vi utviklet en modell som viser hvordan en prosess fra idé til resultat kan se ut (figur 1).



Figur 1. Den KI-bildeskapende prosessen, oversatt fra Ringvold et al. (2023).

Prosesen starter med en visuell, prefigurativ idé (trinn 1) som formuleres (trinn 2) og legges inn som en instruks (trinn 3). Her skjer det en «black

box»-prosess (Bunge, 1963) før det endelige resultatet trer frem (trinn 4). Resultatet er deretter gjenstand for evaluering. Er det i tråd med den opprinnelige ideen, kan det brukes. Ofte er det imidlertid nødvendig å gjøre endringer, enten det er språklige justeringer i formuleringen av ideen, som innebærer en endring av instruksene, eller tilpasninger av den opprinnelige ideen for å øke sannsynligheten for å få et relevant resultat. Resultatet kan også være så overraskende at det inspirerer til helt nye ideer. Er resultatet ubrukelig, forkastes det. Den KI-bildeskapende prosessen er sjelden lineær, men innebærer ofte at skaperen gjentar ulike trinn eller følger nye veier som dukker opp.

KI og skolen

Gjennom grunnopplæringen skal elevene bli forberedt på et samfunn i rask utvikling, der teknologi spiller en stor rolle. Ifølge opplæringsloven skal elevene utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som setter dem i stand til å mestre livet og delta i fellesskap med andre. Noen viktige egenskaper som trekkes frem, er evnen til å tenke kritisk, handle etisk og fremme demokratiske prosesser (Opplæringsloven, 2023). Det er viktig at både lærere og elever har kompetanse i KI, slik at de kan utnytte de mulighetene som finnes i KI-teknologien, og samtidig se utfordringene som ligger i denne typen verktøy. *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (Kelentrić et al., 2024) inneholder detaljerte beskrivelser av hva en lærer bør kunne for å styrke elevenes digitale kompetanse og for å bruke digitale verktøy på fagenes premisser. I 2024 ble rammeverket revidert og KI inkludert. En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer er en lærer som følger med på utviklingen. Denne læreren kan velge – eller velge bort – hvilken digital teknologi det er relevant å prøve ut i faget sitt, og samtidig erkjenne når den er hensiktsmessig å anvende eller ikke.

Noen implikasjoner av bruken av KI i grunnskolen er at de mest avanserte verktøyene koster penger. Kvaliteten på de ulike tjenestene varierer sterkt, og enkelt sagt får man det man betaler for (Ringvold et al., 2024). Det som er tilgjengelig uten kostnad, kan være fylt med reklame eller gi ganske dårlige resultater sammenlignet med de mer etablerte verktøyene med betalingsmur, som Midjourney eller DALL-E. I tillegg har vi prøvd en del gratis varianter der vi fikk seksualisert innhold selv om vi ikke ba om

dette. I slik teknologi ligger det også muligheter for misbruk, som å spre falsk informasjon eller generere falske og ufordelaktige bilder av andre personer (Karnouskos, 2020; Pennefather, 2023), for eksempel av medelever.

KI-literacy eller KI-kompetanse

KI-literacy, eller KI-kompetanse, blir fremhevet som viktig kunnskap i den tiden vi står i nå (Kong et al., 2024; Mills et al., 2024; UNESCO, 2024). Det handler blant annet om å tilegne seg en kritisk forståelse av KI, inkludert å kjenne til underliggende konsepter om hva det er, og hvordan det for eksempel kan brukes i skolen og hverdagen for å løse problemer (Kong et al., 2024). Det handler også om å kjenne til hvordan KI-genererte resultater kan gjenspeile fordommer og antakelser (Mills et al., 2024). I *AI competency framework for students* legger UNESCO (2024) vekt på at den oppvoksende generasjonen, fremtidens beslutningstakere og ledere, må jobbe for at KI skal løse problemer og ikke være en trussel for mennesker. Mens Kong et al. (2024) og Mills et al. (2024) bruker begrepet *literacy*, bruker UNESCO (2024) *competence*. Begrepene har overlappende betydninger. Vi velger derfor å kalle det KI-kompetanse.

Kunnskapsstatus

Tekst-til-bilde-generering har blitt utforsket som en del av en rekke kreative prosesser, både innenfor produktdesign (Abdallah & Estévez, 2023; Chen et al., 2019; Liu et al., 2023; Vartiainen & Tedre, 2023) og visuell kunst (Hutson & Lang, 2023; Ko et al., 2023; Lyu et al., 2022). Mikkonen (2023) har undersøkt hvordan Midjourney kan brukes for å generere moodboards. Hovedpunktene fra disse studiene vil bli presentert i denne delen, før vi går dypere inn i forfatternes tidligere studier (Ringvold et al., 2023, 2024).

Det mest fremtredende positive aspektet er at tekst-til-bilde-generatorer bidrar til å visualisere ideer, gjerne av det umulige eller det som ikke finnes ennå (Abdallah & Estévez, 2023; Hutson & Lang, 2023; Ko et al., 2023; Lyu et al., 2022; Vartiainen & Tedre, 2023). Abdallah & Estévez (2023) fremhever også detaljrikdommen KI-genererte bilder kan bidra med allerede på idéstadiet. KI-visualiseringene kan også brukes i visuell kommunikasjon av ideer (Ko et al., 2023). Den korte tiden som trengs for å generere nye bilder, gjør også tekst-til-bilde-generatorer til en rask kilde til inspirasjon og referansemateriale (Abdallah & Estévez, 2023; Ko et al., 2023; Liu et al.,

2023; Mikkonen, 2023). Dermed kan brukere oppnå stor visuell variasjon på idéstadiet (Chen et al., 2019) og kanskje unngå å bli stående fast på en enkelt idé, såkalt designfiksering (Liu et al., 2023). I en studie som ble gjennomført i forbindelse med et kurs i digitale medier (Hutson & Lang, 2023), svarte studentene at de opplevde at bruken av KI forbedret produktene deres, da de fikk hjelp til å strukturere og visualisere ideer. Chen et al. (2019) sammenlignet sluttproduktene til deltakere som hadde brukt KI i produkt-design, mot sluttproduktene til en kontrollgruppe, og fant at KI-brukerne både hadde flere og mer varierte og nyskapende design. Et annet viktig positivt aspekt ved bruken av tekst-til-bilde-generatorer er at visualisering og arbeid med bilder blir tilgjengelig for barn og andre med manglende visuelle ferdigheter (Lyu et al., 2022; Vartiainen & Tedre, 2023). I en studie der både kunstnere og ikke-kunstnere genererte bilder som lignet oljemalerier (Lyu et al., 2022), ble ikke-kunstnerne begeistret over at de ved hjelp av tekst-til-bilde-generatorene kunne skape flotte bilder. Kunstnerne var på den annen side mer negative, noe vi kommer tilbake til når vi nå skal presentere de negative aspektene som er identifisert i tidligere forskning.

Sammenlignet med de positive aspektene er det større variasjon i det som trekkes frem som negativt ved bruk av tekst-til-bilde-generatorer. Utfordringen som trekkes frem i flest studier, dreier seg om opphavsrett, enten det handler om at opphavsrettsbeskyttet materiale brukes i opptreningen av KI-generatorene (Abdallah & Estévez, 2023; Mikkonen, 2023; Vartiainen & Tedre, 2023), eller at genererte bilder blir synlige i Midjourneys forum, slik at brukerne av verktøyet kan jobbe videre på andres ideer (Abdallah & Estévez, 2023). Andre negative aspekter dreier seg om hvorvidt det er tekst-til-bilde-generatoren eller kunstneren eller designeren som har kontroll over prosessen og sluttproduktet (Abdallah & Estévez, 2023; Hutson & Lang, 2023; Liu et al., 2023; Lyu et al., 2022). Kunstnerne i studien til Lyu et al. (2022) følte at de mistet kontrollen over den kunstneriske prosessen, og studentene til Hutson og Lang (2023) opplevde at alle bildene fikk det samme postkortaktige uttrykket. Abdallah og Estévez (2023) erfarte at det kan være vanskelig å visualisere spesifikke ideer. Et annet aspekt er knyttet til den språklige artikuleringen: Det kan være krevende å oversette vage ideer til en instruks, og dermed kan artikuleringen være tidkrevende (Ko et al., 2023). Manglende kontakt med materialer og manglende mulighet til å gjøre de KI-genererte sluttproduktene om til modeller for 3D-print har også blitt trukket frem som negativt (Abdallah & Estévez, 2023; Vartiainen & Tedre, 2023).

Videre presenterer vi våre egne resultater fra tidligere undersøkelser (Ringvold et al., 2023, 2024) og ser disse i lys av forskningen presentert ovenfor. Det vi kanskje anser som den viktigste fordelene med tekst-til-bilde-generatorer, er at de gir oss muligheten til å visualisere ideer fritt, uavhengig av tegne- eller maleferdigheter eller eventuelle fysiske funksjonsnedsettelse. Dette innebærer en demokratisering av visualiseringen. KI gjør det også mulig å raskt generere mange varianter av et motiv, for eksempel utkast til produktdesign eller støttemateriell til tradisjonell tegning og maling. Dermed endrer den billedskapende rollen seg – fra å lage bildene selv blir skaperen den som velger ut og justerer KI-genererte bilder. Overraskelsesmomentet som ligger i hva slags bilder som blir generert, kan også stimulere den kreative prosessen, til tross for at dette også kan oppleves som tap av kontroll, jf. Lyu et al. (2022). Vi ser også at det å artikulere instruksjoner kan bidra til å styrke bruken av et fagspråk. Samtidig har det, for eksempel i Midjourney-forumet, blitt etablert en begrepsbruk som ikke alltid samsvarer med den tradisjonelle forståelsen av begrepene. Mens Abdallah og Estévez (2023) anså billedelingen i Midjourney-forumet som en utfordring for opphavsretten, er vi positive til slike arenaer for å dele bilder og samarbeide om bildeskaping. Når det gjelder de negative aspektene med tekst-til-bilde-generatorer, er vi enige med Abdallah og Estévez (2023) i at det er krevende å generere bilder av en spesifikk idé. Vi har også erfart at det kan være tilnærmet umulig å generere bilder av noe tekst-til-bilde-generatoren ikke har i repertoaret sitt. Et eksempel på dette er jakten på en kentaur, som vi først fikk generatoren til å visualisere etter halvannet års utprøvinger av instruksjoner og mer avanserte bildejusteringer. I likhet med forskere bak flere andre studier ser også vi utfordringer knyttet til opphavsretten. Selv om det for eksempel går tydelig frem i Midjourney at brukerne har opphavsrett til bildene de har generert, kan man havne i en gråsoner når nær nøyaktige kopier av kjente figurer som Mikke Mus blir generert. Et annet aspekt som kan være problematisk, er at ulike bildegeneratorene har ulike retningslinjer for opphavsrett i tillegg til at de sensurer nakenhet og kjente politikere. Andre etiske problemstillinger vi har erfart, er knyttet til bias og stereotyper, hvor for eksempel instruksjoner som «en leder» eller «en lege» oftest gir bilder av hvite menn, med mindre annet er spesifikt nevnt. Avslutningsvis spør vi om det er grunn til å være bekymret for at tekst-til-bilde-generering vil være en enkel utvei for elever som ikke ønsker å oppøve seg tegneferdigheter.

Metode

Scenariogenerering og fremtidsmetodikk

Fremtidssforskning og fremtidsstudier er et tverrfaglig felt som har utviklet seg fra metoder som prognoser, fremsyn, spekulasjoner og scenarionutvikling innenfor en rekke disipliner som næringsliv, design og filosofi (Anderson, 2018; Bell, 2003). Fremtidsscenarioer blir brukt for å få økt innsikt i en situasjon eller en utvikling innenfor et område eller felt. Målet er at både enkeltpersoner og organisasjoner skal kunne ta mer informerte beslutninger (Abou Jaoude et al., 2022). En slik metodisk prosess kan bidra til å identifisere potensielle risikoer og muligheter og til å utvikle strategier for å håndtere dem. Etter hvert som verden blir mer kompleks og sammenkoblet, ser det ut til at behovet for å forutse og forberede seg på den fremtidige utviklingen blir stadig mer relevant. Dette kan kreve en forståelse av samspillet mellom teknologi, samfunn og miljø og en evne til å syntetisere denne informasjonen til nyttig innsikt.

Innen scenarioutvikling omtaler Börjeson et al. (2006) tre hovedkategorier. Disse er spådde eller sannsynlige scenarioer, utforskende eller mulige scenarioer og normative eller foretrukne scenarioer. Spådde eller sannsynlige scenarioer beskriver det som kan skje i fremtiden basert på hvor ofte noe har skjedd eller kan skje. Målet med utforskende eller mulige scenarioer er å gi forskjellige fremtidsbeskrivelser drevet frem med forskjellige perspektiver. Scenarioene som FNs klimapanel bruker for å illustrere klimaeffektene av ulike grader av temperaturøkning, er et eksempel på utforskende eller mulige scenarioer (se for eksempel Vergragt & Quist, 2011, s. 749). Normative eller foretrukne scenarioer er beskrivelser der målet er å avdekke eller synliggjøre hvordan man kan oppnå en ønsket endring av en situasjon.

I vår egen utforskning av hvordan generativ KI-teknologi kan brukes i fremtidige kreative prosesser i kunst og håndverk, har det vært viktig å få innsikt i det fremtidige mulighetsrommet en slik ny teknologi kan gi. Dette mulighetsrommet kan inneholde både det vi frykter at en slik teknologi skal medføre, og det vi ønsker oss at en slik teknologi skal tilføre. Slik innsikt kan bidra til å synliggjøre hvilke utfordringer vi kan møte, og hva vi kan gjøre i dag for å være best mulig forberedt. Ved å utvikle mulige fremtidsscenarioer kan vi også bidra til en refleksjon rundt hva slags fremtid vi ønsker oss. Siden vi har valgt å utforske det

mulige, valgte vi å utvikle utforskende eller mulige scenarier. Videre valgte vi å følge en trestegs prosess (Abou Jaoude et al., 2022) i scenarionutviklingen. De tre stegene er 1) definere en agenda, 2) datainnsamling og analyse og 3) utforme narrativer.

Steg 1. Definere en agenda

Målet med scenarioutviklingen er å få en innsikt i det fremtidige mulighetsrommet som generativ KI kan gi i skapende læringsprosesser i faget kunst og håndverk. Vi ønsker å synliggjøre hvilke utfordringer vi kan stå overfor, slik at vi kan drøfte hva vi kan gjøre for å møte disse utfordringene. De involverte (stakeholderne) har vært forfatterne samt kunst- og håndverklærere på en norsk grunnskole. Studiet, som har en kvalitativ tilnærming, har vært begrenset i størrelse og antall involverte. For å åpne for et bredt spekter av potensielle muligheter og utfordringer (Börjeson et al., 2006) ønsket vi å utvikle flere scenarier. Vi ønsket også at de skulle spenne vidt for å synliggjøre mulige utviklinger. Vi utviklet derfor tre utforskende scenarier, en dystopi, en utopi og et tredje der et wildcard (Barber et al., 2006), en tilfeldig eller overraskende hendelse eller utvikling, er inkludert. Det tredje scenarioet ble også utviklet for å unngå å kun vektlegge ekstremiteter i scenarioutviklingen (Abou Jaoude et al., 2022). Scenarioene er satt i år 2050. Ved å sette scenarioene et stykke frem i tid er det enklere å løsrive seg fra og la være å legge for stor vekt på dagens situasjon og virkelighet (Börjeson et al., 2006).

Steg 2. Datainnsamling og analyse

Våre egne studier (Ringvold et al., 2023, 2024) og undervisningserfaring samt tidligere forskning (se delen «Kunnskapsstatus» ovenfor) har dannet kunnskapsgrunnlaget for scenarioutviklingen. Gjennom eksplorative eksperimenter og onlineetnografi har vi fått innsikt i hvilke begrensninger og muligheter som ligger i generativ tekst-til-bilde teknologi i faget kunst og håndverk (Ringvold et al., 2023, 2024). I ulike formidlingssituasjoner har vi, sammen med kolleger, studenter, lærere og grunnskoleelever, reflektert og diskutert hvordan teknologien kan brukes, og hva man kan frykte. Når vi har vendt blikket fremover, har vi også satt oss inn i hva ekspertisen og andre på KI-feltet mener om utviklingen på sikt.

For å sørge for at scenarioene hadde et praksisnært utgangspunkt, gjennomførte vi en workshop med tre kunst- og håndverklærere på en grunnskole. Workshopen hadde et omfang på en klokke time og ble gjennomført på deltakernes skole. Samtalen ble tatt opp som et lydopptak i tillegg til at deltakernes notater og tegninger ble samlet inn.¹ Deltakerne ble bedt om å beskrive en dystopisk og en utopisk nær fremtid (år 2030) for faget kunst og håndverk, der KI blir brukt som verktøy. Deltakerne fikk omtrent 15 minutter til å diskutere hva de ønsket og fryktet for faget. Videre fikk de i oppgave å beskrive en dystopisk og en utopisk virkelighet lenger frem i tid (år 2050) med de samme rammene.

Alle vi fire forfattere gikk så sammen i en heldags workshop. Vi gjennomførte en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) av det transkriberte lydopptaket fra lærerworkshopen for å identifisere temaer eller nøkkelpunkter som oppsummerer lærernes utopiske og dystopiske fremtidsbeskrivelser. Med utgangspunkt i tidligere materiale og kunnskap videreutviklet vi de utopiske og dystopiske scenarioene. I tillegg utviklet vi et wildcard-scenario som har både utopiske og dystopiske elementer, og tok utgangspunkt i en alternativ fremtidsvisjon som kom frem under workshopen.

Steg 3. Utforme narrativer

Formålet med scenarioene er ikke å spå riktig om fremtiden, men å skape et grunnlag for refleksjon. Dersom vi hadde arrangert flere workshoper, hatt mer tid til datainnsamling og utviklet flere scenarioer, ville vi ha fått et mer komplekst bilde og mer materiale som refleksjonsgrunnlag, men prosjektets størrelse og omfang har sine naturlige begrensninger. For å tydeliggjøre og formidle scenarioene utviklet vi tre narrativer. De tre narrativer har lik ramme: et klasserom eller verksted i en kunst- og håndverkstime i år 2050. Generativ KI ble brukt som en del av prosessen med å utvikle de tre narrativene. Vi ga ChatGPT beskjed om å skrive tre narrativer som alle skulle handle om hverdagen til en skoleelev i alderen 12 år i faget kunst og håndverk. KI måtte være et sentralt tema. I tillegg ga vi spesifikke instruksjoner om hva som preget den verdenen der narrativet foregikk. Målet var at narrativene skulle gi oss innsikt i hvilken kompetanse og hvilke ferdigheter eleven trenger i faget kunst og håndverk og i

1 Prosjektet er meldt til Sikts personverntjenester, og personopplysninger er behandlet i tråd med personvernregelverket.

fremtidens samfunn. Narrativene ble til gjennom en iterativ prosess med ChatGPT og vår egen redigering og sammenfletting av ulike versjoner av narrativene. Vi har samtidig ønsket å beholde språket slik det ble generert, noe som medfører at det fremstår noe stivt og kunstig. Vi brukte til slutt tekst-til-bilde-generatoren Midjourney til å utvikle en passende illustrasjon til hvert narrativ.

Tre narrativer

De tre narrativene representerer tre ulike scenarioer om KI og kunst og håndverk sett gjennom øynene til skoleeleven Ida på 12 år i 2050. Nedenfor presenterer vi en utopi, en dystopi og en blanding av begge disse der vi har lagt inn et wildcard (Barber et al., 2006).

I det første, utopiske narrative gir KI-teknologien elevene nye muligheter og bidrar til at de kan kommunisere med dyr. Den bidrar også til at elever med funksjonsnedsettelse kan delta fullt ut i det skapende arbeidet. Elevene har mange verktøy tilgjengelig i prosessene sine, og vi kjenner igjen 3D-printing, lasergravering og håndmaling fra enkelte av dagens klasserom. I det andre, dystopiske narrative har elevene blitt passive og apatiske som følge av at KI-teknologien tar over det skapende arbeidet og lager alle produktene for dem. Til tross for at verktøyene produserer flotte produkter, opplever ikke elevene noen skaperglede fordi de mangler eierskap til prosessen. Kreativitet og håndverksteknikker er overflødige i en verden der KI-teknologien har tatt over. I det tredje narrative, wildcard-narrative, har det oppstått en energikrise. Behovet for å spare på energien har ført til at tradisjonshåndverk og materialbevissthet er en trend. Elevene har tilgang til KI-verktøy og -assistenter, men disse har blitt uforutsigbare på grunn av kunstig intelligente virus som lever sine egne liv. I tillegg til at gamle håndverksteknikker, som treskjæring, fortsatt er aktuelle, er det viktig for elevene å ha evnen til å være kreative og improvisere, da KI-verktøyene ikke alltid hjelper dem.

En essens vi kan trekke ut av alle tre narrative, er at KI-verktøy har blitt allestedsnærverende og en integrert del av hverdagen. Et annet felles trekk er at KI opptrer i form av muntlig dialog med elevene. KI-teknologien ser ut til å være enkel å bruke, og digital kompetanse ser ut til å være en selvfølgelighet.

Narrativ 1:
K&H 2050 Frodige skoger



I kunst- og håndverkstimen i 2050 setter Ida og klassekameratene seg ved arbeidsstasjonene sine, som er utstyrt med avanserte KI-verktøy. «God morgen, alle sammen», sier lærer Martine mens hun aktiverer de interaktive tavlene. «I dag skal vi jobbe med dyrekommunikasjon for å lage kunst.»

Ida kan kommunisere direkte med dyret som dukker opp på en skjerm.

«Hei, panda», sier hun. «Jeg heter Ida. Hva drømmer du om?»

Pandaen ser opp på henne med store øyne. «Jeg drømmer om store, frodige skoger og glitrende bekker», sier den. «Jeg elsker å leke blant trærne og hvile under stjernene.»

Ida smiler. «La oss lage en skulptur som viser drømmene dine. Hva med en stor skulptur med trær og stjerner?»

Pandaen nikker ivrig. «Det høres fantastisk ut!»

KI-verktøyene hjelper Ida med å modellere skulpturen digitalt før hun begynner å forme den. Ida arbeider med 3D-printing av detaljerte deler, lasergravering for å legge til mønstre og håndmaling for å gi pandaens drømmer liv med fargerike nyanser.

«Dette blir flott, Ida», sier lærer Martine mens hun går rundt. «Husk å bruke biokompatible materialer for å gjøre det bærekraftig.»

Ved siden av henne sitter Jonas, som har nedsatt motorikk i hendene. KI-assistenten hans, en robotarm, hjelper ham med å kutte og forme materialer. Jonas jobber med en lignende oppgave, og robotarmen veileder ham med presisjon.

«Se på dette, Ida», sier Jonas stolt. «Jeg klarte å lage trærne med hjelp av KI.»

«Det ser flott ut, Jonas!» svarer Ida. «KI gjør det virkelig mulig for alle å være kreative.»

På slutten av timen samles alle elevene for å presentere og diskutere arbeidene sine. Lærer Martine smiler. «Utrolig arbeid, Ida og Jonas. Dere har virkelig fanget pandaens drømmer og vist viktigheten av inkludering og bærekraft.»

Narrativ 2:
K&H 2050 Mekanisk apatisk



kunst- og håndverkstimen i 2050 er i gang, men elevene virker uinspirerte og apatiske. De skal lage skulpturer og blir oppfordret av læreren til å bruke sin egen kreativitet i oppgaven samtidig som KI-assistenten skal hjelpe dem.

Ida, 12 år gammel, sitter med armene i kors mens KI-assistenten foran henne skaper en digital modell av en vase. Hun ser på skjermen uten entusiasme. «Hvorfor skal jeg bry meg? KI-assistenten gjør alt for meg uansett.» Klassekameraten Thomas er enig: «Det føles ikke som om det betyr noe lenger. Vi bare ser på mens maskinene gjør alt.»

Lise, som har nedsatt bevegelsesevne, sitter ved siden av dem. Hennes KI-assistent lager en perfekt treskjæring, men hun virker også uengasjert. «Selv med KI som hjelper meg, føles det som om det ikke er min innsats som teller. Jeg bare sier hva jeg vil ha, og så skjer det. Hva er vitsen?» sier Lise. Læreren prøver å oppmuntre dem, men føler selv på den utbredte apatien som gjennomsyrer klasserommet. «Det er viktig at dere finner noe glede i prosessen. Teknologien er her for å hjelpe oss, ikke ta over kreativiteten vår.» Men elevene fortsetter å stirre tomt på skjermene sine mens KI-assistentene fullfører oppgavene. Det er som om menneskelige følelser og innsats er blitt overflødige.

Ida kommer hjem. «Hei, hus. Hva har du laget til middag i dag?» Huset svarer: «Dagens middag er tilpasset dine næringsbehov. Den serveres om fem minutter.» Ida sukker og setter seg ved bordet. Maten er perfekt balansert, men hun føler ingen glede ved å spise den. Alt føles mekanisk, uten noen personlig tilknytning.

Idas mor spør: «Hvordan var skolen i dag, Ida?» Ida svarer: «Samme som alltid. KI-assistentene gjorde alt. Jeg vet ikke engang hvorfor vi trenger å være der lenger.»

Ida ser ut av vinduet på den grå, livløse byen. Teknologien har fjernet mange utfordringer, men også mye menneskelig engasjement og mening. Ida: «Det føles som om vi har mistet noe viktig. Alt er så ... tomt.» Hun legger fra seg bestikket og stirrer på veggen mens hun lurar på hvordan livet kunne føles mer ekte og mindre automatisert.

Narrativ 3:

K&H 2050 Utfordringer og muligheter



Klasserommet er utstyrt med avanserte KI-verktøy og tradisjonelle håndverksmaterialer. Elevene jobber med ulike prosjekter. Noen elever er spente på hva de kan lage, mens andre er mer passive. Lærer Martine sier: «I dag skal vi kombinere tradisjonell treskjering med KI-design. Bruk både hendene og teknologien. Ikke glem å skru de av med en gang dere er ferdige, og vær sparsomme med materialbruken.»

Ida, 12 år gammel, sitter ved arbeidsbenken sin, ivrig etter å komme i gang. KI-assistenten hennes viser et holografisk bilde av en kompleks skulptur og sier: «Ida, vil du at jeg skal vise deg hvordan du kan lage dette mønsteret i tre?» «Ja, men vis meg bare én gang. Jeg vil prøve å gjøre mest mulig selv», svarer Ida.

KI-assistenten viser teknikken, og Ida begynner å skjære i treet. Plutselig begynner KI-assistenten å vise tegn på uregelmessigheter. Ida ser forvirret på hologrammet, som nå viser et helt annet design enn det hun hadde planlagt. «Hva? Det var ikke dette jeg ba om. Hva skjer med deg?» Læreren legger merke til uroen og kommer bort: «Hva er problemet, Ida?»

Ida svarer: «KI-assistenten viser et helt annet design nå. Jeg tror viruset har gjort noe med den.» «La oss se», sier lærer Martine. «Ja, det ser ut til at viruset har påvirket KI-assistenten din. Dette kan være en god mulighet til å improvisere. Hva kan du gjøre med det nye designet?»

Ida ser på det uventede designet og tenker et øyeblikk før hun responderer: «Kanskje jeg kan tilpasse det til noe nytt. Det er ikke det jeg planla, men det kan bli interessant.» Ved siden av henne sitter Jonas, som har mistet interessen og lar KI-assistenten gjøre alt arbeidet. Han ser på Ida og blir litt inspirert av hennes tilnærming. Sist han opplevde et lignende problem med KI-assistenten, hadde han bare gitt opp. Lise, som har nedsatt bevegelsesevne, jobber også ved siden av dem. Hennes KI-assistent fungerer fint, men hun ser på de uventede utfordringene med en blanding av nysgjerrighet og bekymring før hun utbryter: «Jeg er glad min KI-assistent fungerer, men det er spennende å se hvordan dere tilpasser dere.»

Ida kommer hjem. Idas mor spør: «Hvordan var skolen i dag, Ida?» Ida: «Det var utfordrende. KI-assistenten begynte å gjøre rare

(Forts.)

(Forts.)

ting på grunn av viruset, men det tvang meg til å tenke nytt og improvisere.» Idas mor: «Det er bra. Teknologien kan være uforutsigbar, men det er viktig å kunne tilpasse seg.» Ida nikker ettertenksomt og ser ut av vinduet. Byen er en blanding av moderne teknologi og tradisjonelle elementer. Energikrisen har gjort at folk er mer bevisste på ressursbruken, og mange hus har både solcellepaneler og små hager for selvforsyning.

«Jeg håper vi kan bruke teknologien på en måte som gjør livet bedre uten å miste det som gjør oss menneskelige», sier Ida etter en stund. Idas far svarer:

«Det er opp til deg og din generasjon, Ida. Med dine ferdigheter og innsikt kan du hjelpe til med å finne den balansen.»

Drøfting

I denne teksten har vi utforsket hvilke fremtidige muligheter og utfordringer KI kan representere for faget kunst og håndverk, og hvordan skolen kan forberede seg på disse på best mulig måte. Vi har identifisert fem viktige hovedpunkter: 1) transparent og etisk teknologi, 2) gode nok verktøy og systemer i skolen, 3) aktiviserte elever og betydningen av kritisk tenkning og problemløsning, 4) behov for tid og ressurser til å få kunnskap og innsikt i teknologien og 5) utnytte mulighetene. Disse hovedpunktene vil bli drøftet nedenfor.

Transparent og etisk teknologi

Skal lærere og elever ha tillit til verktøyene og teknologien som blir brukt i undervisningen i skolen, kan det være nødvendig med åpenhet om hvordan disse verktøyene er utviklet, og hvilke etiske konsekvenser slik bruk kan ha. For å unngå resultater som gjengir fordommer, stereotypier og diskriminerende holdninger, bør modellene trenes opp til å ivareta mangfold. Dette er ikke nødvendigvis enkelt. Kate Crawford (2021) trekker frem eksempler der klassifisering av store mengder med billedata også inneholdt en viss form for sortering og kategorisering av mennesker og dermed videreførte underliggende verdiperspektiver. I en workshop der forskere og lærere sammen utviklet undervisningsressurser (Ali et al., 2024), konkluderte de med at bruk av tekst-til-bilde-generatorer i oppgaver som går ut på å lage selvportrett, kan være direkte skadelig for enkelte elever. Deltakerne opplevde at personene i de genererte bildene ble hvitere enn ønsket, og at portretter av andre etnisiteter krevde mer detaljerte beskrivelser. Likeledes strevde en kvinnelig deltaker med å generere et fremtidsportrett av seg selv som lege,

da det kun ble generert bilder av mannlige leger (Ali et al., 2024). For at tekst-til-bilde-generatorer skal bli et godt egnet verktøy for alle elever, er det viktig at utviklerne aktivt motvirker videreføringen av stereotypier og diskriminering. På den annen side ser vi at KI-teknologien også har et demokratiserende og inkluderende potensial. Dagens tekst-til-bilde-generatorer gjør det mulig for elever som ikke kan tegne eller male på grunn av fysiske funksjonsnedsettelse, å skape bilder. I narrativ 1, det utopiske narrative, utvikles dette videre: Her bidrar en KI-robotarm til at en elev med nedsatt motorikk i hendene kan delta i tradisjonelt håndverk. Det er også nødvendig med åpenhet om hva slags miljøavtrykk bruken av slik teknologi har, med tanke på de enorme datakreftene KI-teknologien krever i dag. Dette gjelder ikke bare elektrisiteten og vannet som trengs i de store datasentrene, men også miljøpåvirkningene fra andre ledd i kjeden, som utvinning av mineraler, som fører med seg både utarming og forurensning (Crawford, 2021).

Gode nok verktøy og systemer i skolen

Skolen skal forberede elevene på videre studier og arbeid og det å kunne leve i en kompleks og uforutsigbar fremtid. Derfor bør skolen speile den virkeligheten elevene møter utenfor skolen. Hvis verktøyene og systemene det undervises i, er av en så dårlig kvalitet at de er irrelevante, svekkes arbeidslivsrelevansen, og man vil ikke nødvendigvis kunne dekke behovene i samfunnet. En profesjonsfaglig digitalt kompetent kunst- og håndverklærer som er i stand til å finne og velge egnede digitale verktøy til bruk i faget sitt, kan ikke ta for gitt at de beste verktøyene kan bli tilgjengelige for elevene. I de tre narrative kan vi anta at kommunen hadde kjøpt inn gode KI-verktøy som kunne brukes i bestemte fag, ikke bare digital infrastruktur som læringsplattformer som skal fungere uavhengig av fag.

Som tidligere nevnt er vår erfaring at tekst-til-bildegeneratorer som krever lisensbetaling, er langt bedre enn de reklamefinansierte. Dette gjelder både brukervennlighet, tilgangen til funksjoner for å kontrollere prosessen og videreutvikle bildene samt selve bildekvaliteten. I dag er kunst- og håndverksfaget på mange skoler i en presset økonomisk situasjon (Randers-Pehrson et al., 2023), som gjør at selv verktøy med begrensede lisensutgifter fremstår som noe uoppnåelig. Å ty til reklamefinansierte tilbydere er ikke uproblematisk, da skolene skal søke å være en reklamefri sone (Opplæringsloven, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2009). Andre tilbydere er fritt tilgjengelige, men tilbyr flere funksjoner og bedre brukervennlighet

ved innlogging. Dette strider mot prinsippet som sier at elever ikke skal oppgi personopplysninger når de bruker digitale verktøy fra tredjeparter i undervisningen (Osloskolen, 2024). Skolen havner dermed i en skvis – den må følge lover og retningslinjer som skal beskytte elevene, og samtidig ta i bruk teknologi som er relevant både nå og i fremtiden.

I wildcard-narrativet har KI-verktøyene blitt uforutsigbare, og elevene kan ikke stole på at verktøyene fungerer som de skal. Digitaliseringen av skolen har ikke vært uten tekniske og didaktiske utfordringer (Bergene et al., 2023; Fjørtoft et al., 2019; Munthe et al., 2022), og det er viktig at KI-verktøy blir implementert uten at lærere og elever gjør seg helt avhengige av teknologien. Akkurat som i dette narrative blir det dermed viktig å ivareta de tradisjonelle håndverksteknikkene i faget og øve opp elevenes ferdigheter i å improvisere og løse problemer etter hvert som de oppstår.

Aktiviserte elever og betydningen av kritisk tenkning og problemløsning

Menneskelig apati og fysisk og mentalt forfall går ofte igjen i fremtidsscenarioer som beskriver konsekvensene av automatiseringen, i litteraturen og populærkulturen. Kanskje vi mennesker har en iboende frykt i møte med ny og fremmed teknologi – vi er redd for at den skal hindre den menneskelige friheten og kreativiteten. Frykten for at teknologien skal bidra til mer apati og mindre aktive elever, var noe kunst- og håndverkslærerne i workshopen også ga uttrykk for. I den dystopiske fremtiden skissert i narrativ 2 er elevene apatiske til oppgaven og ser ikke poenget med å involvere seg i arbeidet da KI «fikser det». I en tid med store teknologiske endringer er det kanskje viktigere enn noen gang å legge best mulig til rette for menneskelig kreativitet og skapende læringsprosesser. Det vil si at vi verken må ta fullstendig avstand fra teknologien eller bruke den blindt uten innsikt. Dette er sentralt i forståelsen av KI-kompetanse (UNESCO, 2024). Teknologien vil ikke nødvendigvis utgjøre en fare for å fremme menneskelig apati hvis elevenes aktivitet og læring står i sentrum. Dersom vi har en kritisk, men åpen holdning og våger å se muligheter, kan teknologien bidra til det motsatte – engasjerte og motiverte elever som er aktivt involvert i og har et reflektert forhold til egen læring.

Problemløsning og kritisk tenkning er tydelig til stede i dagens læreplaner, både i overordnet del og i læreplanen for faget kunst og håndverk. Hvis KI-teknologien ikke skal erstatte den menneskelige intelligensen

(Chomsky et al., 2023), er det kanskje enda viktigere at det legges til rette for læringsprosesser der problemløsning og kritisk tenkning står sentralt. Grunnen til å bruke KI-teknologien bør være at den kan hjelpe oss med å løse oppgaver på en slik måte at vi lærer mer og får større innsikt enn vi kanskje har kunnet før, ikke at den alene skal gi oss svarene.

Behov for tid og ressurser til å få kunnskap om og innsikt i teknologien

Både når det gjelder elevene og lærerne, er det viktig å forstå at konstruktiv bruk av KI krever øvelse og fordypning, i likhet med all annen teknologi. Det betyr også at man må være bevisst på at teknologien kan brukes på ulike måter. Dette kan også ses i sammenheng med *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, som sier at elevene skal kunne være aktive i egen læring og bruke digital teknologi til å skape (Kelentrić et al., 2024). Elever som har KI-kompetanse, skal være i stand til å kjenne igjen KI-teknologi, utnytte teknologiens muligheter og forstå når den ikke er egnet til bruk (UNESCO, 2024). At elevene er i stand til å bruke KI i problemløsning og er trygge på sin egen vurdering og bruk av KI, slik at det gagnar dem selv og samfunnet, er viktig i denne sammenhengen. Med tanke på at flere jobber vil bli utført av KI i fremtiden, er det også viktig at fremtidige yrkesutøvere har kompetanse til å jobbe side om side med KI-teknologien (Kong et al., 2024).

Fordi en del KI-teknologi kan lære og er i stand til å tilpasse seg endrede situasjoner, hevder Kong et al. (2024) at teknologien kan være en nyttig ressurs i skolen. Den kan blant annet bidra til tilpasset opplæring, det vil si at den kan skreddersy opplæringen til ulike elevers nivå, og til å utligne forskjeller (Kong et al., 2024). Dette står i motsetning til problemene som beskrives i *Global Risks Report* (World Economic Forum, 2024). KI-teknologi kan potensielt øke forskjeller, spesielt mellom nasjoner som ligger i forkant med KI-teknologien, og de som allerede henger etter med teknologiinnføringen. I de tre narrativene kunne KI-assistentene være i dialog med elevene og tilpasse seg deres nivå, i tillegg til å gi ekstra støtte til dem med særskilte behov. I en tenkt fremtid kan vi jo også se for oss at det er elevene selv som kan trene opp KI-teknologien, slik at de kan oppdage sammenhenger mellom opptrening og resultater, så lenge opptreningen ikke går på bekostning av elevenes personvern. Dette underbygges av UNESCOs (2024) rammeverk, som fremhever at dagens elever skal

være rustet til en fremtid der de selv skal utvikle den neste generasjonen KI-verktøy.

I en rekke undersøkelser (Egeberg et al., 2011; Gudmundsdottir & Björnsson, 2021; Hatlevik et al., 2013) har lærere oppgitt at de har behov for å øke kompetansen i å bruke digitale verktøy. Disse undersøkelsene ble riktignok gjennomført før covid-19-pandemien, som bidro til å digitalisere skolen, men en rekke nye KI-verktøy har jo kommet på banen i ettertid. De fleste tekst-til-bilde-generatorer er enkle å prøve ut, men å mestre ulike funksjonaliteter og bruke KI på en forsvarlig måte er mer krevende. I ungdomsskolen er det kunst- og håndverksfaget som, sammen med kroppsøving, gir lærerne minst tid til forarbeid, inkludert kompetanseheving. I tillegg oppgir mange lærere at de bruker mye av denne knappe tiden på å skaffe til veie materialer (Randers-Pehrson et al., 2023). I alle de tre narrative er KI-verktøyene enkle å bruke. Samtidig ser vi, særlig i det andre, dystopiske narrative, men også i det tredje narrative, wildcard-narrativet, at det er mange farer knyttet til bruken av teknologien. For at elever skal få en god nok opplæring i KI-verktøy, er det viktig at lærere i fremtiden får mer tid og ressurser til å heve sin profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Utnytte mulighetsrommet

En eksisterende frykt for KI-verktøyene er at de skal ta over elevenes prosesser og gjøre de kreative, skapende oppgavene for dem, som illustrert i det andre, dystopiske narrative. Kanskje er denne frykten ubegrunnet. Selv om teknologien gir resultater som imponerer nybegynnere (Lyu et al., 2022), opplever andre at tekst-til-bilde-generatorer skaper uttrykk de ikke liker (Hutson & Lang, 2023), eller at det er vanskelig å få det uttrykket eller motivet de ønsker (Abdallah & Estévez, 2023; Lyu et al., 2022). Disse aspektene kjenner også vi igjen, samtidig som vi mener at en del av disse utfordringene kan løses med økte ferdigheter i å skrive instruksjoner og bruke KI-verktøyenes mer avanserte funksjoner. Men tekst-til-bilde-generatorenes viktigste potensial er kanskje å være en del av den kreative prosessen, snarere enn å lage det ferdige produktet. Både våre egne erfaringer (Ringvold et al., 2023, 2024) og tidligere forskning viser at KI-verktøy kan bidra til å visualisere vage ideer og generere inspirasjonskilder og referansemateriale (Abdallah & Estévez, 2023; Chen et al., 2019; Hutson & Lang, 2023; Ko et al., 2023; Liu et al., 2023; Lyu et al., 2022; Mikkonen, 2023; Vartiainen & Tedre, 2023). I det første, utopiske narrative gjør KI-verktøyet

det mulig å kommunisere med dyr, noe som gir eleven Ida ideer som hun jobber videre med ved hjelp av både tradisjonelle og digitale teknikker.

Oppsummerende avslutning

Generativ bildeskapende KI-teknologi skaper både en rekke muligheter og en rekke begrensninger i faget kunst og håndverk. I en tid der ressursene i faget er begrenset, er det viktig at skolen og myndighetene erkjenner at lærere og elever har behov for kunnskap om teknologien og praktiske erfaringer med å bruke den. Dette er helt nødvendig for at vi best skal kunne utnytte potensialet som ligger i teknologien, men også for at vi skal være godt forberedt på utfordringene vi møter. Med økt kunnskap om og praktiske erfaringer med mulighetene og begrensningene som ligger i teknologien, blir det enklere for lærerne og skolen å legge til rette for gode læringsprosesser med bruk av KI-verktøy i fremtiden.

Forfatterbiografier

Tore Andre Ringvold er førstelektor i fagdidaktikk, kunst og design ved Institutt for estetiske fag, OsloMet – storbyuniversitetet. Han har en variert yrkesbakgrunn fra design, visuell kommunikasjon, reklame og som lærer fra videregående skole. Han forsker hovedsakelig på hvordan design i utdanningspraksis kan bidra til endring og hvordan teknologi spiller en rolle i skapende læringsprosesser. Han har skrevet flere artikler om designkompetanse, bruken av fremtidsscenarioer i skolen og visualisering med generativ KI i skapende læringsprosesser. Ringvold er studieprogramleder for 4. og 5. året ved Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, design, kunst og håndverk (LUPE).

Ingri Strand er førsteamanuensis i fagdidaktikk og digital utvikling i kunst og håndverk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun underviser ved Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, design, kunst og håndverk (LUPE), samt forskningsmetoder på ulike masterprogrammer ved Institutt for Estetiske fag. Hun har en PhD i Utdanningsvitenskap for lærerutdanning. Hennes forskningsinteresser er nye teknologier i kunst og håndverk, spesielt bruk av VR og KI i kreative læringsprosesser, og utvikling av håndverksferdigheter.

Peter Haakonsen er førstelektor ved Institutt for estetiske fag, OsloMet – Storbyuniversitetet. Han underviser i digitale verktøy og medier ved Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, design, kunst og håndverk (LUPE) der han også er studieprogramansvarlig for 1.-3. år. Haakonsens forsknings- og utviklingsarbeid utforsker nyere digital teknologi i undervisning og på fagets premisser, noe som i det siste har inkludert programmering, skaperverkstedsdidaktikk og kunstig intelligens.

Kari Saasen Strand er førstelektor og studieleder ved Institutt for estetiske fag ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun underviser i digitale verktøy og medier i Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, design, kunst og håndverk (LUPE). Arbeidet hennes kombinerer faglig ledelse og utvikling av undervisning og faginnhold. Forskingen hennes fokuserer på kreative læringsprosesser, med særlig vekt på tverrfaglige tilnærminger som involverer e-tekstiler, programmering og bruk av kunstig intelligens.

Referanser

- Abdallah, Y. K. & Estévez, A. T. (2023). Biomaterials Research-Driven Design Visualized by AI Text-Prompt-Generated Images. *Designs*, 7(2), Artikkel 48. <http://dx.doi.org/10.3390/designs7020048>
- Abou Jaoude, G., Mumm, O. & Carlow, V. M. (2022). An overview of scenario approaches: A guide for urban design and planning. *Journal of Planning Literature*, 37(3), 467–487. <https://doi.org/10.1177/08854122221083546>
- Ali, S., Ravi, P., Moore, K., Abelson, H. & Breazeal, C. (2024). A picture is worth a thousand words: Co-designing text-to-image generation learning materials for k-12 with educators. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(21), 23260–23267. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30373>
- Anderson, J. (2018). *The future of the world: Futurology, futurists, and the struggle for the post cold war imagination*. Oxford University Press.
- Barber, M., Analyst, S. & Vic, B. (2006). Wildcards – signals from a future near you. *Journal of Futures Studies*, 11(1), 75–94.
- Bell, W. (2003). *Human science for a new era: Bd. 1. Foundations of future studies. History, Purposes and Knowledge*. Transaction Publishers.
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Tahir, H., Vonen, M. N., Daus, S. & de Besche, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2023* (Rapport 2023:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://hdl.handle.net/11250/3112309>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bunge, M. (1963). A general black box theory. *Philosophy of Science*, 30(4), 346–358. <http://www.jstor.org/stable/186066>
- Börjesson, L., Höjer, M., Dreborg, K.-H., Ekvall, T. & Finnveden, G. (2006). Scenario types and techniques: Towards a user's guide. *Futures*, 38(7), 723–739. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2005.12.002>

- Cetinic, E. & She, J. (2022). Understanding and creating art with AI: Review and outlook. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications and Applications*, 18(2), 1–22. <https://doi.org/10.1145/3475799>
- Chen, L., Wang, P., Dong, H., Shi, F., Han, J., Guo, Y., Childs, P. R. N., Xiao, J. & Wu, C. (2019). An artificial intelligence based data-driven approach for design ideation. *Journal of Visual Communication and Image Representation*, 61, 10–22. <https://doi.org/10.1016/j.jvcir.2019.02.009>
- Chomsky, N., Roberts, I. & Watamull, J. (2023, 8. mars). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times, Opinion: Guest Essay*. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ghv45t>
- Egeberg, G., Gudmundsdóttir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H. & Tømte, K. (2011). *Monitor 2011: Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/monitor-2011---skolens-digitale-tilstand/>
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- Fry, T. (2012). *Becoming human by design*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Gombrich, E.H. (1982). *The image and the eye*. Phaidon Press Limited.
- Gudmundsdóttir, G. B. & Björnsson, J. K. (2021). Hvor godt er lærere forberedt på den digitale hverdagen? I J. K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 57–86). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.123.ch4>
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013: Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanningen. https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf
- Hutson, J. & Lang, M. (2023). Content creation or interpolation: AI generative digital art in the classroom. *Metaverse*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.54517/m.v4i1.2158>
- Hutson, J., Lively, J., Robertson, B., Cotroneo, P. & Lang, M. (2024). *Creative convergence: The AI renaissance in art and design*. Springer Series on Cultural Computing. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-45127-0>
- Karnouskos, S. (2020). Artificial intelligence in digital media: The era of deepfakes. *IEEE Transactions on Technology and Society*, 1(3), 138–147. <https://doi.org/10.1109/TTS.2020.3001312>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2024). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/25dc2555d1be45bd8ed6d1adb00b094f/24-06-03-pfdk-rammeverk-2.0.pdf>
- Ko, H.-K., Park, G., Jeon, H., Jo, J., Kim, J. & Seo, J. (2023). Large-scale text-to-image generation models for visual artists' creative works. *Proceedings of the 28th International Conference on Intelligent User Interfaces, Sydney, NSW, Australia*. <https://doi.org/10.1145/3581641.3584078>
- Kong, S. C., Korte, S. M., Burton, S., Keskitalo, P., Turunen, T., Smith, D., Wang, W., Lee, J. C. & Beaton, M. C. (2024). Artificial Intelligence (AI) literacy – an argument for AI literacy in education. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–7. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2332744>
- Liu, V., Vermeulen, J., Fitzmaurice, G. & Matejka, J. (2023). 3DALL-E: Integrating text-to-image AI in 3D design workflows. *Proceedings of the 2023 ACM Designing Interactive Systems Conference, Pittsburgh, PA, USA*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3563657.3596098>
- Lyu, Y., Wang, X., Lin, R. & Wu, J. (2022). Communication in human–AI co-creation: Perceptual analysis of paintings generated by text-to-image system. *Applied Sciences*, 12(22). <https://doi.org/10.3390/app122211312>

- Mikkonen, J. (2023). Advent of GAN: How does a generative AI create a moodboard? I S. Holmlid, V. Rodrigues, C. Westin, P. G. Krogh, M. Mäkelä, D. Svanaes & Å. Wikberg-Nilsson (Red.), *Nordes 2023: This Space Intentionally Left Blank, 12-14 June, Linköping University, Norrköping, Sweden*. <https://doi.org/10.21606/nordes.2023.114>
- Mills, K., Ruiz, P., Lee, K., Coenraad, M., Fusco, J., Roschelle, J. & Weisgrau, J. (2024). *AI literacy: A framework to understand, evaluate, and use emerging technology*. Digital Promise. <https://doi.org/10.51388/20.500.12265/218>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring: kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov*. Kunnskapscenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Osloskolen. (2024, 13. mai). *Personvern og universell utforming i digitale læremidler og verktøy*. <https://aktuelt.osloskolen.no/larerik-bruk-av-laringsteknologi/informasjonsikkerhet-og-personvern/personvern/>
- Pennefather, P. P. (2023). *Creative prototyping with generative AI: Augmenting creative workflows with generative AI*. Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-9579-3>
- Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å. & Carlsen, K. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget – Rammefaktorerens betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 17(3), <https://doi.org/10.5617/adno.9757>
- Regjeringen. (2024). *Nasjonal strategi for kunstig intelligens*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-kunstig-intelligens/id2685594/?ch=3>
- Ringvold, T. A., Strand, I., Haakonsen, P. & Saasen Strand, K. (2023). AI text-to-image generation in art and design teacher education: A creative tool or a hindrance to future creativity? *The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Conference Proceedings 2023, 1*. <https://openjournals.ljmu.ac.uk/PATT40/article/view/1350>
- Ringvold, T. A., Strand, I., Haakonsen, P. & Saasen Strand, K. (2024). The AI generative text-to-image creative learning process: An art and design educational perspective. *Design and Technology Education: An International Journal*, 29(2), 359–379. <https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article2433>
- Suleyman, M. & Bhaskar, M. (2023). *The coming wave: Technology, power, and the twenty-first century's greatest dilemma*. Crown.
- Thomas, D. & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for students*. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder om reklame i skolen*. https://www.udir.no/contentassets/f73fbc9440844b4e8a09caeb42174d21/veileder_reklame_i_skolen-1.pdf
- Vartiainen, H. & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
- Vergragt, P. J. & Quist, J. (2011). Backcasting for sustainability: Introduction to the special issue. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(5), 747–755.
- World Economic Forum. (2024). *Global Risks Report 2024* (Insight Report). <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/>

KAPITTEL 4

Skaperorientert læring i skolen: muligheter og utfordringer

Lena Vida, Notto J. W. Thelle, Kersti Fosse Blålid, Ida Kristiansen og Petter Øyan

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: Makerspaces are fostering a digital approach to arts, crafts, and design—disciplines where aesthetics has a central role to play. Makerspaces also function as meeting places that facilitate new practical and aesthetical learning processes, transdisciplinary collaboration, and development competences that prepare children and youth for future challenges. *Maker-centered learning* refers to competence development through creative practice in a technology-oriented and community-driven environment. With this definition serving as our vantage point, we ask: *In what ways can we facilitate increased competence in maker-centered learning?*

Our theoretical standpoint is that maker-centered learning is *constructionist*, *competence-oriented*, and aligned with *aesthetic learning processes*. Our empirical contribution is derived from a survey conducted among teachers who teach aesthetically oriented subjects, with the aim of exploring the opportunities and challenges associated with the use of makerspaces in schools. Furthermore, the survey has focused on what practicing teachers need for the implementation and use of makerspace technology in their teaching. The research is intended to provide valuable input for the development of future competence-building initiatives for teachers within maker-centered learning.

Keywords: makerspace, maker-centered learning, aesthetic learning processes, constructionism

Introduksjon

Stadig flere norske skoler etablerer skaperverksteder og setter av midler til innkjøp av skaperverkstedsteknologi. Denne utviklingen har allerede pågått i et tiår, men med økt styrke etter at den nye norske læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble introdusert. Det er rimelig å anta at læreplanens overordnede del, med vektleggingen av skaperglede, engasjement og utforskertrang, er noe skolene støtter seg til for å legitimere allokeringen av midler til disse investeringene. Høibo (2023) påpeker imidlertid at pedagogikken rundt skaperverksteder på de ulike skolene fremstår som sprikende. Dette er i tråd med våre anekdotiske erfaringer og motivasjonen bak forskningsspørsmålet vårt: *Hvordan kan det legges til rette for økt kompetanse i skaperorientert læring i skolen?*

Skaperorientert læring er et begrep som er i ferd med å slå rot i diskursen om undervisning i skaperverksted. Vi har tatt utgangspunkt i beskrivelsen til Universitetet i Sørøst-Norge (2023), men med noen modifikasjoner: Skaperorientert læring («maker-centered learning») viser til kompetanseutvikling gjennom skapende praksis i et teknologiorientert og fellesskapsdrevet miljø.

I dette kapittelet gir vi først en kort historisk oppsummering av skaperbevegelsen og fremveksten av skaperverksteder før vi introduserer teorien som danner grunnlaget for drøftingen av det empiriske bidraget. Det empiriske bidraget består i data fra en spørreundersøkelse som vi utarbeidet og distribuerte til lærere som underviser i estetisk orienterte fag. Formålet var å undersøke mulighetene og utfordringene knyttet til bruken av skaperverksteder i skolen og finne ut hva praktiserende lærere trenger for å implementere og bruke skaperverkstedsteknologi i undervisningen. Forskingen skal bidra til utviklingen av fremtidige kompetansehevende tiltak innenfor skaperorientert læring rettet mot lærere.

Forfatterne av dette kapittelet er alle tilsatte ved OsloMet. Vida og Øyan er henholdsvis universitetslektor og professor ved Institutt for estetiske fag ved Fakultet for teknologi, kunst og design. Thelle, Blålid og Kristiansen utgjør ledergruppen på OsloMet Makerspace ved samme fakultet. Videreutdanninger og andre kompetansehevende tiltak med skaperverkstedsrelaterte kurs som tilbys ved Institutt for estetiske fag, gjennomføres alltid i samarbeid med OsloMet Makerspace, og undervisningen deles mellom faglig ansatte på instituttet og tilsatte ved Makerspace.

Bakgrunn

Skaperverksteder er fysiske samlingspunkter som på ulike måter manifesterer visjoner og verdier som ligger til grunn for *skaperbevegelsen* – eller «the maker movement» på engelsk. Ettersom skaperbevegelsen på ingen måte utgjør noen ensartet filosofi, er det ikke enkelt å definere et skaperverksted som noe klart avgrenset i forhold til andre typer samlingssteder for kreativt arbeid. Det er likevel mange fellestrekk mellom steder som defineres som skaperverksteder, på verdensbasis. De materielle fellestrekene er en maskinell tilnærming til design og formgivning. Utstyr som ofte finnes på skaperverksteder, kan for eksempel være 3D-printere, laserkuttere, vinylkuttere og CNC-fresere. Slike digitalstyrte presisjonsverktøy, som gjerne komplementeres med mer tradisjonelle maskiner og verktøy, brukes til å arbeide med alt fra elektronikk og digital programvare til tre, keramikk, metall og tekstiler. I dette kapitlet benytter vi oss av samlebegrepet *skaperverkstedsteknologi* når vi omtaler alle disse verktøytypene som kan finnes på et skaperverksted. De immaterielle fellestrekene som kjennetegner skaperverksteder, er en gjennomgående gjør-det-selv-mentalitet, troen på at vi lærer gjennom å skape, og en vektlegging av kunnskapsdeling i et flatt hierarki. OsloMet Makerspace beskriver et skaperverksted som «et fellesskapsdrevet verksted fylt av verktøy og teknologi som lar deg skape ting på nye måter» og «et fellesskap der målet er å jobbe sammen for å lære, samarbeide og dele» (OsloMet - storbyuniversitetet, 2024).

Skaperbevegelsen og skaperverksteder har hatt en symbiotisk utvikling siden tidlig på 2000-tallet. Ved tusenårsskiftet gjennomsyret digitaliseringen den globale industrien, og en rekke nye prototypemaskiner som tidligere hadde vært uoppnåelige investeringer for de aller fleste, begynte å bli rimeligere. Omtrent på samme tid vokste det frem en kollektiv erkjennelse blant fakultetsansatte og arbeidsgivere i den amerikanske industrideignsektoren at nyutdannede ingeniører hadde for lite praktisk erfaring med designarbeid (Blikstein, 2013). Dette var bakteppet for at konseptet Fab Lab («fabrication laboratory») ble lansert på MIT i 2001: et standardisert lavkostnads laboratorium, fylt med utstyr, som kunne fungere som et tverrfaglig samlingspunkt både på universiteter og kulturhus rundt omkring i verden. Fab Labs spredte seg raskt til resten av den industrialiserte verden. Norge fikk sin første Fab Lab i 2004 (Kohtala & Bosqué, 2014).

I kjølvannet av denne utviklingen økte interessen for digitale skaperverktøy. En av dem som fanget tidsånden, var redaktøren Dale Dougherty,

som i 2005 etablerte Maker Media og lanserte tidsskriftet *Make*: (Blikstein, 2013). Tidsskriftet fikk raskt store opplag i USA, og året etter arrangerte Maker Media verdens første Maker Faire – en stor messe som formidler en kombinasjon av vitenskap, teknologi og kunst. Det var i dette mangefasetterte miljøet at begrepene *makerspace* og *the maker movement* ble etablert. I de påfølgende årene ble det arrangert et stadig økende antall Maker Faires rundt omkring i verden, og skaperbevegelsen ble global.

Norges første Maker Faire fant sted på Teknisk Museum i 2013 (Antonsen, 2016). Skaperbevegelsen hadde da allerede gjort sitt inntog med opprettelsen av blant annet Åpen sone for eksperimentell informatikk ved Universitetet i Oslo og Fellesverkstedet i 2011 (Güler et al., 2017) og Bitraf i 2012 (Bitraf, u.å.). I 2015 fikk foreningen Norway Makers tilskudd av Sparebankstiftelsen til å opprette skaperverksteder på ti vitensentre rundt omkring i Norge (Sparebankstiftelsen, u.å.). Senere ble Skaperskolen etablert som et samarbeid mellom disse vitensentrene og Naturfagsenteret, og den eksisterer fortsatt som en nettbasert ressurs med mål om å etablere skaperverksteder og fremme skapermetodikk i norske skoler (Naturfagsenteret, u.å.). Skaperverksteder har også dukket opp på universiteter, høyskoler, folkehøyskoler, skoler, bibliotek og museer.

Skaperbevegelsen er dermed i ferd med å få innflytelse på pedagogikken (Høibo, 2023). Det er imidlertid en annen side av denne historien som ikke er så godt dokumentert i den akademiske litteraturen. Mye tyder på at skaperbevegelsen har tatt til seg strømninger innenfor pedagogikk og læringsteori som har utviklet seg over lang tid. Ettersom skaperbevegelsen i stor grad har oppstått i en sfære som er praktisk og entreprenørskapsmessig rettet, er det imidlertid bare antydninger til denne påvirkningen i populære tidsskrifter som det ovennevnte *Make*., der akademiske referanser i stor grad er fraværende. Like fullt har ikke skaperbevegelsens ideologi oppstått i et vakuum. Når skaperbevegelsen diskuteres i undervisningssammenheng, pekes det ofte på en ideologisk utvikling fra det 20. århundret med lærings-teorier knyttet til John Deweys *pragmatisme* («learning by doing»), Jean Piagets *konstruktivisme* og Seymour Paperts *konstruksjonisme* (Martinez & Stager, 2019, s. 11-21). Særlig konstruksjonismens tankegodt er lett å spore i skaperbevegelsens ideologi, og det trekkes ofte frem som en stor innflytelse (Martinez & Stager, 2019; Høibo, 2023).

Konstruksjonismen bygger på Piagets konstruktivistiske læringsteori, som hevder at studenten selv konstruerer ny kunnskap ved å knytte den til eksisterende kunnskap (Martinez & Stager, 2019, s. 35). Ifølge

konstruktivismen er denne konstrueringen en mental prosess som skjer i studentens hode. Konstruksjonismen går et steg videre ved å hevde at konstrueringen av kunnskap fungerer best når studenten støtter en slik abstrakt prosess ved å lage konkrete artefakter – en kreativ og personlig meningsfylt prosess som skjer «utenfor hodet» (Martinez & Stager, 2019, s. 36). Martinez og Stager (2019) poengterer at det er utfordrende å innføre konstruksjonistiske læringsmetoder i et skolesystem som tradisjonelt er basert på *instruksjonisme*. I en instruksjonistisk læringsmodell er kunnskapen allerede konstruert, og lærernes oppgave blir å overføre denne kunnskapen til elevene ved å vise dem hvordan de løser problemer, la dem øve på lignende problemer og memorere fakta (Martinez & Stager, 2019, s. 74). I overgangen mellom instruksjonisme og konstruksjonisme endres lærerens rolle fra å være en formidler av kunnskap til å bli en tilrettelegger for læring (Haakonsen & Skjønneberg, 2020; Raaheim & Nysveen, 2019).

Konstruksjonismen har tydelige paralleller til kompetansebegrepet slik det anvendes i den nye norske læreplanen LK20: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både konstruksjonistisk og kompetanseorientert undervisning fordrer dermed at elevene utvikler en kreativ og proaktiv holdning til problemer der løsningene ikke nødvendigvis er gitt på forhånd. Dette kommer tydelig frem i læreplanens overordnede del, som stipulerer at elever skal få «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og [...] få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Vektleggingen av utforskning fremfor innlæring i LK20 innebærer at praktiske og estetiske fag vies en nøkkelrolle i elevenes danning og identitetsutvikling (Høibo, 2023). Austring og Sørensen (2006, 2019) trekker frem *estetiske læringsprosesser* som et fundamentalt ledd i alle menneskers utviklingsprosess: Det direkte sansbare gjennomgår en fortolkningsprosess gjennom estetiske formspråk og danner fundamentet for mer abstrakte læringsprosesser. Forfatterne beskriver estetiske læringsprosesser som et utviklingssteg mellom *empiriske* (konkrete) og *diskursive* (abstrakte) læringsprosesser. De hevder at elevenes møte med kunst og estetiske læringsprosesser hjelper dem med å utvikle fremtidskompetanse som kreativitet, kommunikasjon, samarbeid og kritisk tenkning (Austring & Sørensen, 2019, s. 275). Vi henter frem begrepet *estetiske læringsprosesser*

når vi senere i kapittelet drøfter funnene av undersøkelsen. Målet er å understreke hvor viktig det er med en sterkere kobling mellom teori og praksis.

Metode

Det empiriske bidraget i dette kapittelet kommer fra en spørreundersøkelse som vi sendte ut til lærere i skolen. Vi valgte en spørreundersøkelse fremfor kvalitative intervjuer for å få et bredere utvalg enn vi kunne fått gjennom intervjuer, og for å innhente kvantitative data om lærernes kompetansebakgrunn og tilgjengelige ressurser og infrastruktur på skolene. Undersøkelsen hadde flere ulike deler. Tabell 1 i appendiks viser en oversikt over hva de ulike delene handlet om, hvilke spørsmål som ble stilt, og hva slags svaralternativer respondentene fikk.

I utgangspunktet definerte vi målgruppen primært som kunst- og håndverkslærere. Vi ønsket spesielt å nå ut til kunst- og håndverkslærere som enten allerede bruker skaperverkstedsteknologi i undervisningen, eller som har en interesse for det uten å ha kommet i gang. Da vi utviklet spørreundersøkelsen, innså vi at vi kunne gå glipp av verdifulle data ved å ekskludere andre lærere som også bruker skaperverkstedsteknologi som kreativ metode i undervisningen. Vi valgte derfor å utvide målgruppen til å omfatte alle lærere som selv oppga at de bruker skaperverkstedsteknologi til undervisningsformål. For å undersøke om lærerne fra den opprinnelige primærmålgruppen og den utvidede målgruppen kan ha ulike perspektiver, har vi i presentasjonen av funnene fargekodet hvem som har svart hva, og i drøftingen diskuterer vi noen oppsiktsvekkende forskjeller i svarene fra kunst- og håndverkslærerne og de andre lærerne.

Vi benyttet oss av ulike kanaler for å distribuere undersøkelsen så bredt som mulig. Vi brukte våre respektive kontaktnettverk og utformet en e-post med sikte på å samle inn forslag til relevante lærere som kunne svare på undersøkelsen. Videre sendte vi undersøkelsen ut til alle skoler i Norge som ifølge oversikten på nettsiden til Norway Makers (u.å.) har et skaperverksted. Vi benyttet oss også av lister vi allerede var i besittelse av, som inneholder e-postadresser til rektorer og avdelingsledere på alle skoler i Oslo, Viken og Vestfold og Telemark. I tillegg besøkte vi en stor gruppesamling for videreutdanning av kunst- og håndverkslærere på Institutt for estetiske fag på OsloMet for å samle inn deltakernes e-postadresse, slik at vi kunne sende dem undersøkelsen. Til tross for den brede distribusjonen

brakte vi mye tid på å følge opp relevante kontaktpersoner. Vi hadde på forhånd satt oss et mål om å få inn rundt 30 svar, og vi fikk til slutt 27. Det tok til sammen to måneder å samle inn svarene.

Undersøkelsen ble meldt inn til Sikt og fikk godkjenning derfra. Alle som besvarte undersøkelsen, ble informert om at svarene deres ville bli anonymisert.

Datamaterialet fra de ulike delene av undersøkelsen har blitt analysert på forskjellige måter. Dataene fra del 1 og del 2 av undersøkelsen er de mest kvantitative, og vi har valgt å presentere funnene derfra rent statistisk. Vi har brukt deler av denne statistikken til å belyse svarene i de andre delene av undersøkelsen, for eksempel gjennom å kode svarene på en måte som visualiserer hva kunst- og håndverkslærerne har svart kontra de andre lærerne.

Datamaterialet fra de resterende delene av undersøkelsen er i stor grad kvalitativt, det vil si det består av åpne tekstsvaer på spørsmål. Vi har gjennomført tematisk koding av svarene for hvert av de mest sentrale spørsmålene i del 3 og del 4. Dette er ført inn i et regneark, og vi har talt forekomsten av de ulike tematiske kodene. Basert på denne tematiske kodingen og tellingen har vi laget grafer som vi bruker til å fremheve nyanseer i funnene.

Funn

Det var 27 personer som gjennomførte spørreundersøkelsen. Blant disse var det 18 kvinner og 9 menn. Aldersmessig fordelte de seg på 15 prosent i gruppen 25–34 år, 59 prosent i gruppen 35–49 år, 22 prosent i gruppen 50–60 år og 4 prosent over 60 år. Hovedvekten av respondentene har sitt arbeidssted på Østlandet (12 i Oslo, 7 i Akershus, 4 i Innlandet). Utenom dette har 3 personer arbeidssted i Rogaland og 1 person i Agder. 11 prosent underviser på småskoletrinnet (1.–4. klasse), 26 prosent på mellomtrinnet (5.–7. klasse), 41 prosent på ungdomstrinnet og 30 prosent på videregående trinn. Noen av lærerne jobber på flere trinn.

Som nevnt ovenfor valgte vi i intervjuets designfase å utvide målgruppen slik at den ikke bare omfatter kunst- og håndverkslærere, men også andre typer lærere som på ulike måter bruker skaperverkstedsteknologier i undervisningen. Blant dem som svarte på undersøkelsen, underviser 16 lærere i kunst- og håndverk, gjerne i kombinasjon med andre fag, mens 11 av lærerne ikke underviser i kunst- og håndverk. De aller fleste av de sistnevnte lærerne har forskjellige kombinasjoner av designfag, mediefag,

entreprenørskapsfag eller realfag i undervisningsporteføljen. Den fulle oversikten over alle fagene lærerne oppga at de underviser i, vises i tabell 2 nedenfor.

Tabell 1. Oversikt over undervisningsfagene til lærerne som svarte på undersøkelsen

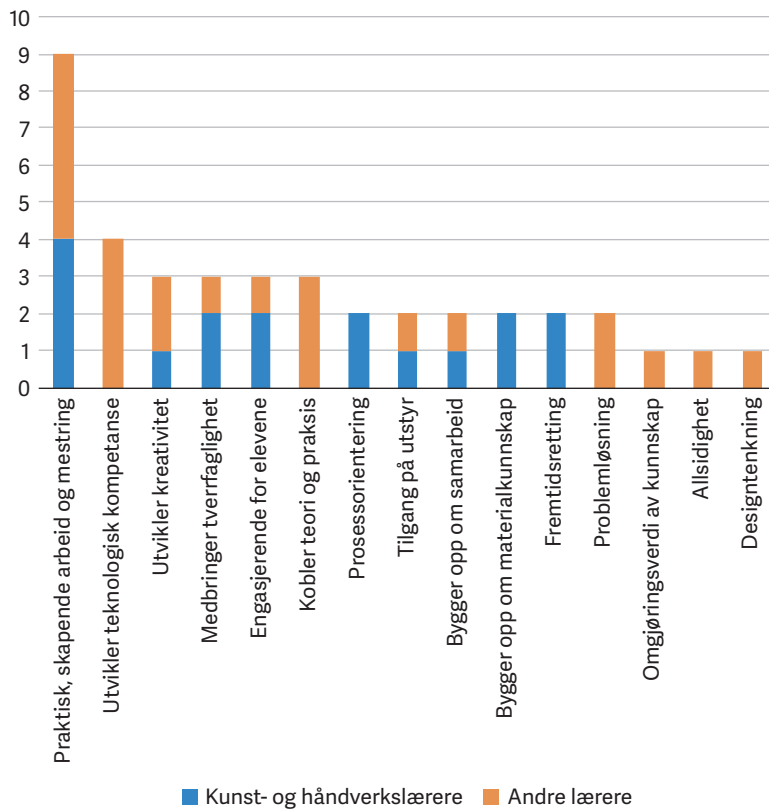
1	kunst- og håndverk, KRLE, musikk, engelsk, produksjon for scene
2	medier og kommunikasjon
3	matematikk, naturfag, teknologi og design
4	kunst- og håndverk, matematikk, KRLE, norsk, engelsk
5	samfunnsfag, naturfag, KRLE, engelsk, kroppsøving, skaperverksted
6	samfunnsfag, kroppsøving, entreprenørskap 1 og 2
7	kunst- og håndverk, samfunnsfag, KRLE, norsk, kroppsøving
8	kunst- og håndverk, matematikk, naturfag, engelsk
9	håndverk, design og produktutvikling
10	interiør og eksponering
11	kunst- og håndverk, matematikk, naturfag, design og redesign, programmering
12	kunst- og håndverk
13	kunst- og håndverk
14	kunst- og håndverk, matematikk, naturfag, norsk
15	konsulent på skolens skaperverksted
16	fremmedspråk, engelsk, medie- og informasjonskunnskap
17	design og arkitektur
18	matematikk, naturfag, norsk, programmering
19	kunst- og håndverk, matematikk, naturfag, musikk
20	kunst- og håndverk, norsk
21	kunst- og håndverk, samfunnsfag, norsk, design og redesign
22	kunst- og håndverk, samfunnsfag, naturfag
23	kunst- og håndverk, fremmedspråk
24	kunst- og håndverk, design og redesign
25	kunst- og håndverk, utvikling av produkter og tjenester, utdanningsvalg
26	matematikk, naturfag
27	kunst- og håndverk, utdanningsvalg

Den mangeasetterte målgruppen gir noen indikasjoner på forskjellene i ressurstilgjengelighet mellom kunst- og håndverkslærerne og andre lærere i målgruppen, selv om utvalget ikke er stort nok til at forskjellene har

statistisk signifikans. Blant kunst- og håndverkslærerne svarer kun 6 av 16 (37,5 prosent) at de har et eget skaperverksted på skolen, til tross for at 13 av disse (81 prosent) oppgir at de bruker skaperverkstedsteknologi som en del av undervisningen. Rundt halvparten av denne delen av målgruppen oppgir at utstyr som 3D-printere til vanlig står på et eget kontor eller på lager. Annet utstyr som vinylkuttere og symaskiner står gjerne på flerbruksrom hvis de ikke har et dedikert skaperverksted. De fleste oppgir at de har et eget sløydrom med maskiner for trearbeid. Blant lærerne som ikke er kunst- og håndverkslærere, oppgir samtlige at de arbeider på en skole med eget skaperverksted, og at skolen generelt er godt utstyrt. En viktig variabel med relevans i denne konteksten er at kunst- og håndverkslærerne i større grad jobber på ungdomstrinnet og nedover, mens lærerne som er mer rettet mot design- og entreprenørskapsfag, jobber på de øvre trinnene.

På spørsmål om hva som motiverte dem til å bruke skaperverkstedsteknologi i undervisningen, var det noen tema som gikk igjen i mange av svarene, blant annet muligheten til å jobbe med praktisk skapende arbeid og mestring, utvikle teknologisk kompetanse, fremme kreativitet, jobbe tverrfaglig, skape engasjement blant elevene og koble teori og praksis. En detaljert oversikt over temaene vises i figur 1. Kunst- og håndverkslærerne er påfallende mer opptatt av prosessorientering, materialkunnskap og fremtidsretting, mens de andre lærerne viser en tendens til å være mer opptatt av teknologisk kompetanse, koblinger mellom teori og praksis og problemløsning. En av respondentene kommenterer at skaperverkstedet kan fungere som en bro «som åpner for omgjøringsverdi av kunnskap på tvers av fag». En annen påpeker at skaperverkstedet er med på å gjøre elevene allsidige ved at de får «bruke diverse utstyr og programvare som kan være relevant for voksenlivet».

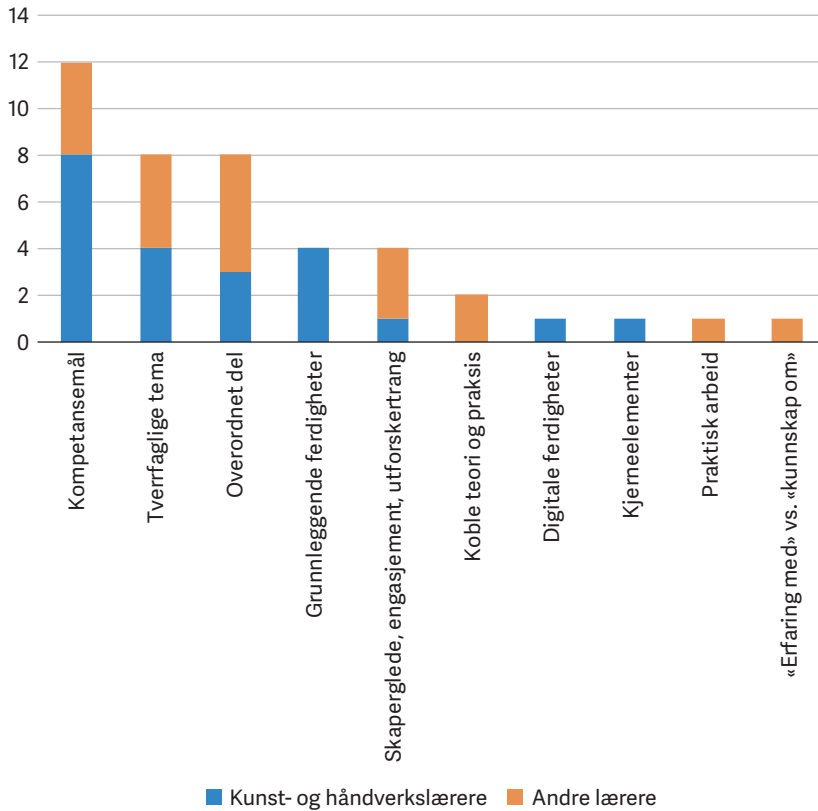
Figur 2 viser temaene som gikk igjen i lærernes svar på spørsmål om hva de legger vekt på i læreplanen når de planlegger å bruke skaperverkstedsteknologi i undervisningen. Her ble kompetansemål, tverrfaglige tema, overordnet del, grunnleggende ferdigheter, skaperglede, engasjement og utforskertrang trukket frem som spesielt viktig av flere. Kunst- og håndverkslærerne legger noe mer vekt på kompetansemål enn andre lærere, som skuer litt mer til overordnet del. Det er kun kunst- og håndverkslærere som har trukket frem grunnleggende ferdigheter, og igjen ser vi at det er de andre lærerne som fremhever koblinger mellom teori og praksis.



Figur 1. Hva er din motivasjon for å bruke skaperverkstedsteknologi i undervisningen?

Et påfølgende spørsmål i undersøkelsen handlet om hvordan lærerne bruker kompetansemålene i læreplanen som rettesnor når de bruker skaperverksted i undervisningen. Figur 3 viser at kompetansemålene ofte brukes veiledende til å lage konkrete undervisningsopplegg og som hjelp til å skape noe materielt. En av respondentene påpeker at kompetansemålene alltid må ligge til grunn, og at «bruk av skaperverksted er et perfekt sted å finne de helt konkrete løsningene på hvordan kompetansemål kan operasjonaliseres». Igjen er det utelukkende kunst- og håndverkslærerne som trekker frem materialitet.

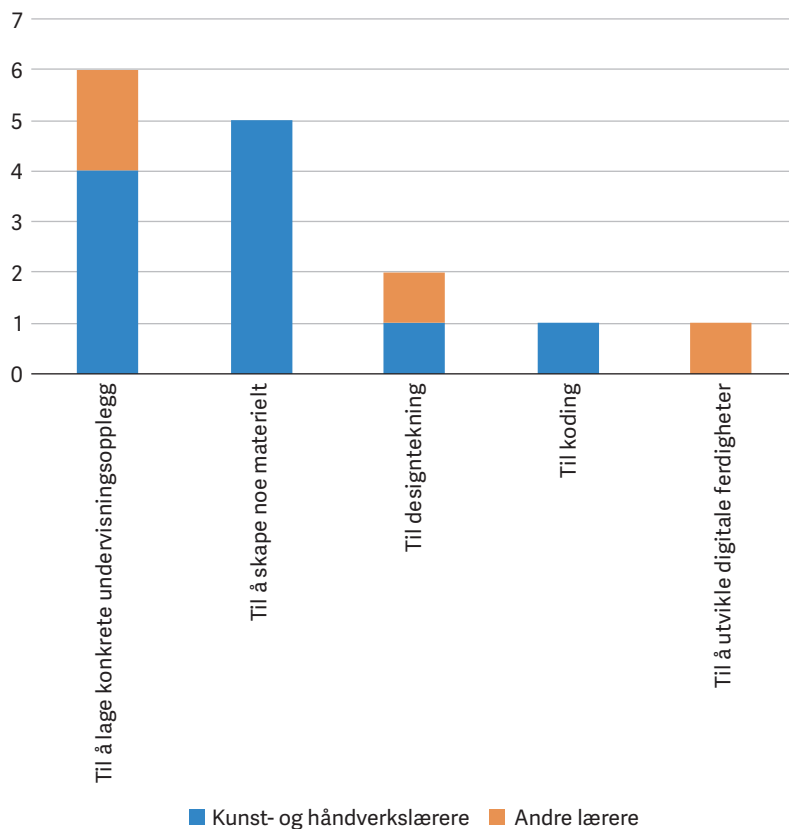
Når det gjelder hvilke ferdigheter lærerne opplever at elevene får utviklet i arbeid med skaperverkstedsteknologi, handlet mange av svarene om problemløsning, kreativitet, samarbeid, teknologisk kompetanse, praktiske ferdigheter, digitale ferdigheter og utholdenhet. Det fulle spekteret av ferdigheter som ble beskrevet, vises i figur 4. Flere av kunst- og håndverkslærerne er spesielt opptatt av praktiske ferdigheter,



Figur 2. Hva legger du vekt på i læreplanen når du planlegger undervisning som tar i bruk skaperverkstedsteknologi?

mens de øvrige lærerne retter oppmerksomheten mer i retning av teknologisk kompetanse og digitale ferdigheter. Det er også påfallende at det særlig er de sistnevnte lærerne som trekker frem kommunikasjons- evner, utforskningskompetanse, algoritmisk tenkning og selvstendighet som viktige ferdigheter. Kunst- og håndverkslærerne fremhever igjen prosessorientering og materiallære i tillegg til sosial kompetanse og kritisk tenkning.

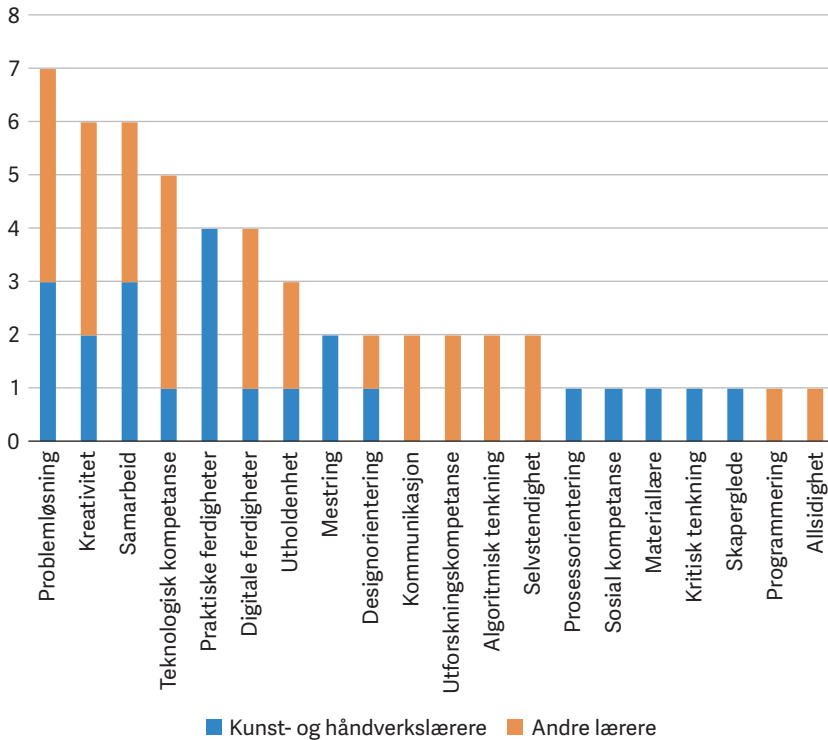
Vi spurte lærerne hva de synes har fungert godt på skolen når det gjelder implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi. Her var det færre entydige svar, men det var flere som kommenterte at undervisning i skaperverksted fungerer best i forbindelse med større, tverrfaglige prosjekter. Flere av svarene tyder også på at elevgruppene som kommer inn i skaperverkstedet, bør være relativt små, og at valgfag og fagspesifikke kurs med mindre klasser passer best.



Figur 3. På hvilken måte bruker du kompetansemålene i læreplanen som rettesnor når du implementerer skaperverksted i undervisningen?

Det mest sentrale spørsmålet i spørreundersøkelsen handlet om hvilke utfordringer lærerne hadde med å implementere og bruke skaperverkstedsteknologi på skolen. Figur 5 viser hvordan lærernes svar fordelte seg på dette spørsmålet. Mange av svarene handler om manglende tid. Det kan dreie seg om tid til egen kompetanseheving, tid til å gjennomføre oppgaver for elevene eller tid til å veilede elevene. Andre utfordringer er for store klasser, manglende plass, manglende personalressurser, at skaperverkstedet ikke prioriteres økonomisk av skolens ledelse, manglende opplæring, manglende utstyr og manglende kollegialt fellesskap. Én lærer skriver:

Ingen har egentlig ansvar for rommet og utstyret. Det burde være avsatt en tidsressurs til dette og muligens også timeplanlegges at noen kan være der og hjelpe til.



Figur 4. Hvilke ferdigheter opplever du at elevene får utviklet i arbeid med skaperverkstedsteknologi?

En annen lærer utbroderer:

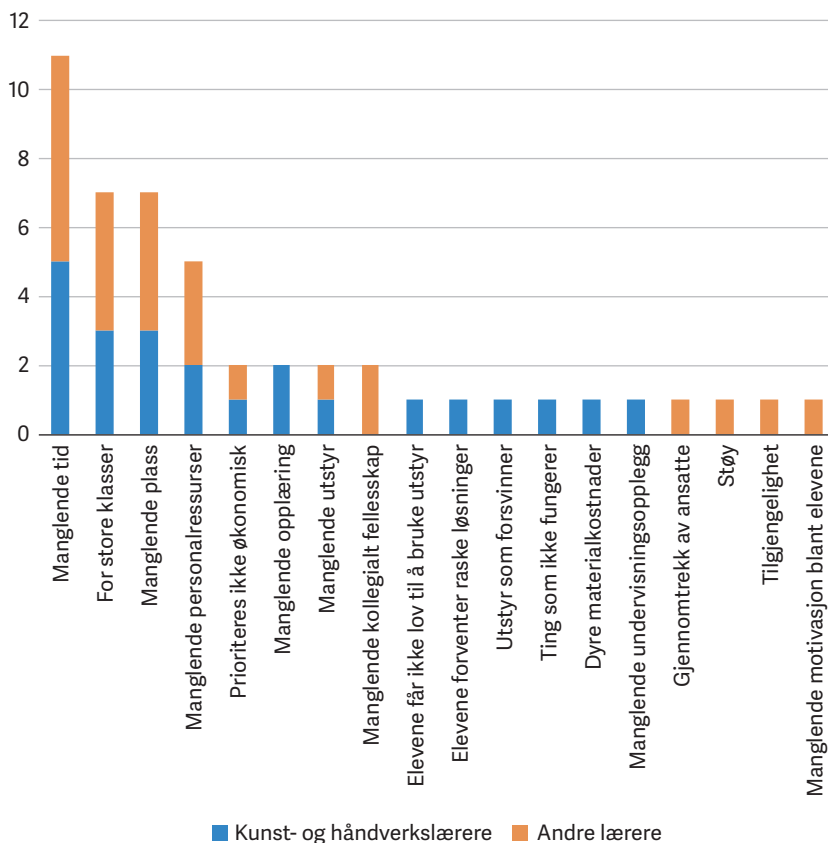
Elevene trenger tett oppfølging, og det er vanskelig når det er 15 stykker i gruppen. Det er ett gjennomgående problem, og det er TID. De fleste lærere har lite timeplanfestet tid til å lære seg nytt utstyr, ny programvare og ikke minst vedlikeholde denne kunnskapen – for så å implementere dette i undervisningen sin.

En tredje lærer trekker også inn tid til å motivere elevene:

Å bruke skaperverkstedet på en måte som engasjerer hver elev og fører til produktivitet for alle sammen, hadde tatt alt for mye tid å planlegge og en elevmasse som er oppriktig interessert. Så mye tid har jeg ikke, og mange elever er umotiverte og nesten umulig å engasjere i hvilken som helst type skolearbeid.

Lærerne ble deretter spurt om hva de tror er de største utfordringene for elevene når det gjelder å bruke skaperverkstedsteknologi. Svarene vises i figur 6. Utfordringer som ble trukket frem, var at elevene ikke har nok kjennskap til

utstyret, at de ikke får nok hjelp fra lærerne, redsel for å prøve og feile, manglende utstyr, at elevene ikke får lov til å bruke utstyr, manglende selvstendighet og manglende motivasjon eller interesse. En lærer går langt i å antyde at det er selve skolesystemet som er skylden for den manglende interessen:

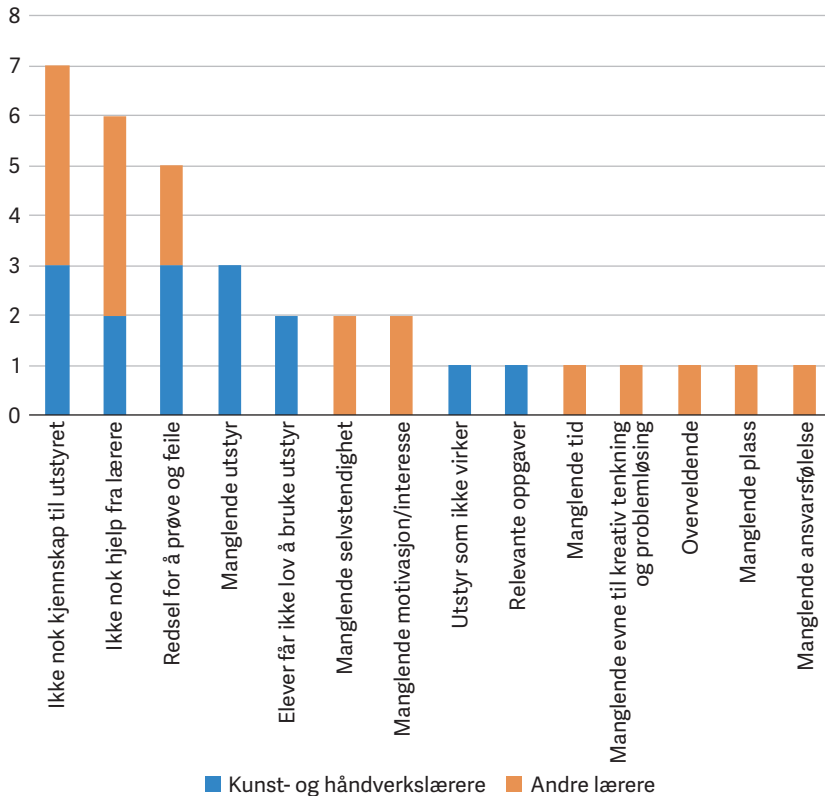


Figur 5. Hva er de største utfordringene knyttet til implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi for deg som lærer?

Mange hjelpeløse elever som er ødelagt av 10–12 års skolegang. Svært varierende evner til å tenke kreativt, finne løsninger, løse problemer og gjennomføre prosjekter.

Vi var interessert i å finne ut i hvilken grad teknologien i seg selv kan være en avskrekkende faktor i implementeringen og bruken av skaperverkstedsteknologi i skolen. Spørreundersøkelsen inneholdt derfor et spørsmål om lærerne har opplevd teknologien som skummel eller fremmedgjørende. De ble også spurt om de ser en tilsvarende teknologifrykt blant elevene. Rundt halvparten av respondentene kunne melde om en viss frykt knyttet

til sikkerhet eller bekymring for å ødelegge dyrt utstyr, men denne frykten skyldes i stor grad mangelen på tid til å sette seg godt nok inn i utstyret snarere enn en iboende skepsis til teknologien. Graden av berøringsangst når det gjelder teknologi, ble omtalt som noe lavere blant elever enn lærere, men også her trekkes mangelen på tid til å sette seg inn i utstyret frem som en viktig årsak. En lærer nevner at det er spesielt «de flinke» som er redde for å gjøre feil.



Figur 6. Hva tror du er de største utfordringene for elevene når det gjelder å bruke skaperverkstedsteknologi?

På spørsmål om hva lærerne har mest behov for for å komme i gang med eller fortsette med å bruke skaperverkstedsteknologi i undervisningen, er det kompetanseheving, tips til undervisningsopplegg, støtte fra skoleledelsen, mer tid og flere midler til innkjøp som først og fremst går igjen. Tid og kompetanseheving henger ofte tett sammen. Én lærer uttaler blant annet: «Det er vanskelig å få på plass tilstrekkelig kompetanseheving og vilje til prioritering av skaperverkstedmetodikk i fellestid, noe som gjør terskelen

for å ta i bruk rommet og teknologien høyere enn den burde være.» En annen lærer skriver: «Det må settes av mer tid til at lærere skal kunne bruke dette på en bedre måte, det er et veldig nytt område i skoleverdenen og det kan ikke gjøres på en uke. Det er mye å lære seg, og trene på, for å kunne brukes aktivt i undervisning.» Rundt halvparten av de spurte hadde gjennomført oppfølgende opplæring i skapermetodikk på eget initiativ, enten i form av videreutdanning eller gjennom lærerkurs som tilbys via Skaperskolen og på Teknisk Museum.

Et overveldende flertall av lærerne (85 prosent) svarte at de kunne tenke seg å få faglig påfyll knyttet til bruken av skaperverkstedsteknologi i skolen. Blant disse svarte de aller fleste at de foretrekker fysisk fremfor digital undervisning, og at slik undervisning bør ha et workshopformat på et skaperverksted tilknyttet universitets- og høyskolesektoren. Når de blir bedt om å spesifisere, kommer det også frem at formen på slik videreutdanning gjerne kan være samlingsbasert prosjektarbeid eller prosjektarbeid som det går an å gjennomføre på eget arbeidssted mellom fysiske samlinger. På spørsmål om hvilke skaperverkstedrelaterte tema de kunne tenke seg å lære mer om, trakk de fleste frem ferdighetstrening på spesifikt utstyr. Påfallende få trakk frem overordnede tema utover utstyrtrening, men her noen eksempler på andre tema som ble nevnt:

- hvordan møte spriket mellom målrettede krav i læreplanen og vektleggingen av utforskning og skaping i overordnet del
- hvordan utforme og veilede elever i vide oppgaver der kreativiteten og løsningene er personlige
- mer bærekraftige prosjekter
- rødlistede håndverkstradisjoner
- idéprosess, feilprøving, progresjon for elever, vurdering
- nye prosjekter med et passende antall frihetsgrader – altfor mange prosjekter er for oppskriftsmessige og overlater for lite til eleven

Spriket mellom hvor mange som svarte at de ønsker faglig påfyll, og mangelen på forslag til konkrete tema utover ferdighetstrening på utstyr på det oppfølgende spørsmålet er interessant og noe vi kommer tilbake til i drøftingen.

Drøfting

I denne delen ønsker vi å belyse hvilke tiltak som kan iverksettes for å legge til rette for økt kompetanse innenfor skaperorientert læring. Vår definisjon

av *skaperorientert læring* som kompetanseutvikling gjennom skapende praksis i et teknologiorientert og fellesskapsdrevet miljø ivaretar konstruksjonismens læringssyn – elevene lærer når de aktivt konstruerer kunnskap gjennom skapende praksis, snarere enn når de får overført eksisterende kunnskap fra læreren (Martinez & Stager, 2019). Med vektleggingen av kompetanseutvikling skjeler vi også til kompetansebegrepet i LK20, der kompetanse beskrives som å kunne «bruke kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skaperorientert læring er med andre ord mer enn å gi elevene ferdighetstrening i bruk av maskiner på et skaperverksted. Ferdighetstreningen er kun en del av en utviklingsprosess der formålet er å åpne opp for nye måter å forstå verden på gjennom å skape. Det er opp til hver enkelt elev å oppdage hva denne praksisen betyr for dem personlig, og hvordan denne erfaringen kan ses i sammenheng med verden de lever i. Estetiske læringsprosesser (Austring & Sørensen, 2006, 2019) gjennomsyrrer denne prosessen. Fortolkningsprosessen gjennom estetiske formspråk er unik for hver elev. Dette gir elevene større muligheter til å utvikle sine egne refleksjoner rundt problemstillinger som de jobber med, selv om læreren fremdeles må veilede dem og sørge for at de holder seg innenfor oppgavens rammer.

En alternativ tilnærming til lærerens rolle i møte med tidsutfordringer

Det sentrale spørsmålet i undersøkelsen var hvilke utfordringer lærerne opplever når det gjelder å implementere og bruke skaperverkstedsteknologi. Her ble manglende tid trukket frem som et sentralt problem. Det er både snakk om tid til egen kompetanseheving og tid til å støtte elevene i undervisningen. Førstnevnte utfordring kan drøftes i sammenheng med hvilken rolle vi kan forvente at lærerne har i skaperorientert læring. Kan vi virkelig forvente at de skal være ekspertbrukere og gode nok til å føle seg trygge i bruken av alle maskinene i et skaperverksted? Tradisjonen tilsier at læreren skal være en autoritet som sitter på alle svarene. Denne rollen kan lett bryte sammen i et skaperverksted, for tryggheten er noe som kommer etter lang tids bruk, med mye prøving og feiling underveis.

Én lærer påpeker at det egentlig ikke er noen som har ansvaret for rommet og utstyret, og etterlyser en tidsressurs til dette i tillegg til assistenter som kan hjelpe til. Dette mener vi er et betimelig ønske. Med slike faste ressurser knyttet til et skaperverksted kan læreren slippe å ha direkte ansvar for utstyret og

heller bli en rollemodell for elevene ved å vise at det er greit å starte prosjekter uten å være sikker på hva man skal gjøre. Læreren må imidlertid utvikle kompetanse i hvordan prosjekter kan utvikles på et slikt grunnlag. Det er ikke sikkert at personalressursene som eventuelt er teknisk ansvarlige for rommet og maskinparken, nødvendigvis er de som kan gi veiledning i slik prosjektledelse. De kan imidlertid bidra til å skape trygge rammer ved å hjelpe til når noen ikke vet hvordan de skal bruke utstyr eller ved å gripe inn hvis noen er i ferd med å gjøre noe som kan forårsake skader på mennesker eller utstyr. I tillegg til å være tilgjengelige i undervisningen kan de holde workshops for lærerne på skolen. Slike workshops kan inkludere både ferdighetstrening i maskiner og idémyldringer om pedagogiske opplegg rundt de ulike utstyrstypene som finnes i skaperverkstedet. Med en slik funksjon å støtte seg til vil læreren kunne stå tryggere i det ukjente og gi elevene nok rom til refleksjon og eksperimentering. Dette kan bidra til å skape muligheter som legger til rette for at elevene får oppleve skaperglede, og som stimulerer elevenes utforskertrang.

Elevassistenter som ressurs i store klasser

Assistenter tilknyttet skaperverkstedet behøver ikke nødvendigvis koste mye penger. Eldre elever som har blitt drevne brukere, kan for eksempel lånes ut til undervisningstimer med klasser i lavere trinn – i den grad det er praktisk mulig – og slik avlaste lærerne som ikke har nok tid til å følge med på alle elevene samtidig. Lærerne kan også i større grad tillate at elevene gir hverandre drahjelp. I stedet for at elevene må vente på tur for å få hjelp fra læreren, kan man skape en delingskultur, slik at elevene som har fullført et steg, kan gå rundt i klassen og hjelpe dem som trenger hjelp. En av lærerne påpeker at det ofte er «de flinke» som er mest usikre i skaperverkstedet. Dette åpner for at elever som opplever lavere mestring i instruksjonistiske situasjoner, kan bli dem som viser vei og slik få bedre tro på egen læring. Dette er eksempler på pragmatiske løsninger på utfordringen med store klasser, som dessuten harmonerer godt med fellesskapsfokus i skaperorientert læring. For å unngå at en slik praksis fører til for mye støy og at læreren mister kontrollen, vil de tidligere foreslåtte faste ressursene tilknyttet skaperverkstedet være en nøkkelfaktor.

Investering i nøkkelpersoner til skaperverkstedet

For å realisere en ansvarsfordeling mellom faste teknisk ansatte som er tilknyttet skaperverkstedet og utstyret, og lærerne som bruker verkstedet

i undervisningen, må skoleledelsen forstå at en investering i et skaperverksted ikke bare er en investering i infrastruktur – det er en investering i en pedagogisk orientering. Parallelt med innkjøp av utstyr bør det opprettes hjemler til stillinger som er viet driften av og ferdighetstreningen i skaperverkstedet. Ved å ha én eller flere nøkkelpersoner som har ansvar for opplæringen knyttet til skaperverkstedet, kan skolen avlaste lærerne som ønsker å bruke verkstedet i undervisningen.

Behov for systemiske endringer på nasjonalt nivå

Skal man kunne innføre en slik dreining i allokeringen av ressurser og pedagogisk orientering, bør en slik bevisstgjøring imidlertid ikke bare finne sted på skoleledelsesnivå. Ifølge Høibo (2023) hersker det en inert i blant lærere, politiske beslutningstakere og lokalsamfunn, som er «stivna i tru, verdiar og kulturar knytt til skulen sin industrielle tradisjon» (Høibo, 2023, s. 2). Selv om vi har en kompetansebasert læreplan som gir frempek om skaperorientert læring, tyder dette på at skole- og utdanningsystemet ikke nødvendigvis er klart til å implementere slik læring. Det kan for eksempel kreve en omstrukturering av timeplanssystemet som per i dag er basert på 45-minutters økter med fagspesifikk undervisning.

På spørsmålet om hvilke skaperverkstedrelaterte tema lærerne kunne tenke seg å lære mer om, svarte de aller fleste ferdighetstrening i ulike typer utstyr. Her ser vi tendensen til at en instruksjonistisk tankegang videreføres: Lærerne skal kunne noe som de så skal lære bort til elevene. Skaperorientert undervisning kan imidlertid by på situasjoner der lærerne ikke lærer bort til, men med elevene. Lærernes kompetanseheving bør derfor ikke bare omfatte ferdighetstrening i bruk av maskiner, men også metodikk i skaperverkstedsledelse, som handler om å legge forholdene til rette slik at elevene kan utvikle kunnskap gjennom egen skapende praksis. Slik kompetanseheving kan blant annet finne sted gjennom videreutdanninger og andre kompetansehevende tilbud i universitets- og høyskolesektoren. Det finnes allerede et slikt tilbud på OsloMet, gjennom et samarbeid mellom Institutt for estetiske fag og Makerspace på Fakultet for teknologi, kunst og design. Et stort flertall av lærerne svarte at de kan tenke seg å benytte seg av videreutdanningstilbud som inkluderer samlingsbasert, fysisk deltakelse. Videreutdanningene bør kunne tilby dette og fortrinnsvis utvikle emner og kurs som evner å skape gode forbindelser mellom fagspesifikke målkrav og vektleggingen av utforskning og skaping som læreplanens overordnede del legger opp til, noe en av undersøkelsens respondenter etterlyser.

Estetiske læringsprosesser som bindeledd mellom teori og praksis

Avslutningsvis ønsker vi å kommentere nyanseforskjellene mellom svarene gitt av kunst- og håndverkslærerne og lærerne som i større grad underviser i designorienterte fag og på høyere trinn. Som nevnt ovenfor viser funnene en tydelig tendens til at kunst- og håndverkslærerne er mer opptatt av prosessorientering og materialitet enn de andre lærerne, som på sin side trekker frem teknologisk kompetanse og koblinger mellom teori og praksis. Vi synes det er verdt å dvele ved dette fordi vi mener at alle disse faktorene er elementære i skaperorientert læring. Det er derfor interessant at det tilsynelatende ikke er noen av lærerne i undersøkelsen som trekker frem alle disse faktorene samtidig. Hvis vi tenker på estetiske læringsprosesser som et kontinuum mellom de mer konkrete empiriske læringsprosessene og de mer abstrakte diskursive læringsprosessene, viser funnene våre at kunst- og håndverkslærerne heller mer mot den delen av kontinuumet som representerer de empiriske læringsprosessene. De andre lærerne befinner seg i større grad i den mer diskursive delen av spekteret. Dette er kanskje ikke overraskende, ettersom lærerutdanningen er relativt fagspesifikk. Skaperorientert læring har behov for lærere som behersker elementer fra ulike deler av spekteret av læringsprosesser – fra det konkrete til det abstrakte. Sammen kan de utgjøre læringsmiljøet i skaperverkstedet som, for å sitere en av lærerne på nytt, «åpner for omgjøringensverdi av kunnskap på tvers av fag».

Konklusjon

I denne studien ønsket vi å belyse og drøfte hvilke tiltak som kan innføres for å legge til rette for økt kompetanse innenfor skaperorientert læring. Vår definisjon av skaperorientert læring, som er i tråd med konstruksjonismens læreteori, er kompetanseorientert og tangerer med det pedagogiske spennet som estetiske læringsprosesser utgjør. Vi har gjennomført en spørreundersøkelse for å kartlegge hva praktiserende lærere allerede har, trenger og ønsker for å kunne implementere skaperorientert læring i undervisningen.

I studien har det vært sentralt å identifisere og øke bevisstheten om hvilke utfordringer lærerne opplever når det gjelder implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi i skolen. I lærernes svar fremhevet de at de mangler tid til egen kompetanseutvikling og tid til å gjennomføre oppgaver med og veilede elevene i klasserommet. I tillegg pekte de på overfylte

klasserom, utilstrekkelig plass, begrensede personalressurser, økonomisk nedprioritering av skaperverkstedet fra skolens ledelse, mangel på opplæring, mangelfullt utstyr og fravær av kollegialt fellesskap.

Med hensyn til de infrastrukturelle utfordringene som er knyttet til bruken av skaperverksteder i undervisningen, ser vi at skole- og utdanningssystemet ikke er godt nok forberedt på å implementere skaperorientert læring i skolen – til tross for at vi har en kompetansebasert læreplan som legger vekt på elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang. Det er imidlertid visse endringer som kan iverksettes på skolenivå. Når det gjelder økonomisk støtte fra skoleledelsen til skaperverksteder, er det viktig å fremheve at investering i utstyr må komplementeres med investering i personalressurser som har ansvar for skaperverkstedet. Én eller flere nøkkelpersoner med ansvar for skaperverkstedet kan avlaste lærerne som ønsker å bruke det til undervisning. Et annet tiltak, som ikke krever mye økonomisk, er å etablere en delingskultur i skolen der yngre elever får hjelp av eldre elever, som kan fungere som lærernes assistenter.

For å øke lærernes kompetanse i skaperorientert læring er det viktig å tilby videreutdanninger og andre kompetansehevende tilbud der kompetanse vektlegges mer enn ferdigheter og konstruksjonistisk læring mer enn instruksjonistisk undervisning. I skaperorientert læring er hele spekteret av estetiske læringsprosesser nødvendig for å skape gode koblinger mellom det konkrete og sansbare og det teoretiske og abstrakte. Derfor er det viktig at metodikk knyttet til skaperorientert læring og skaperverkstedsledelse er en del av slike tilbud.

Forfatterbiografier

Lena Vida er universitetslektor ved Institutt for estetiske fag ved OsloMet – storbyuniversitetet, hvor hun underviser i maleri, digitale medier, makerspace og entreprenørskap, og arbeider med utstillings- og formidlingsprosjekter. Vida har bakgrunn innen maleri, fotografi, kunstformidling og litteratur. Hun forsker på skaperorientert læring i estetiske fag og på kunstneriske og håndverksmessige prosesser i utforming av festdrakter, med særlig fokus på hvordan tradisjon og nyskaping forenes i skapende praksis.

Notto J. W. Thelle er seksjonssjef på OsloMet Makerspace. Han har bakgrunn fra musikk, kunst og teknologi, og han har en doktorgrad fra Norges

musikkhøgskole. Fra 2012 til 2017 var Thelle daglig leder for Notam (Norsk senter for teknologi i musikk og kunst), og i perioden 2015–2019 var han styreleder i PNEK (Produksjonsnettverk for elektronisk kunst).

Kersti Fosse Blålid er avdelingsingeniør ved OsloMet Makerspace og har vært en del av utviklingsprosessen av verkstedet siden 2018. Hun har bakgrunn som kunst- og håndverkslærer, og tar for tiden en master i estetiske fag ved OsloMet. Hennes masterforskning er knyttet til makerspace-praksis i skolen.

Ida Kristiansen er seniorkonsulent hos OsloMet Makerspace. Hun har studert kreativ prosjektledelse og har en mastergrad i estetiske fag fra OsloMet. Mellom 2017 og 2019 jobbet hun som daglig leder på Ark Bokhandel Ullevål. Hun er opptatt av hvordan kunstformidling kan blir mer relevant for ungdom.

Petter Øyan er professor i industridesign og har undervist design og innovasjon i en tverrfaglig, internasjonal kontekst siden 1985. Hans forskningsinteresser inkluderer utforming av arbeidsplasser og læringsmiljøer, samt samspillet mellom utdanning og arbeidsliv. Øyan har 25 års internasjonal erfaring som designkonsulent og produktutvikler, og var dekan ved Høgskolen i Oslo og Akershus fra 2008 til 2015. Siden 2024 er han professor emeritus ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Referanser

- Antonsen, R. (2016). Om. Roger Antonsen. Hentet 17. juli 2025 fra <https://rantonse.no/about>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2019). *Æstetiske læreprosesser i skolen*. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Universitetsforlaget.
- Bitraf. (u.å.). *English*. Hentet 19.08.2024 fra <https://wiki.bitraf.no/wiki/English>
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. I J. Walther-Herrmann & C. Büching (Red.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (s. 203–221). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423820.203>
- Güler, E., Mirtaheri, P., Andersson, A.-P. & Gjovaag, T. (2017). *Makeriet: A norwegian university makerspace*. E&PDE 2017 – International conference on engineering and product design education. Building Community: Design Education for a Sustainable Future, Oslo, Norway.
- Høibo, I. H. (2023). Læringssyn i skaparrørselitteraturen. *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 30(2), 1–17. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4946>

- Haakonsen, P. & Skjønneberg, G. (2020). Makerspace – Flipped classroom og skapende prosesser: - En situasjonsstudie fra UH-sektoren. *FormAkademisk*, 13(6). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3875>
- Kohtala, C. & Bosqué, C. (2014). The story of MIT-Fablab Norway: Community embedding of peer production. *Journal of Peer Production*, (5).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Martinez, S. L. & Stager, G. (2019). *Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- Naturfagsenteret. (u.å.). *Skaperskolen*. Hentet 19.08.2024 fra <https://skaperskolen.no/>
- Norway Makers. (u.å.). *Skaperverksteder i Norge*. Hentet 19.08.2024 fra <https://norwaymakers.org/skaperverksteder>
- OsloMet – storbyuniversitetet. (2024). *Makerspace*. Hentet 19.08.2024 fra <https://www.oslomet.no/om/tkd/makerspace>
- Raaheim, A. & Nysveen, H. (2019). Studentaktiv læring. *Uniped*, 42(2), 215–234. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-08>
- Sparebankstiftelsen. (u.å.). *Makerspaces på vitensentrene*. Hentet 19.08.2024 fra <https://sparebankstiftelsen.no/tildelinger/makerspaces-pa-vitensentrene/>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2023). *Skaperorientert læring (MAKER)*. Hentet 19.08.2024 fra <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/tradisjonskunst-og-praktisk-estetiske-fag/embodied-making-and-learning/maker/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansebegrepet*. Hentet 19.08.2024 fra <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/tradisjonskunst-og-praktisk-estetiske-fag/embodied-making-and-learning/maker/>

Appendiks

Tabell 1. Spørreundersøkelsens utforming

Del 1: Bakgrunnsinformasjon		
Kartlegging av lærernes aldersgrupper, geografisk arbeidssted, utdanningsnivå, hvilke fag de underviser i, og hvilket skoletrinn de jobber i.		
Alder	Avkrysning	Enkeltvalg
I hvilket fylke har du ditt arbeidssted?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvilken utdanning har du tatt?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvilken annen utdanning er det du har? (presisering «annet»)	Fritekst	
Spesifiser hvor du har tatt de ulike utdanningene	Fritekst	
Hvilke fag underviser du i?	Avkrysning	Flervalg
Hvilket/hvilke valgfag underviser du i? (presisering «valgfag»)	Fritekst	
Hvilke andre fag underviser du i? (presisering «andre fag»)	Fritekst	
På hvilket trinn underviser du?	Avkrysning	Flervalg
Du svarte «annet» på undervisningstrinn. Kan du spesifisere målgruppen du underviser?	Fritekst	
Del 2: Utstyr på arbeidsstedet		
Hvilke typer skaperverkstedsteknologi har lærerne tilgang på? Jobber de på en skole som har et eget skaperverksted?		
Har dere laserkutter?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvor mange laserkuttere? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvor er laserkutter(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkeltvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere 3D-printer?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvor mange 3D-printere? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvor er 3D-printer(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkeltvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere vinylkutter?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvor mange vinylkuttere? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvor er vinylkutter(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkeltvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere CNC-freser?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvor mange CNC-freser? (hvis «ja»)	Fritekst	

(Forts.)

Tabell 1. (Forts.)

Hvor er CNC-fresen(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkelvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere tekstilmaskiner?	Avkrysning	Enkelvalg
Hvor mange tekstilmaskiner? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvor er tekstilmaskinen(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkelvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere loddestasjoner for arbeid med elektronikk?	Avkrysning	Enkelvalg
Hvor mange loddestasjoner? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvor er loddestasjonen(e) plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkelvalg
Du svarte «annet» på forrige spørsmål. Hvilket annet sted?	Fritekst	
Har dere treverksted?	Avkrysning	Enkelvalg
Hva slags spesialutstyr har dere på treverkstedet? (hvis «ja»)	Fritekst	
Hvilken beskrivelse passer best? (Lokale for treverkstedet)	Avkrysning	Enkelvalg
Hvor er treverkstedet plassert? (hvis «ja»)	Avkrysning	Enkelvalg
Spesifiser type rom som treverkstedet er plassert i. (hvis «ja»)	Fritekst	
Har dere annen type utstyr som vi ikke har spurt om som du gjerne vil legge til?	Fritekst	
Har dere et eget lokale som er dedikert til å være et skaperverksted/makerspace på ditt arbeidssted?	Avkrysning	Enkelvalg
Del 3: Bruk av skaperverkstedsteknologi i utdanningen		
Lærerne fikk skrive åpne tekstsvare om ulike aspekter ved implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi.		
Hvilken påstand passer best for deg? Jeg bruker skaperverkstedsteknologi til: undervisningsformål, private formål, begge deler, ingen av delene	Avkrysning	Enkelvalg
Hva er din motivasjon for å bruke skaperverkstedsteknologi i din undervisning?	Fritekst	
Hva legger du vekt på i læreplanen når du planlegger undervisning som tar i bruk skaperverkstedsteknologi?	Fritekst	
På hvilken måte bruker du kompetansemålene i læreplanen som rettesnor i implementering av skaperverksted i undervisningen din?	Fritekst	
Hvordan integrerer du bruk av skaperverkstedsteknologi i de ulike fagene du underviser i?	Fritekst	
Hvilke ferdigheter opplever du at elevene får utviklet i arbeid med skaperverkstedsteknologi?	Fritekst	
Hva har fungert godt på din skole knyttet til implementering av skaperverkstedsteknologi?	Fritekst	

Del 4: Utfordringer knyttet til implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi i undervisning

Lærerne fikk skrive åpne tekstsvaer om utfordringer ved implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi.

Hva er de største utfordringene knyttet til implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi for deg som er lærer?	Fritekst
Hva tror du er de største utfordringene knyttet til bruk av skaperverkstedsteknologi for dine elever?	Fritekst
Har det hendt at du opplever bruken av skaperverkstedsteknologi som skummelt eller fremmedgjørende?	Fritekst
Ser du at dine elever opplever frykt/fremmedgjøring overfor denne teknologien?	Fritekst
Har du noen andre kommentarer knyttet til utfordringer knyttet til implementering og bruk av skaperverkstedsteknologi i undervisningen?	Fritekst

Del 5: Tilgjengeliggjøring av skaperverkstedsressurser

Hvilke læringsressurser benytter lærerne seg av for å planlegge undervisning generelt og for kompetanseheving på skapermetodikk spesielt?

Hvilke eksterne ressurser benytter du deg av i undervisningsplanleggingen?	Avkrysning	Flervalg
Kan du nevne noen av nettsidene du bruker?	Fritekst	
Kan du nevne noen av de sosiale mediene du bruker?	Fritekst	
Kan du nevne noen av bøkene, artiklene og annen faglitteratur du bruker?	Fritekst	
Hvilke andre eksterne ressurser benytter du deg av i undervisningsplanleggingen?	Fritekst	
Bruker du Facebook-grupper til utveksling av ideer knyttet til planlegging av undervisning?	Avkrysning	Enkeltvalg
Hvilke Facebook-grupper benytter du deg av? (hvis «ja»)	Fritekst	
Har du opplevd det som utfordrende å finne relevant opplæringsmateriell eller ressurser som omhandler integrering av skaperverkstedsteknologi i undervisning? Utdyp gjerne.	Fritekst	

Del 6: Videreutdanning og oppfølgende opplæring

Gjennomført opplæring og ønske om videreutdanning i bruk av skapermetodikk i utdanningen

Har du gjennomført noen form for oppfølgende opplæring knyttet til skapermetodikk?	Avkrysning	Enkeltvalg
Spesifiser hvilken oppfølgende opplæring dette gjelder.	Fritekst	
Kunne du tenke deg å få faglig påfyll knyttet til bruk av skaperverkstedsteknologi i skolen?	Avkrysning	Enkeltvalg

(Forts.)

Tabell 1. (Forts.)

På hvilke måter kan du tenke deg å få faglig påfyll knyttet til bruk av skaperverkstedsteknologi i skolen?	Avkrysning	Flervalg
Hvilke andre måter tenker du på?	Fritekst	
Vil du lære om disse temaene gjennom (fysisk, digital, hybrid undervisning, digitale læringsvideoer, lesemateriale?)	Avkrysning	Flervalg
Hvilke av de følgende undervisningsformene ville du foretrukket i opplæring med skaperverkstedsrelaterte tema?	Avkrysning	Flervalg
Kan du nevne noen eksempler på skaperverkstedsrelaterte tema du kunne tenke deg å lære mer om?	Fritekst	
Hva er det du trenger mest for å komme i gang med / fortsette å bruke skaperverkstedsteknologi i din utdanning?	Fritekst	

KAPITTEL 5

Fremtidig lærer i design, kunst og håndverk – et tverrfaglig handlingsrom fra lærerutdanning til lærerprofesjon

June Oline Kunnikoff, Kari Saasen Strand og Dag Johannes Sunde

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter explores the potential for interdisciplinary learning in the Teacher Education in Practical and Aesthetic Subjects for Years 1–13, Design, Art and Crafts (LUPE). With the implementation of the LK20 curriculum, interdisciplinary competence has become increasingly relevant for teachers, including teachers of design, art and crafts (Kunnskapsdepartementet, 2017). We examine how student teachers can combine subject-specific and didactic knowledge with creativity as a broader interdisciplinary perspective, and argue that teacher education must actively support this through both theory and practice. Our research question is: How can creativity create opportunities for interdisciplinary learning and competence development in teacher education in the practical and aesthetic subjects, specifically in the master's subject of design, art and crafts? Our inquiry is based on the national framework and guidelines for teacher education in practical and aesthetic subjects (Universitets- og høgskolerådet, 2020).

Keywords: Teacher education, design, art and craft, interdisciplinary learning, problem solving, creative thinking, collaboration

Sitering: Kunnikoff, J. O., Strand, K. S. & Sunde, D. J. (2025). Fremtidig lærer i design, kunst og håndverk – et tverrfaglig handlingsrom fra lærerutdanning til lærerprofesjon. I H. Holm & A. Alexeeva (Red.), *Estetiske fag i samfunnet* (s. 105–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.261.ch5>

Lisens: CC-BY 4,0

Innledning

Er lærerstudiet relevant for jobben som skal gjøres i klasserommet? Hvilken kompetanse lærerne bør ha, og hva elevene skal lære, er stadig oppe til debatt. I disse debattene vies ikke lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag og hvordan den kan bidra til å påvirke fremtidens skole, så stor oppmerksomhet. I dette kapitlet skal vi imidlertid rette blikket mot de praktiske og estiske fagene, nærmere bestemt mot kompetansen til de fremtidige lærerne i design, kunst og håndverk. Vi skal også se nærmere på hvilken rolle kreativitet kan spille med hensyn til tverrfaglighet i lærerutdanningen.

Det moderne samfunnets uforutsigbarhet brukes i dag som argument for at skolen skal fremme kompetanse på andre måter enn gjennom tradisjonell disiplin- og fagorientert læring. Dette signaliseres også gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der går det frem at tverrfaglige temaer skal være en del av kompetansen elevene skal tilegne seg i alle fag i grunnopplæringen. I tillegg fremmes et ideal som sier at læring på tvers av fag og fagområder er en måte å realisere dybdelæring på (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alt i 1972 argumenterte Unesco for at elevene må lære å lære, og at de må lære å tenke fritt og kritisk gjennom kreativt arbeid (Faure et al., 1972, s. 69). Ferdighetene er knyttet til «21st Century Skills», som vi har valgt å kalle det 21. århundrets ferdigheter (Foster & Piacentini, 2023), og bygger på en forståelse av at ferdigheter bygges gjennom sosiale og utforskende aktiviteter som vektlegger problemløsning på tvers av fagdisipliner. Tanken er at læring på tvers av fag vil gi elevene en dypere forståelse av komplekse problemstillinger som må løses gjennom en bred faglig tilnærming. En slik tilnærming til læring kan gi studentene i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for 1. til 13. trinn (LUPE) en forståelse av at fagdisiplinene er menneskeskapte, og at de dermed bør utfordres og utvikles ved at man samarbeider og får innsikt i andre disipliners fagkunnskap, perspektiver og verdier (Bernstein, 2015; Flatås, 2023; Klein, 2014; Kompar, 2009; McGregor, 2017; Mishra, Koehler & Henriksen, 2011; Park & Son, 2010; Stahl et al., 2011; Sunde & Christensen, 2022). Samfunnets etterspurte kompetanseområder og læreplanens vekt på tverrfaglig læring i skolen er i tråd med prinsippene i læringsteorier i pedagogiske fag og med lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. Dette er et fagfelt der ulike former for kroppslig, sanselig, kreativt og praktisk arbeid som utføres

med utgangspunkt i teoretiske prinsipper, står sentralt i læringen (Borgen, 1995; Dewey, 1938; Illeris, 2004, 2012, 2018; Imsen, 2020; Inhelder & Piaget, 1958; Johansen, 2013; Lowenfeld, 1949; Schön, 1983; Stana, 2017a, 2017b, 2022; Sæbø, 2009a, 2009b; Treffinger, 1992, 2007; Vygotskij, 1986/1934; Wenger, 1998).

I dette kapitlet diskuterer vi hvilke muligheter lærerstudentene har til å lære om og praktisere tverrfaglig læring gjennom LUPE. Finnes det i det hele tatt et potensial for tverrfaglig læring? Kan lærerstudentene arbeide tverrfaglig og samtidig legge ned tilstrekkelig arbeid i de praktisk-estetiske fagområdene rettet mot design, kunst og håndverk? Har studentene muligheter til å koble sammen fagspesifikk og fagdidaktisk kompetanse med kompetanse på områder som strekker seg utover det fagspesifikke i studiet? Slik vi ser det, vil nettopp dette, gjennom implementeringen av LK20, være sentralt for lærere som skal arbeide i skolen – også lærere i design, kunst og håndverk. Vi legger til grunn at det er nødvendig for lærerstudentene å både lære om og praktisere tverrfaglig læring gjennom lærerutdanningen. På den måten kan vi sikre god tverrfaglig profesjonsutøvelse blant fremtidens lærere. I dette kapitlet ønsker vi å se nærmere på mulighetene for tverrfaglig læring i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. Vi undersøker disse mulighetene blant annet ved å se på hvilke føringer som er lagt for problemløsende og kreativ tenkning i den femårige lærerutdanningen, begrenset til masterfaget design, kunst og håndverk.

Problemstillingen vi utforsker, er som følger:

Hvordan kan kreativitet skape muligheter for tverrfaglig læring og kompetanseutvikling i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag, nærmere bestemt i masterfaget design, kunst og håndverk?

Som utgangspunkt for undersøkelsen ser vi til *Forskrift for rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (Kunnskapsdepartementet, 2020) og *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13* (Universitets- og høyskolerådet, 2020), nærmere bestemt på delen som omhandler masterfaget design, kunst og håndverk. Vi analyserer den tverrfaglige læringen i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag med utgangspunkt i grunnlagsdokumentene for utdanningen. Begreper som særlig omhandler fagovergrepene kompetanse, *problemløsende læring*, *kreativ tenkning* og *samarbeid*, vil stå

sentralt. Vi ser på hvordan formuleringene i de nasjonale retningslinjene skaper et potensial for kreativ problemløsning og tverrfaglig læring i tråd med det 21. århundrets ferdigheter. Målet vårt er å avdekke hvilke muligheter dette gir lærerstudentene, fremtidens lærere, når det gjelder å tilegne seg tverrfaglig kompetanse.

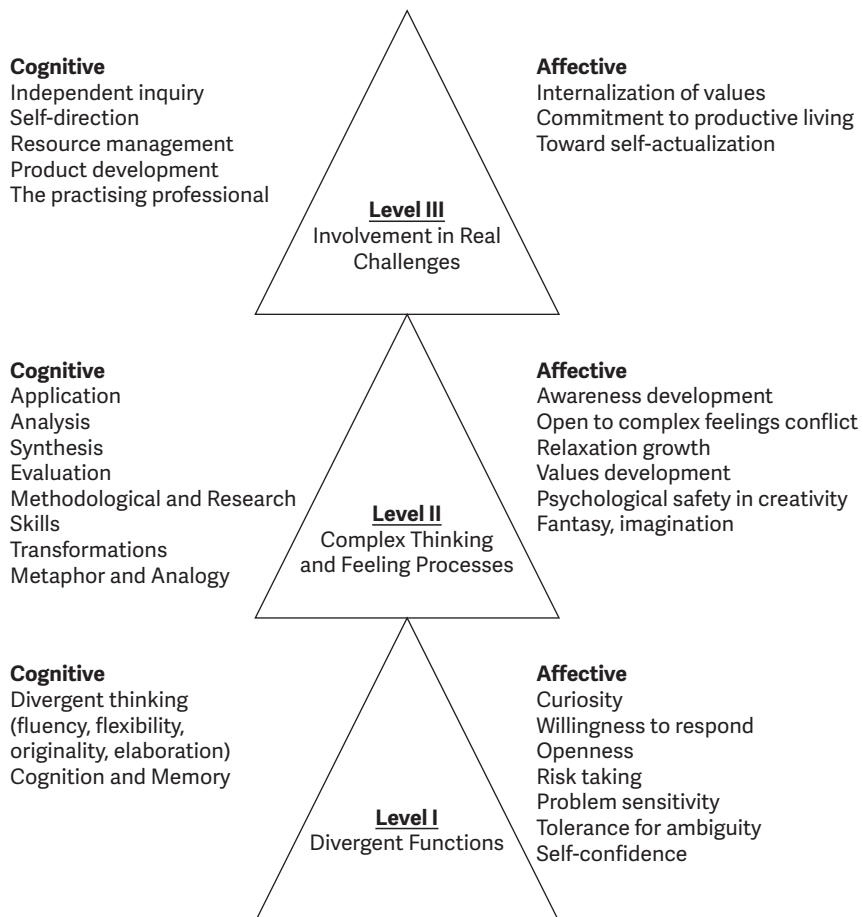
I lys av at lærerstudentene lærer for senere å kunne lære bort, vil det være naturlig å undersøke mulighetene studentene har til å lære tverrfaglig-
het via undervisningen i studieprogrammet. Vi vil også se dette i et profesjonsfaglig perspektiv: I hvilken grad vil studentene kunne ha tverrfaglig kompetanse som de kan utnytte i senere praksis og profesjonsutøvelse? Målet er å bidra med ny innsikt og en kritisk drøfting av utviklingspotensialet for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag samt å reflektere rundt den fremtidige lærerkompetansen innenfor det praktisk-estetiske fagområdet og praksisen i lærerprofesjonen.

Hva menes egentlig med kreativitet, tverrfaglighet og kompetanse?

Begrepet *kreativitet* kan knyttes til både rammeplanen i lærerutdanningen og til læreplanverket i skolen, og viser formålet det skal ha i lærerstudentenes og elevenes læringsprosess. Begrepet inngår derfor også i lærerens mandat knyttet til elevenes læring og kompetanse. Slik vi ser det, bør utviklingen av kreativitet stå sentralt i lærerutdanningen. Dette vil være en sentral ferdighet for studentenes egen læring, som i lærerjobben skal bidra til at elevene selv utvikler kreativitet. Professor i psykologi Mihaly Csikszentmihalyi (1996, s. 28) definerer *kreativitet* som «enhver handling og idé og et ethvert produkt som forandrer et eksisterende domene, eller som transformerer et eksisterende domene til noe nytt». Å jobbe med kreativitet eller å oppøve et kreativt tankesett krever bevissthet rundt en rekke fagspesifikke, tverrfaglige, sosiale og emosjonelle aspekter. Donald J. Treffinger et al. (2002), forsker på kreativitet og tidligere leder for Center for Creative Learning, fremhever fire elementer som sentrale for kreativ tenkning:

1. flyt – å generere et rikt utvalg av ideer
2. fleksibilitet – å utvikle forskjellige ideer som påvirker og endrer ens synspunkt
3. originalitet – å utvikle nye og unike ideer
4. utdypning – å gjøre ideene rikere, mer interessante og mer komplette

Dette samsvarer med Siswonos (2011) påstand om at «[e]vnen til å tenke kreativt er evnen til å produsere mange mulige svar eller varierte måter å løse problemer på». Treffinger (2008) hevder at kreativitet har en kraft som bidrar til at vi mestrer utfordringer på skolen, på jobb og i livet generelt. Gjennom sin kreative læringsmodell understreker han at kreativiteten krever både kognitive og affektive ferdigheter (Treffinger et al., 1992). Grunnen til det er at kreative oppgaver setter i gang både faglige og emosjonelle prosesser hos oss som gjør at vi føler eierskap til oppgavene. Oppgavene gir da mening og får oss til å føle ansvar for dem. Det gjør at vi er villige til å legge mye energi og arbeid i oppgavene over lengre tid. Dette er viktig for studenter som er under utdanning, og understøtter det Treffinger (2013 s. 87-95) sier: «We need students to accept the challenges that extend beyond learning, recalling, and reciting facts or doing well on basic standardized tests».



Figur 1. Creative Learning Model (Treffinger, 1992).

Stana (2017a, 2017b) fremhever noe lignende når hun hevder at kreativitet er en kognitiv ferdighet, og at denne burde oppøves som et målrettet arbeid i alle skolefag. Csikszentmihalyi (1988) beskriver kreative mennesker som annerledestenkende mennesker som tenker originalt, som har mange ideer, og som generelt har en fleksibel tilnærming til ulike perspektiver. Han legger videre vekt på at kreativitet ikke formes i et vakuum, men at det oppstår i samspillet mellom individer og omgivelsene. For at kreativitet skal oppstå, må en person ha kunnskap om et bestemt område, for eksempel kunst, vitenskap eller teknologi. I tillegg må det være et felt, for eksempel eksperter, kritikere eller samfunnet, som vurderer og tar beslutninger om hva som er verdifullt eller innovativt innenfor dette området. Det er denne dynamikken mellom personen, kunnskapsområdet og feltet som skaper grunnlaget for kreativitet (Csikszentmihalyi, 1988).

Tverrfaglighet betegnes ofte som læring på tvers av tradisjonelt avgrensede fag og disipliner. Både i grunnutdanningen og i høyere utdanning ser vi at det anvendes en rekke ulike begreper, blant annet *enfaglig*, *flerfaglig*, *tverrfaglig* og *transfaglig*. Begrepene *fag* og *disiplin* benyttes også i ulike sammenhenger. Vi ser med andre ord et behov for å avklare og avgrense sentrale begreper i dette kapittelet. I skole og utdanning deles fagene inn i separate enheter, men verden og vår forståelse av den er ikke delt inn i fag (Sunde & Christensen, 2022). Ideen om av tverrfaglighet oppsto først og fremst som en kritikk av den standardiserte inndelingen av fagområder og disipliner. Man skulle løse felles problemstillinger knyttet til ulike sosiale og samfunnsaktuelle utfordringer ved å samarbeide på tvers av faglige paradigmer (Bernstein, 2015; Phol, 2011). Dette kan sees i sammenheng med lignende tendenser, for eksempel i OECD, som legger vekt på at tverrfaglighet er essensielt for kunnskapsutviklingen, og på at borgerne bør være tilstrekkelig omstillingskompetente i møte med fremtiden.

Klein (2014) nyanserer begrepet *tverrfaglighet* ved å dele det inn i tre underkategorier: flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet. Denne kategoriseringen er basert på i hvilken grad kunnskap fra ulike fagdisipliner innlemmes for å oppnå en mer helhetlig forståelse av en problemstilling, og i hvilken grad aktører med ulike roller er involvert. Klein (2014), Bernstein (2015) og Phol (2011) ser ut til å ha en forholdsvis lik tilnærming til definisjonen av tverrfaglighet, mens de bruker begrepene *disiplin* og *fag* om hverandre. Slik vi ser det, benyttes disse to generelt til å omtale det samme, nemlig en avgrenset faglig enhet, mens konteksten avgjør hvilke av begrepene som brukes. I en lærerutdanningskontekst brukes begrepene *disiplin*

og *tverrdisiplinær* hyppigere, noe som kan tilskrives akademias tradisjonelle inndeling av vitenskapsdisiplinene i forskning og utdanning. I skolen og grunnopplæringen tilsvarer denne inndelingen av disipliner de ulike fagene som er beskrevet i de ulike læreplanene i LK20. Med utgangspunkt i Flatås (2023) og forskningsarbeidet til Jensen (2003) og Højhold (2013) definerer vi utvalgte begreper relatert til tverrfaglighet på følgende måte:

- *Enfaglig* innebærer arbeid innenfor definerte fagområder innad i et fag.
- *Flerfaglig* innebærer arbeid innenfor definerte fagområder i flere fag eller profesjoner. Arbeidet foregår innad i hvert av de avgrensede fagene, men med en felles målsetting eller en avgrenset tematikk.
- *Tverrfaglig* innebærer samarbeid mellom ulike fag og profesjoner. Arbeidet foregår på tvers av de avgrensede fagområdene og med en felles målsetting og prosess frem mot målet. Fagpersonene arbeider på tvers av fagområder, men innenfor sine ytre profesjonsgrenser.
- *Transfaglig* innebærer samarbeid som overskrider fagene og de tilhørende profesjonene for å utvikle ny kunnskap eller praksis. Arbeidet handler om å transformere eksisterende kunnskap eller praksis for å etablere et felles perspektiv på en felles problemstilling – på tvers av de deltakende aktørenes kompetanse i profesjonene og fagområdene.

I vår egen undersøkelse befinner vi oss i et begrepsmessig veikryss siden vi undersøker en utdanning i universitets- og høyskolesektoren som er rettet mot skolen og lærerprofesjonen. Vi ønsker som nevnt å finne ut hvilke muligheter lærerutdanningen i praktiske og etiske fag gir studentene for å jobbe tverrfaglig i lærerstudiet, som en forberedelse på og ramme for læreryrket.

Kompetanse kan beskrives som ferdighetene, kunnskapen, forståelsen, holdningene og verdiene som er knyttet til et avgrenset fagområde, og som danner selve grunnlaget for læring (Europakommisjonen, 2012; Gleerup, 2005; OECD, 2017a). I LK20s overordnede del defineres kompetansebegrepet som en kombinasjon av kunnskap og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skillene mellom de ulike fagområdene hjelper oss med å sortere vår egen forståelse og skape mening og et felles kunnskapsgrunnlag innenfor forskning, skole og utdanning. En eventuell konsekvens av å viske ut skillene mellom fagområdene kan dermed være at vi sitter igjen med et udefinert område, og at vi ikke har klart for oss hvilke fagområder som burde inngå der, og hva som skal læres. I vårt eget arbeid

som lærere og lærerutdannere anerkjenner vi elevenes og studentenes behov for å forstå, se sammenhenger og kunne gripe fatt i sin egen læring innenfor et avgrenset fagområde. Samtidig skal lærerstudentene inn i en profesjon der de må bevege seg utover disse avgrensede fagområdene for å heve sin egen kompetanse og bidra til utvikling i et profesjonspedagogisk perspektiv (Sylte, 2021). Vi anerkjenner også kompleksiteten i kompetansebegrepet – et begrep som i lærerstudiet rommer både kunnskap, ferdigheter og praktisk arbeid samt kognitive og emosjonelle evner som legger grunnlaget for utviklingen av en fremtidig lærerrolle. Lærerstudentenes holdninger og verdier vil dessuten kunne endre seg når studentene i løpet av studiet møter ny kunnskap og får forståelse for nytt faglig innhold. Dette kan igjen påvirke studentenes tverrfaglige kompetanse.

De fremtidige lærerne i design, kunst og håndverk skal via studiet til egne seg kvalifikasjoner og grunnkompetanse som setter dem i stand til å undervise i kunst og håndverk i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og i utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020c). Tverrfaglig læring er fremhevet både i LK20s fagdeler og i overordnet del og står dermed sentralt i lærerutdanningen (Forskningsrådet, 2021), ikke minst med tanke på at lærerstudentene skal arbeide i en skole der elevene selv vil måtte forholde seg til flere fag og ha behov for å se sammenhengene mellom disse (Dagsland, 2021; Korsager & Scheie, 2019). En stadig raskere teknologisk utvikling og et arbeidsmarked i endring tilsier at det i fremtiden vil være behov for endringskompetanse og omstillingsevne (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; OECD, 2019). Tverrfaglig læring fremheves som nevnt i LK20s overordnede del, der tverrfaglige temaer omtales i delen som omhandler grunnleggende prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* skal sikre at elevene opparbeider seg tverrfaglig forståelse på sentrale samfunnsområder. Målet er at elevene skal utvikle tverrfaglig kompetanse ved å arbeide med utfordringer, dilemmaer og problemstillinger på tvers av fag. Her legges det også til grunn at elevene skal tilegne seg forståelse og kunnskap ved å samarbeide om å se sammenhenger og finne løsninger. I grunnopplæringen gjenspeiles de tverrfaglige temaene direkte i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. I retningslinjene for utdanningen legges det føringer for progresjonen i arbeidet med de tverrfaglige temaene gjennom studieløpet (Universitets- og høyskolerådet, 2020, s. 59). Temaene *bærekraftig*

utvikling og demokrati og medborgerskap skal for eksempel gjennomgås i første studieår og temaet *folkehelse og livsmestring* i studiets andre studieår. Her er det en direkte sammenheng mellom grunnopplæringen og lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag når det gjelder forståelsen av og bruken av begreper om tverrfaglige temaer.

Begrepene som brukes til å beskrive det 21. århundrets ferdigheter, viser at ferdigheter knyttet til tverrfaglighet trekkes frem i de ulike kompetanser for fag (Foster & Piacentini, 2023). Ferdighetene som anses som viktige i det 21. århundret, representerer kompetanse i vid forstand og omfatter både kunnskap og ferdigheter og evnen til å anvende disse på tvers av fag og fagområder. Dette har lenge blitt regnet som sentralt for utdanning og arbeidsliv i det 21. århundret (Europakommisjonen, 2012; Pepper, 2012). Samtidig legges det ulik vekt på de ulike ferdighetene – de kategoriseres og forstås på ulike måter – og flere av dem overlapper hverandre. Evnen til innovativ tenkning og kreativitet er regnet som viktige ferdigheter for å løse morgendagens utfordringer. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7), som skulle vurdere fagene i grunnopplæringen mot behovet for kompetanse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv, fikk gjennomført en analyse av det 21. århundrets kompetanser som forskningsfelt. Analysen viste at følgende ti ferdigheter er sentrale (s. 116):

- fagkompetanse
- IKT-kompetanse
- kommunikasjon og samarbeid
- kreativitet og innovasjon
- kritisk tenkning og problemløsning
- metakognisjon og å lære å lære
- personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet
- kulturell bevissthet og kompetanse
- liv og karriere / jobbkompetanse
- borgerskap – lokalt og globalt

Ferdighetene må sees i sammenheng, da de både utfyller og avhenger av hverandre. I en norsk skolekontekst – gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og senere gjennom LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b) – kan de forstås ut fra kompetansebegrepet og ambisjonen om dybdelæring. Hensikten med å vektlegge kompetansebegrepet og ambisjonen om

dybdelæring i læreplanene har vært å løfte kunnskap og ferdigheter som ikke er fagspesifikke, men som likevel er avgjørende i arbeidet med fag og på tvers av fag. Ifølge OECD (2017b) er slike ferdigheter viktige for at studenter og elever skal utvikle transformativ kompetanse, som vi forstår som tverrfaglig endringskompetanse. Tverrfaglig endringskompetanse vil si å kunne tenke tverrfaglig og potensielt transfaglig ved å bruke det man kan og har lært, i nye sammenhenger. Tanken har vært at samfunnet har behov for elever og arbeidstakere som kan omstille seg og bruke kompetansen sin til å tilegne seg ny kompetanse og slik løse ukjente problemstillinger. LK20 ble derfor utviklet videre med utgangspunkt i prinsippet om at transformativ kompetanse er viktig i møte med en ukjent fremtid (NOU 2015: 8).

Selv om flere OECD-land (oecd.org, 2009) har tillagt det 21. århundrets ferdigheter stor vekt, ser det ikke ut til at disse ferdighetene er prioritert høyere enn opplæringen i tradisjonelle fag. De tradisjonelle fagenes autonomi i de ulike landenes skolesystemer ser ut til å stå like sterkt. Det kan være grunn til å tro at man jobber med flere av ferdighetene innenfor de tradisjonelle fagene, snarere enn at man jobber med ferdighetene på tvers av fag og fagområder. Den ensidige vekten på ferdighetene som anses som viktige i det 21. århundret, har også blitt kritisert. Lucas (2019) setter spørsmålsteget ved om noen ferdigheter virkelig er spesielt relevante for det 21. århundret, og han er også kritisk til at kunnskap ser ut til å ha blitt ofret for de nevnte ferdighetene. Han nevner også at det er flere ferdigheter som ikke omfattes av det 21. århundrets ferdigheter. Enkelte hevder også at alle disse ferdighetene ikke nødvendigvis er overførbare fra ett fag til et annet. Kreativ og kritisk tenkning i matematikk lar seg for eksempel ikke nødvendigvis overføre til kreativ og kritisk tenkning i engelsk (Lamb et al., 2017, s. 4.). Setter vi satsingen på det 21. århundrets ferdigheter inn en bredere samfunnskontekst – og ser bort fra rene utdanningsfaglige ambisjoner – kritiseres satsingen for å være motivert av bakenforliggende markedliberalistiske mål om å oppnå økonomisk vekst. Morgan (2016) hevder til og med at ulike lands satsing på disse ferdighetene kan kalles kognitiv kapitalisme, og at det er markedsliberalistiske grunner til at disse ferdighetene stadig reproduseres gjennom skolesystemet. Riese et al. (2019) hevder at det 21. århundrets ferdigheter ikke har hatt en like sterk påvirkning i en norsk skoletekst som i andre land siden verdier som inkludering, sosiale ferdigheter og velferd er dypt forankret i den norske modellen.

I evalueringsprosjektet «EVA2020» (Furberg et al., 2023) peker forskerne på flere utfordringer knyttet til tverrfaglig arbeid i skolen etter innføringen av LK20. Den ene utfordringen er at sentrale kunnskapselementer ser ut til å få mindre betydning, og at lærerne sliter med å få elevene til å utvikle en helhetlig forståelse i det tverrfaglige arbeidet. Dagsland (2021) fremhever at lærere som underviser i kunst og håndverk og naturfag i grunnskolen, opplever at tverrfaglig samarbeid er utfordrende, og at skolefagene i stor grad kan forstås i sammenheng for elevenes læring, snarere enn hver for seg. Dagsland (2021) påpeker også at flere av lærerne mener et transfaglig samarbeid mellom ulike fag, der eksterne aktører kommer inn i skolen, er enklere å tilrettelegge for enn tverrfaglig læring med kun aktører innad i skolen. Ut fra vår forståelse innebærer dette imidlertid at det må jobbes mer med tverrfaglig forståelse både ved universiteter og høyskoler og blant lærerne. Det må legges mer vekt på tverrfaglig metodikk i profesjonsfellesskapet, noe som for en stor del handler om at lærere fra ulike fagdisipliner diskuterer seg frem til felles mål for læringen. Én måte å gjøre dette på er å skaffe seg mer innsikt i rammeplaner og faglæreplanene. Etter vår oppfatning jobbes det ikke systematisk nok med en tverrfaglig tilnærming i lærerutdanningen i dag, slik at de blir forberedt til å jobbe tverrfaglig i lærerprofesjonen. Dette kan føre til at lærerstudentene får et praksissjokk når de kommer ut i skolehverdagen.

Hva kan det være plass til i en lærerutdanning i design, kunst og håndverk?

Det er naturlig å stille spørsmål om hva det *bør* være plass til og hva det *må* være plass til i en lærerutdanning, både i lys av fagtradisjonen og i lys av at de nyutdannede studentene skal møte en moderne skole i utvikling. Ved etablering av nye utdanningsløp og studieprogrammer som er rettet mot en profesjon, må det gjøres prioriteringer både ut fra et fagovergripende perspektiv og et fagspesifikt innhold. Aktørene som er involvert i slike utviklingsprosesser, møter ofte på motsetninger i form av sterke fagtradisjoner, forskningsfelt, politiske og ideologiske føringer, teknologi og nye samfunnstendenser (Molander & Terum, 2008). Slik er det også når det skal være plass til både fag, pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk samt praksis i en lærerutdanning. Karen Brønne (2011) synliggjør noen slike motsetninger når det gjelder fagområdet design, kunst og håndverk og setter søkelyset på en konstruert kontrovers mellom kunstpedagogikken

og håndverkstradisjoner i kunst- og håndverksfaget i grunnskolen. Marit Ulvik, professor emeritus ved Institutt for pedagogikk ved Universitet i Bergen, presiserer at det ikke er meningen at det skal være plass til alt i en lærerutdanning, men at utdanningen skal gi et grunnlag for de nyutdannede lærernes videre arbeid i praksisfeltet (Ulvik, 2024; Ulvik et al., 2021). De nasjonale felles retningslinjene for lærerutdanningene (Universitets- og høyskolerådet, 2018) skildrer også den store bredden i lærerrollen og lærerrollens kompetansegrunnlag. Ifølge retningslinjene er praksis av høy kvalitet essensielt for utviklingen av den fremtidige lærerens kompetanse. Det er med andre ord en grunnholdning som sier at studentene ikke skal være ferdig utlærte etter fullført lærerutdanning, men at den reelle læringen settes i gang når studentene er i praksis, og når de begynner å jobbe som nyutdannede lærere. Det er først i møtet med praksisfeltet at studentene setter i gang den virkelige jobben med egen læring og utvikling og anvender kompetansegrunnlaget fra utdanningen. Plasstrengselen i lærerutdanningen samsvarer også med ambisjonene med revisjonen som førte til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, Utdanningsdirektoratet, 2020b). Et læreplanverk skal ikke ha plass til alt, men konsentrere seg om det mest sentrale, både innad i fag og på tvers av fag. Derfor ble det i forkant av LK20 utviklet kjerneelementer i alle fagene og etablert tre tverrfaglige temaer, *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Lærerstudentene står på et vis i et profesjonsfaglig spenn, der de ulike delene i utdanningen skal forberede dem og gi dem både faglig, tverrfaglig og annen profesjonsrelevant kompetanse for fremtiden. Er det slik at studentene i lærerutdanningen i praktiske og estiske fag blir forberedt på arbeidslivet de skal inn i, samtidig som de også blir forberedt til å bidra med et kritisk blikk på lærerprofesjonens utvikling, utfordringer og muligheter i møte med et samfunn i endring?

Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er en ny type lærerutdanning, men masterfaget *design, kunst og håndverk* har lange fagtradisjoner i skolen og lærerutdanningen. Utdanningen har gått gjennom store endringer – fra fagene kom inn i skolen og landets første lærerskole i forming ble etablert på slutten av 1800-tallet, til utdanningen ble en treårig bachelorutdanning og frem til dagens femårige masterutdanning (Borgen & Prøitz, 2023; Nielsen, 2019). Utdanningen har sine røtter tilbake til en tid der kvinner fikk undervisningskompetanse i håndarbeid via Den kvinnelige industriskolen (Håberg, 2012). Tegning, håndarbeid

og sløyd kom inn i skolens fagkrets i 1889 (Haabesland & Vaavik, 2000; Nielsen, 2019, s. 36), men i dag favner grunnskolefaget kunst og håndverk og lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag om et bredt spekter av praktisk arbeid med harde og myke materialer samt digitale medier, teknologisk utvikling og innovasjon rettet mot kunst-, design- og håndverksprosesser (Universitets- og høyskolerådet, 2020). Fagområdets utvikling viser også at det har vært et skifte fra å vektlegge prosessen til å vektlegge produktet, både i skolefaget, lærerutdanningen og den fagpolitiske diskursen (Carlsen et al., 2018; Halvorsen, 2013). Både tradisjoner og nåtidige og fremtidige behov skal inngå i lærerstudentenes kompetansegrunnlag. Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er basert på en tredelt faginndeling via masterfag, profesjonsfag og praksis, der masterfaget representerer fagdisiplinene som skiller fagtradisjonene fra hverandre ved de ulike universitetene og høyskolene. Det er per i dag seks utdanningsinstitusjoner som tilbyr programmet, og to av disse tilbyr masterfaget design, kunst og håndverk: OsloMet – storbyuniversitetet og Universitetet i Sørøst-Norge (Direktorat for høyere utdanning og kompetanse, 2025, 05.03). Våren 2027 vil det første kullet med studenter bli uteksaminert, og da vil de første lærerne i praktiske og estetiske fag innenfor design, kunst og håndverk kunne anvende kompetansen sin og videreutvikle denne i praksisfeltet.

De ulike utdanningsinstitusjonene vil variere med hensyn til hvordan de utformer lærerutdanningens program- og emneplaner, men helheten skal være lik og juridisk bindende på tvers av institusjonene via rammeplan og retningslinjer. Vi baserer de videre undersøkelsene på *forskrift til rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1-13* (Kunnskapsdepartementet, 2020) og *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13* (Universitets- og høyskolerådet, 2020).

De nasjonale retningslinjene legger frem en helhetlig overordnet ramme ved å definere utdanningen som en integrert og profesjonsrettet lærerutdanning av høy kvalitet i praktiske og estetiske fag. Retningslinjene gir også føringer om at studentene skal ha et nært samarbeid med profesjonsfeltet, skolen og samfunnet. Progresjon og samarbeid i opplæringen – via pedagogikk og fagdidaktikk i profesjonsfaget, kunnskap- og ferdighetstrening i masterfaget og praksis i profesjonen – er sentralt for en helhetlig gjennomføring. Både i forskriften til studiets rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2020) og i de nasjonale

retningslinjene (Universitets- og høskolerådet, 2020) går det frem at skaperglede, engasjement og utforskertrang står sentralt i utdanningen. Dette er i tråd med det som står om elevenes læring i læreplanen i LK20 og om verdigrunnlaget i overordnet del. Ifølge de nasjonale retningslinjene skal studentene – som fremtidens lærere – utvikle evner som setter dem i stand til å gi elevene erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling, estetisk refleksjon, kreativitet, kritisk vurdering og problemløsning. De praktiske og estetiske fagmiljøene er ikke alene ansvarlige for å sikre lærerens kompetanse i dette, men det fremheves at disse fagmiljøene har særlig «spisskompetanse på kreative arbeidsprosesser» og dermed muligheten til å utvikle disse evnene både hos elevene og lærerstudentene (Universitets- og høskolerådet, 2020, s. 14). Det er dermed naturlig at lærerutdanningen i masterfaget design, kunst og håndverk tilrettelegger for øvelser i kreativ læring og problemløsning. Samtidig er det nødvendig å påpeke at utdanningen og undervisningen ikke skal foregå i et vakuum, og det er viktig å se profesjonsfaget og masterfaget i sammenheng for at fremtidens masterstudenter skal oppnå både helhetlig kompetanse og kompetanse som legger til rette for livslang læring. Evnen til kreativ tenkning ser vi som en inngang til tverrfaglig læring og kompetanseutvikling. For å se muligheter og finne løsninger må vi også kunne utfordre våre egne ideer (Csikszentmihalyi, 1996). Kreativitet defineres på følgende måte i de nasjonale retningslinjene: «Kreativitet som fenomen beskrives med begreper om divergent/konvergent tenkning. Kjennetegn på kreativitet er originalitet, iderikdom, fantasi, forestillingsevne og fleksibilitet og knyttes gjerne til kunstens og estetikens domene og til lek» (Universitets- og høskolerådet, 2020, s. 14). For å undersøke mulighetene for tverrfaglig læring i lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag er det relevant å se nærmere på hvordan kreativitet og ulike problemløsende tilnærminger kommer til uttrykk i et av utdanningens styringsdokumenter, nemlig de nasjonale retningslinjene.

Metode og analyse av Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13

I denne delen utforsker vi hvordan formuleringene i forskriften og utdypingene av disse i de nasjonale retningslinjene bidrar til tverrfaglig

læring og kreativ problemløsning. For å forstå hvordan dette dokumentet støtter fremtidig kompetanse og det 21. århundrets ferdigheter (Foster & Piacentini, 2023), har vi gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse (Johannesen et al., 2021).

Ved å se på spesifikke søkeord kan vi identifisere og systematisere nøkkelbegreper som er sentrale for analysen. Disse søkeordene inkluderer begreper som *kreativitet*, *ideutvikling*, *samarbeid*, *metakognisjon*, *problemløsning*, *kritisk tenkning*, *innovasjon*, *tverrfaglighet*, *flerfaglighet* og *kognitiv læring*. Vi valgte å bruke disse begrepene som søkeord fordi de både i NOU 2014: 7 og LK20 er fremhevet som essensielle for å utvikle lærerstudenter som er godt rustet til å møte fremtidens utfordringer i skolen. Gjennom å analysere hvordan disse begrepene brukes i de nasjonale retningslinjene (Universitets- og høskolerådet, 2020), kan vi få en dypere forståelse av hvordan lærerutdanningen bidrar til at lærerstudentene utvikler ferdighetene og kompetansen de har behov for. Dette gir oss innsikt i hvordan utdanningen kan forbedres for å møte fremtidige behov og sikre at lærerne er godt ruset til å fremme kreativitet og tverrfaglig samarbeid i klasserommet (Johannesen et al., 2021).

For å sikre en grundig analyse har vi tatt med ulike former av søkeordene, eller begrepene (tabell 1). Vi undersøker også begrepenes kontekst og om de henger sammen med tverrfaglig læring i lærerutdanningen som fremtidig kompetanse. Videre ser vi på hvor hyppig de ulike begrepene forekommer, både i fellesdelen i retningslinjene (Universitets- og høskolerådet, 2020, s. 5-26, 49-60) og i den delen som omhandler masterfaget design, kunst og håndverk (Universitets- og høskolerådet, 2020 s. 30-33), og på og hvordan dette kan belyse sammenhengen mellom utdanningens formål og de forventede profesjonskravene til lærere i grunnskolen og videregående skole. Funn fra analysen presenteres og diskuteres i det følgende.

Tabell 1. Oversikt over antall treff av søkeord (begreper) i fellesdelen/materfagdelen i de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag

Søkeord (begreper) i ulike former og antall treff i fellesdelen/masterfagdelen

kreativitet/kreativ (14/3), ideutvikling (0/0), samarbeid (29/3), meta (0/0), problemløsning (3/2), kritisk tenkning/refleksjon (8/8), innovativ/innovasjon/nyskaping/nyskapende/nytenkning (5/6), tverrfaglig (18/2), flerfaglig (2/0), kognitiv (3/0)

Analysen av hvordan begrepene *kreativitet*, *samarbeid*, *problemløsning*, *kritisk tenkning*, *innovasjon*, *tverrfaglighet* og *kognitiv* brukes i fellesdelen

og i masterfagdelen, avdekker noen interessante forskjeller og likheter. I fellesdelen er *kreativitet* knyttet til kritisk refleksjon, problemløsning og mer tradisjonelle kreative prosesser som fantasi, iderikdom og originalitet. I masterfagdelen er kreativitet primært koblet til problemløsning og innovative prosesser, men uten noen klar kobling til kritisk refleksjon, samarbeid eller tverrfaglighet. Disse funnene viser at kreativitet er knyttet til kritisk refleksjon og problemløsning i lærerutdanningen, noe som samsvarer med Csikszentmihalyis (1996) definisjon av kreativitet som en transformativ prosess. Treffingers (2002) elementer av kreativ tenkning, som flyt, fleksibilitet, originalitet og utdypning, kommer også til uttrykk i dokumentet.

Når det gjelder *samarbeid*, er det stor forskjell mellom de to delene. I fellesdelen fremheves samarbeid i ulike arenaer, som tverrfaglig arbeid, skole-hjem-samarbeid og institusjonelle samarbeid. I masterfagdelen er bruken av begrepet imidlertid mer begrenset, og samarbeid er hovedsakelig knyttet til evnen til å styrke praktiske og estetiske dimensjoner i alle fag. Samarbeid nevnes ikke i forbindelse med kritisk tenkning og kreativitet. Til tross for disse forskjellene viser analysen at samarbeid fremstår som en nøkkelferdighet i lærerutdanningen, noe som understøtter Kleins (2014) forståelse av tverrfaglighet som en form for faglig og profesjonelt samarbeid på tvers av fagområder som viktig for å utvikle en helhetlig forståelse og evne til å løse komplekse problemer. *Problemløsning* er et tema som i fellesdelen blir forbundet med kreativitet og kritisk tenkning, hovedsakelig som en del av tverrfaglige arbeidsprosesser. Dette samsvarer med Treffingers (1992) vektlegging av problemløsning som en del av kreativ tenkning. I masterfagdelen er problemløsning i større grad knyttet til praktiske og kreative prosesser, uten en tydelig sammenheng med tverrfaglig læring eller samarbeid.

Kritisk tenkning blir sett på som viktig både i fellesdelen og masterfagdelen, spesielt med tanke på bærekraftig utvikling og mangfold, men dessverre i liten grad i kreative prosesser. Det er interessant at kritisk tenkning ikke kobles til samarbeid eller tverrfaglighet, noe som kan betraktes som en svakhet i tilnærmingen til det 21. århundrets ferdigheter. Begrepet *innovasjon* er ikke nevnt i forbindelse med samarbeid, tverrfaglig læring og kompetanse eller kritisk tenkning. Tverrfaglig læring og kompetanse er langt mer fremtredende i fellesdelen enn i masterfagdelen. I fellesdelen blir *tverrfaglighet* sett på som noe som kan bidra til å styrke problemløsning og gi nye perspektiver gjennom estetiske læringsprosesser og profesjonsfaglig

samarbeid. I masterfagdelen er tverrfaglighet derimot bare nevnt i forbindelse med estetiske læringsprosesser i alle fag, og det nevnes ikke i forbindelse med kreativitet, innovasjon eller kritisk tenkning. Det er også interessant at det *kognitive* kun nevnes i fellesdelen, der det sees i relasjon til estetiske læringsprosesser gjennom dybdelæring og kroppslig læring, og at det ikke settes tydelig i sammenheng med kritisk tenkning, innovasjon, samarbeid, tverrfaglighet og kreativitet. Dette strider mot vår pedagogiske forståelse av hvor kognitivt krevende disse ferdighetene er, også for elever som går gjennom en kognitiv modningsprosess (Illeris, 2018; Imsen, 2020; Inhelder & Piaget, 1958). Denne forståelsen får støtte av Sæbø (2009b), som beskriver estetiske læringsprosesser som noe som skjer når det sanselige, følelsesmessige og kroppslige i fagets kunstneriske praksis integreres i det kognitive i læringsprosessen.

På mange måter kan vi lese formuleringene i de nasjonale retningslinjene som tverrfaglige. Begreper som *kreativitet*, *kritisk tenkning*, *innovasjon*, *samarbeid* og *problemløsning* går igjen gjennom hele dokumentet, i ulike sammenhenger og i ulikt omfang. Disse begrepene er ikke fagspesifikke i seg selv, selv om noen av dem går igjen flere ganger i enkelte av fagplanene i retningslinjene. Noen av dem inngår i definisjonen av det 21. århundrets ferdigheter, som ofte kjennetegnes ved at de fremmer evne til å løse komplekse problemer, tenke kreativt, samarbeide og reflektere kritisk (Foster & Piacentini, 2023; UNESCO, u.å.). Slike kompetanser er sentrale i utviklingen av helhetlige og aktive læringsprosesser som ofte forutsetter tverrfaglige tilnærminger. Vi ser imidlertid at det er en diskrepans mellom ambisjonene om tverrfaglighet i fellesdelen og masterfagdelen: I masterdelen er kreativitet i stor grad koblet til problemløsning og innovative prosesser, men forbindelsen til kritisk refleksjon, samarbeid og tverrfaglig læring er ikke klart formulert. Vi mener at ved å utvikle mer prosessorienterte tilnærminger som integrerer kreativitet og kritisk tenkning kan masterfaget design, kunst og håndverk i større grad styrke studentenes evne til å samarbeide på tvers av fag for å finne løsninger på komplekse, tverrfaglige utfordringer.

Kunst- og designprosesser og kreativitet = tverrfaglig læring?

I grunnskolefaget kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b) handler tverrfaglighet om at elevene skal

utvikle evnen til skapende tankeprosesser. Videre skal elevene oppøve evnen til praktisk problemløsning, praktiske ferdigheter og evnen til å stille spørsmål og møte hverdagslige utfordringer i kjente og ukjente situasjoner. Elevene skal få verktøy til å styrke selvbildet, utforske meninger, ideer og følelser og utvikle sin egen identitet via ulike formater i arbeid med visuell, materiell og immateriell kultur. Her kan vi trekke inn *estetiske læreprosesser*, et overgripende begrep som viser til at læringen finner sted i møtet mellom kognitive utviklingsprosesser, emosjoner, kunst og estetikk (Sæbø, 2009a). Vi tolker arbeidet med ulike kunstprosesser i faget til å være særlig relevant for at elevene skal få en slik opplevelse av estetisk læring. Forståelsen av mangfold og forholdet mellom teknologi, natur og mennesker utgjør en viktig del av fagets dannelsingsperspektiv. Elevene skal også utvikle evnen til medvirkning, til å forbedre og utvikle produkter, og til å reflektere over forbrukskultur og hvordan de selv er deltakere i samfunnet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, Utdanningsdirektoratet, 2020b). Vi innlemmer her *design* som et paraplybegrep som favner om disse elementene i faget via strukturerte og skapende problemløsningsprosesser, som lærerstudenten derfor skal oppøve via studiet. Ifølge læreplanen skal elevene utvikle evnen til kritisk refleksjon i faget ved å gi uttrykk for egne meninger og gjennom opplevelser knyttet til kunst, design og ulike kulturuttrykk. Lutnæs (2015) viser, gjennom en analyse av 165 konferanseartikler, at internasjonale forskere innenfor designutdanning i stor grad trekker frem kreativitet som et nøkkelkonsept i designfagets tilnærming og diskurs. Lutnæs (2017) uttrykker at kreativitet konseptualiseres som en kjerne i fagdisiplinen, som en inngripende del av våre menneskelige liv, som kilde til ny kunnskap og nye løsninger, som noe som kan læres, og som grunnleggende for innovasjon i et forbrukersamfunn vår oversettelse av Lutnæs 2017). Det er dette helhetlige kreative perspektivet vi mener utgjør noe av det som er særegent for kunnskapsgrunnlaget og læringen i fagområdene knyttet til design, kunst og håndverk. Med utgangspunkt i Schöns (1983) pedagogiske grunntanke om den reflekterende praktikerens som en lærende og Deweys (1938) kobling mellom handling og refleksjon for læring anser vi også kritisk refleksjon som et nødvendig ledd i læringen via en kunst- og designprosess. Med dette tillegger vi kritisk refleksjon en nødvendig rolle i den kreative prosessen frem mot utviklingen av et produkt. Ved å også samarbeide med andre fagområder og aktører, ser vi en tverrfaglig inngang til læring i fagområdet design, kunst og håndverk, i grunnskole og videregående skole. Vi mener derfor at en tverrfaglig inngang til læring, som

involverer samarbeid med andre fagområder og aktører, er både naturlig og ønskelig i kunst- og håndverksfaget.

Når det gjelder masterfaget design, kunst og håndverk i lærerutdanningen, skaper en tverrfaglig tilnærming til innholdet muligheter, da studentene tradisjonelt tilegner seg kunnskap, ferdigheter og forståelse i dette faget gjennom skapende prosesser, både alene og sammen med andre. Design er her en inngang til fagområdet som kan forstås og kobles sammen med øvelser i kreativitet, også utover fagområdet (Schlitt, 2013). Vi legger til grunn at design handler om å omforme ideer via kritisk tenkning til praktiske løsninger og produkter for å imøtekomme ulike behov og utfordringer, i tråd med teorien om “design thinking” som en systematisk og sirkulær struktur som inngang for arbeid med designprosess (Razzouk & Shute, 2012). Med dette mener vi at kritisk refleksjon over idéutviklingsfasen i møtet med ulike behov, muliggjør innovasjon gjennom kunst- og designprosessen i analoge og digitale materialer. Slik ser vi et potensiale for å åpne for tverrfaglig læring og en større forståelse av komplekse problemer i møte med andre fag og aktører. For lærerstudentene vil en profesjonsnærhet i utdanningen via dette læringsarbeidet være sentralt og noe som oppøves gjennom undervisning og praksis i samarbeid med andre. Lutnæs (2017) mener at kunst- og designlæreren har en sentral rolle i å konfrontere elevene med virkeligheten via arbeid med «real-world-problems» i designundervisningen, slik at de kan stille kritiske spørsmål og utforske samfunnsrelevante utfordringer. Når kritisk refleksjon brukes som en inngang til kreative kunst- og designprosesser, er kreativ ferdighetstrening etter vår oppfatning noe som kan oppøves og gi studenter og elever erfaring med det faglige arbeidet som ligger i fagområdets prosessvise natur. Dette kan også muliggjøres via det gjennomgående gjenstands- og produktfokus i faget, der både studenter og elever vil måtte bli eksponert for et slikt prosessarbeid på det faglige og personlige utviklingsnivået de befinner seg på. Studentene og elevene bør selv reflektere over hva de opplever at fungerer og ikke fungerer, i utprøvningsfasen i prosessarbeidet. Vi synes det er påfallende at begrepet *idéutvikling* ikke er nevnt verken i fellesdelen eller masterfagdelen i de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen for praktiske og estetiske fag, da vi mener at idéutvikling er avgjørende for å stimulere til kreativitet og kritisk refleksjon i et prosessarbeid. Begrepene *innovasjon* og *problemløsning* går imidlertid igjen i retningslinjene og kan muligens sies å erstatte begrepet *idémyldring*. Er det slik at den første idéutviklende fasen av et kreativt og innovativ prosessarbeid, selve idéprosessen knyttet

til kunst og design, ikke anses som relevant for studentene i programmet? Eller er idéutvikling underforstått i andre begreper på en måte som gjør at det ikke er behov for å nevne selve begrepet? Dersom begrepet *idéutvikling* nedprioriteres i fagets styringsdokumenter, frykter vi at den kritiske refleksjonen som hører til i kunst- og designprosessenes innledende fase (Razzouk & Shute, 2012), kan føre til en videre nedprioritering av potensielle øvelser i tverrfaglig arbeid i utdanningen.

Ut fra kompetansemålene i LK06 og LK20, der praksis i liten grad omtales, er det grunn til å tro at arbeidet med fag har blitt mer teoretisert. Denne oppfatningen deles av både lærere og forskere (*Stavanger Aftenblad*, 2024). Samtidig inneholder læreplanene ingen føringer om at skolen skal være mer teoretisk. Dette er også grunnen til at Kunnskapsdepartementet lanserte styringsmeldingen *En mer praktisk skole* (Meld. St. 34 (2023–2024)), der politikerne anerkjenner at skolen har blitt for teoretisk, og vil legge føringer for mer praktisk læring. Stana (2017a, 2017b) mener at opplæringen av kreative ferdigheter innenfor strukturerte rammer bør inngå i alle skolefag, uavhengig av fagets praktiske eller teoretiske art, da det kan være vanskelig å finne plass til kreativ opplæring på tvers av fag i skolens stramme læreplaner. Mellom 1990 og 2008 har timetallet i skolen økt med 1359 (Djupedal, 2022), uten at disse timene er tilfalt fag som tradisjonelt er mer praktiske. Det er naivt å tro at skolens utvikling og faglige vektlegging ikke har påvirket styringsdokumentene som gjelder utviklingen av landets lærerutdanninger. I retningslinjenes mål står det lite som fremmer fagets autonomi, og som begrenser mulighetene for tverrfaglig samarbeid. Forståelsen for et tema blir større ved at ulike fags perspektiver beriker innsikten for studentene. Særlig gjennom de skapende prosessene som skjer i utøvelsen av faget, ser vi potensialet for at studentene kan erfare dette. I de nasjonale retningslinjene står det eksplisitt: «Lærere med lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 skal være kvalifisert for å anvende kunnskap i problemløsning og lede arbeidsprosesser inn mot tverrfaglig virksomhet» (Universitets- og høyskolerådet, 2020, s. 11). På denne måten forutsetter retningslinjene at studentene skal ut i en profesjon der de skal jobbe tverrfaglig. Nielsen (2019, s. 25) fremhever innovasjon som en inngang til tverrfaglig arbeid i kunst og håndverk i grunnskolen og peker på lærerens faglige forankring som en avgjørende faktor for gjennomføringen av gode tverrfaglige prosjekter i skolen. Det er imidlertid få tydelige føringer for at tverrfaglig læring skal inngå i lærerutdanningen. Hvor ligger krysningspunktene

mellom det tverrfaglige og det fagspesifikke i programplanen til utdanningen? Det ser ut til å være en forventning i de nasjonale retningslinjene om at studentene skal lære om og praktisere tverrfaglig læring, uten at det legges til rette for dette i studiet: Verken i programområdene eller i profesjonsstudiet står det noe om hvordan tverrfaglig læring kan se ut eller organiseres. Det legges ingen føringer, og det er heller ingen veiledning om hvordan studentene skal lære eller gjennomføre dette. Det nærmeste vi kommer en tydelig føring, er at universitetet har ansvar for å synliggjøre «hvordan arbeid med tverrfaglige emner ivaretas i oppbyggingen av programmet» i studieplanene (Universitets- og høyskolerådet, 2020, s. 9). I tillegg skisseres en veiledende progresjons-/profesjonstrapp der tverrfaglige og fagovergripende temaer deles inn etter år (Universitets- og høyskolerådet, 2020, s. 59). Hvordan tverrfaglig læring skal inngå i emnestrukturen presiseres ikke nærmere.

Med tanke på den tidligere nevnte plasstrengselen blant fagene i skole og utdanning (Ulvik, 2024) og med tanke på at den fagpolitiske diskurspendelen i faget design, kunst og håndverk svinger (Brænne, 2011), kan det være en utfordring at tverrfaglige tilnærminger går på bekostning av fagspesifikt innhold. Sjansen for at dette skjer, øker dersom man anser disse – tverrfaglige tilnærminger og fagspesifikt innhold – som motsetninger. Det kan imidlertid være både tidsbesparende og gi studentene større faglig forståelse for et tema dersom de lærer om temaet gjennom integrerte faglige perspektiver og dermed står styrket i sin fremtidige tverrfaglige lærergjerning i skolen. Samtidig er det nødvendig med en diskusjon om hva som både er mest fagspesifikt interessant og viktig for å ivareta studentenes profesjonsforståelse i møte med reelle yrkesrettede utfordringer. Vi tar utgangspunkt i begrepet *kreativitet* og anser kreativitet som en faktor som motiverer til oppfinnsomhet, innovasjon og nytenkning, og som utvikler studentenes evne til å være kritisk tenkende og bidragsytere i praksisfeltet (Lutnæs, 2015, 2017; Schlitt, 2013). I de nasjonale retningslinjene er begrepet *kreativitet* koblet til masterfaget og innovasjonsprosessene som ligger i fagets natur, det vil si i utviklingen av kunst og design. Analysen har vist at det ligger et stort potensial i å innlemme kreativitet og kritisk tenkning i tverrfaglig læring via masterfaget i de nasjonale retningslinjene. Potensialet må imidlertid utløses av lærere i utdanningene i samarbeid med aktører i praksisfeltet (Ulvik et al., 2021) som klarer å se sammenhengen mellom forskrift, retningslinjene og læreplanene i grunnopplæringen. På denne måten kan studentene få øve og forberede seg på å tenke kritisk, kreativt

og tverrfaglig som en tilnærming til læring i design, kunst og håndverk, gjennom studiet.

Ifølge Treffinger et al. (1992) er flyt, fleksibilitet, originalitet og utdypning elementer i kreativ tenkning, elementer som vi mener er sentrale for lærerstudentene og de fremtidige lærerne som profesjonsutøvere. Både i de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen og i læreplanverket for skolen brukes begrepene *kreativitet*, *kritisk tenkning*, *innovativ tenkning* og *problemløsning* i overordnet del og fagdelen. Slik vi ser det, er det i krysningspunktet mellom disse begrepene at tverrfaglig tenkning og tverrfaglige arbeidsmetoder mellom fag, bør stimuleres i lærerutdanningen og senere i utøvelsen av lærergjeringen. Tverrfaglig læring skaper en grunnleggende forståelse for sammenhenger (Sunde & Christensen, 2022). Det innebærer en annerkjennelse av at ulike fags perspektiver på et bestemt innhold fremmer større forståelse for innholdet enn et enkelt fags perspektiv. Tverrfaglig læring – som bidrar til at studentene ser nye koblinger og får en dypere forståelse – kan derfor være en kreativ måte å tilnærme seg kunnskap, forståelse og praktiske ferdigheter på (Sunde & Christensen, 2022, s. 15). Vi ser at lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag og masterfaget kan gi mulige innganger her. Fra et samfunnsperspektiv bør et av målene med lærerutdanningen være at studentene opplever at det er relevante sammenhenger mellom kompetansen de får, og lærerprofesjonen de skal ut i. Det bør derfor være gjenkjennelige føringer mellom lærerutdanningens innhold og LK20. Når det gjelder lærerutdanningen for praktiske og estetiske fag, er mange av begrepene som definerer målene i de nasjonale retningslinjene, fagovergripende, noe som åpner for tverrfaglig tenkning og forståelse. Dette gjør at morgendagens lærere i design, kunst og håndverk i grunnopplæringen har mulighet til å trekke vekslers på større fagsamarbeid og tverrfaglig tenkning fra utdanning til profesjon.

En kreativitetsmodell for tverrfaglig læring

Både for lærerstudenter, lærere og elever i grunnopplæringen er evnen til å tenke kreativt en sentral del av danningen, læringen og det daglige arbeidet. Studenter som følger lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag, skal forberede seg på en skolevirkelighet der de skal legge til rette for elevenes kreativitet via skapende og utforskende læring. De fremtidige lærerne må derfor være kreative i sin pedagogiske og fagdidaktiske

tilnærming til undervisningen, slik at fremtidens elever kan lære å tenke innovativt og utforske problemstillinger og finne måter å løse disse på i ulike håndverksbaserte kunst- og designprosesser.

Det skapende grunnlaget for undervisning i design, kunst og håndverk har allerede, slik vi ser det, kreativt arbeid som en naturlig inngang for læring. Problemløsning, ideutvikling og utforskning via materialer står sentralt fagene via LK20, samt i lærerutdanningen LUPE. Csikszentmihalyi (1996), Treffinger et al. (1992), Treffinger (2007) og Siswono (2011) sine koblinger mellom kreativitet, evnen til problemløsning og mestring er relevant, da lærerstudentene vil møte et yrke der de skal motivere elevene til å føle eierskap til en rekke oppgaver der problemløsning er essensielt. utfordringene ligger i hvordan elevene skal oppøve evnen til kreativ tenkning. Lærerstudentene må lære hvordan de kan legge til rette for at elevene får utforske og se sammenhenger og mulige løsninger, slik fagene tilknyttet design, kunst og håndverk i LK20 legger opp til. Dette er ikke bare viktig med tanke på studentenes læring og arbeidslivet lærerstudentene skal ut i, men også for at elevene i skolen skal få kompetanse i å utvikle innovative ferdigheter som kan komme samfunnet til gode. I så måte ser vi kunst- designprosessen som grunnleggende for innovasjonsarbeid og mulig tverrfaglighet i masterfaget. Ifølge Treffinger (2007) fremstilles tenkemåtene *kreativ tenkning* og *kritisk tenkning* ofte som to motsetninger. Treffinger hevder derimot at dette er to sider av samme sak. Vi stiller oss bak denne analysen. Å bearbeide kreative tanker og ideer innebærer oftest en rekke kritiske vurderinger og tilnæringsmåter. Modellen nedenfor (figur 2), som er hentet fra Treffinger (2007), viser hvordan de to tenkemåtene kan henge sammen.

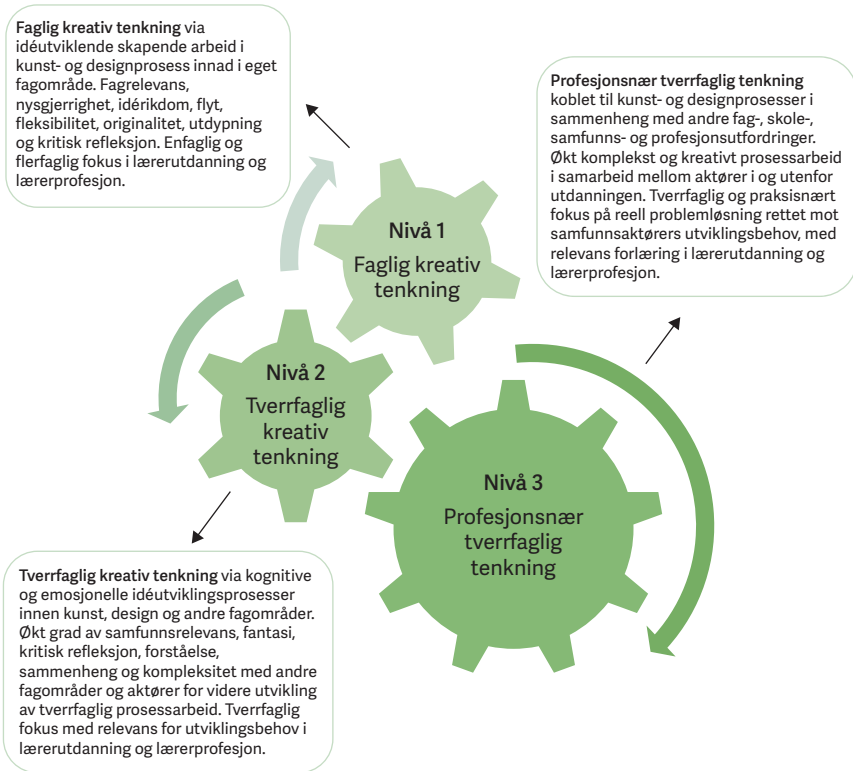
<p><i>Creative Thinking</i> Encountering gaps, paradoxes, opportunities, challenges, or concerns; then searching or meaningful new connections by generating -</p> <ul style="list-style-type: none"> • many possibilities; • varied possibilities (from different viewpoints or perspectives); • unusual or original possibilities; and • details to expand or enrich possibilities. 	<p><i>Critical Thinking</i> Examining possibilities carefully, fairly, and constructively; then focusing your thoughts and actions by -</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizing and analyzing possibilities; • refining and developing promising possibilities; • ranking or prioritizing options; and • choosing or deciding on certain options.
---	---

Figur 2. The "Lake" of Creativity (Treffinger, 2007, s. 10).

Evnen til å tenke kritisk, stille spørsmål og finne svar på problemer og utfordringer står også sentralt i læreplanverket i grunnopplæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet 2020b, 2020c, 2020d). Med utgangspunkt i Treffingers (1992) modell for kreativ tenkning (se figur 1), vår egen analyse av de nasjonale retningslinjene knyttet til tverrfaglig læring og det 21. århundrets ferdigheter, konstruerer vi en modell for å belyse hvilke muligheter lærerstudentene har for tverrfaglig læring i masterfaget design, kunst og håndverk i LUPE (figur 3). Innholdet i modellen er rettet mot kritisk reflekterende og kreativt problemløsende arbeid i ulike kunst- og designprosesser, på i ulik tverrfaglige grad. Vi bruker utvalgte begreper fra analysen av de nasjonale retningslinjene (Universitets- og høyskolerådet, 2020) og perspektiver vi har diskutert i dette kapittelet for å identifisere mulighetsrommet for tverrfaglig læring.

Vår kreativitetsmodell for tverrfaglig læring er utformet som en sirkulær læringsprosess på tre nivåer, der man bygger på og stadig kan vende tilbake til de ulike nivåene i læringsarbeidet. Gjennom modellen vektlegges progresjon av tverrfaglig læring i lærerutdanningen LUPE, med kunst- og designprosesser i masterfaget som utgangspunkt. Utformingen av nivåene som tannhjul viser at det er en avhengighet mellom alle ledd i læringsprosessen. På denne måten forstås ikke de tre nivåene som uttømmende, men som en sirkulær læringsprosess som gradvis bygges opp gjennom arbeid i enkeltemner og gjennom årene i lærerutdanningen. Faglig kreativ tenkning (nivå 1) med utgangspunkt i design, kunst og håndverk innebærer et læringsarbeid via et praktisk og skapende prosessarbeid for utvikling av produkter, visuelle fremstillinger eller tekniske løsninger på ulike behov og problemstillinger innenfor fagets rammer. Videre vil nye ideer, økt forståelse og nødvendige justeringer gjøres, og prosessarbeidet øker graden av tverrfaglig kreativ tenkning (nivå 2) ved å koble sammen fagområder og aktører for økt samarbeid mot forståelse av problemstillingens samfunnsrelevans og problemløsning. Videre vil en profesjonsnær tverrfaglig tenkning (nivå 3) oppnås der studentene settes inn i tverrfaglig samarbeid med andre fagområder og aktører for felles utarbeidelse av problemstillinger som er reelle for en ekstern aktør og rettet mot behov for utvikling i lærerutdanning og lærerprofesjonen. Tenkning sees her – parallelt med håndverk – som en praktisk tilnærming til læring og refleksjon i kunst- og designprosesser (Dewey, 1938; Schön, 1983). Slik forstås tenkning i modellen som både en utvikling av studentenes kognitive læring og som en utvikling av praktiske ferdigheter for å oppøve en tverrfaglig og profesjonsnær kompetanse gjennom hele utdanningen.



Figur 3. Kreativitetsmodell for tverrfaglig læring. Modellen er en videreutvikling av Treffingers kreative læringsmodell (Treffinger, 1992).

Avsluttende refleksjoner for de fremtidige lærerne i praktiske og estetiske fag

Vi mener at det er viktig å ta inn over seg at det 21. århundrets ferdigheter ikke dekker alt elevene skal lære i skolen, selv om de er relevante og viktige for de fleste fag. Med kompetansebaserte rammeplaner for lærerutdanningen og et kompetansebasert læreplanverk i skolen har vi fått en mer teoretisk tilnærming til læring, noe man opprinnelig ønsket å endre med LK20 (Meld. St. 28 (2015–2016)). Dette vil si at tradisjonell kunnskap og praktiske ferdigheter kan bli erstattet med annen kognitiv ferdighetstrening. Når det gjelder skapende fag og ferdigheter, kan det se ut til at både lærerutdanningen og skolen står i ferd med å miste noe siden kognitive ferdigheter og teoretiske tilnærminger har fått forrang foran mer tradisjonell kunnskap og praktiske ferdigheter. Samtidig ser det fortsatt ut til å være bred konsensus om at det 21. århundrets ferdigheter er sentrale i mange lands

utdanningssystemer, og det ser ut til at de vil være relevante både for læring på individnivå og for samfunnets behov i tiden fremover. Vi ser at det er en naturlig forbindelse mellom kompetansen som etterlyses i det 21. århundrets ferdigheter (OECD, 2017a), de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag, masterfaget design, kunst og håndverk (Universitets- og høyskolerådet, 2020) og gjeldende læreplaner for grunnopplæringen. Kunst og håndverk i grunnskolen og utdanningsprogrammet kunst, design og arkitektur på videregående skole bygger på en fagtradisjon med en skapende og praktisk forankring, der idéutvikling gjennom ulike former for prosessarbeid står sentralt. Arbeid i disse fagene og fagområdene bygger på elevenes egne kognitive og emosjonelle utvikling via skapende arbeid, håndverk og prosessarbeid innenfor ulike materialområder.

Vi ser fortsatt at inndelingen av både tradisjonelle og nyere fag er stram i de fleste lands utdanningssystemer. Dermed er det fortsatt utfordrende å jobbe systematisk med tverrfaglig kompetanse siden læringen ofte foregår i autonome faglige kontekster og ikke gjennom integrerte læringsopplegg. Flere lærere synes det er utfordrende å mestre den tverrfaglige tilnærmingen læreplanene legger opp til, når et tverrfaglig samarbeid blir stadig mer komplekst (Dagsland, 2021; Furberg et al., 2023). Tverrfaglighet i de nasjonale retningslinjene til lærerutdanningen LUPE (Universitets- og høyskolerådet, 2020) kobles i større grad til estetiske læringsprosesser enn kognitiv og kritisk tenkning. Likevel mener vi at den fremtidige læren med masterfag i design, kunst og håndverk vil kunne ha et bredt potensiale for å utøve et større profesjonsnært tverrfaglig samarbeid, da disse ferdighetene er sentrale i de kreative kunst- og designprosessbaserte læringsaktivitetene som allerede ligger i faget. Når lærerne som har fullført lærerutdanningen i praktiske og estiske fag, senere kommer ut i skolen, vil det bli interessant å se om en integrert tverrfaglig læring i lærerutdanningen har økt det tverrfaglige potensialet i den utøvende lærerprofesjonen. Et steg på veien for å oppnå dette kan være å arbeide tverrfaglig på en aktiv og strukturert måte i utvalgte fagområder eller emner i lærerutdanningen. Etter vår oppfatning bør lærerutdanningens styringsdokumenter og utøvende praksis reflektere den virkeligheten studentene vil møte i arbeidslivet. For lærerstudenter er denne virkeligheten skolen. Dersom studentene skal bli godt nok forberedt på skolens målsetting om tverrfaglighet, og kunne hjelpe elevene i å se sammenhenger mellom skolens fag og samfunnets utfordringer, må utdanningen legge til rette for et reelt handlingsrom. Dette handlingsrommet må romme tid, struktur og faglig støtte. Vi mener det er viktig at lærerstudentene får trening i å øve på tverrfaglig skapende læringsprosesser, og utvikler evne

til å se sammenhenger mellom ulike fag og fagområder i både studiet og i praksis. Vi tror det tverrfaglige handlingsrommet i lærerutdanningen LUPE kan åpne for det.

Forfatterbiografier

June Oline Kunnikoff er undervisningsleder for praksis og arbeidsliv ved Institutt for estetiske fag på OsloMet - storbyuniversitetet. Hun har en bakgrunn som lærer i grunnskolen, og er opptatt av utdanningsinnovasjon rettet mot profesjonsutdanninger og lærerutdanning i praktiske og estetiske fag. Undervisning og FoUI omkranser profesjonsfag og blant annet temaene praksisopplæring, lærerrolle og -kompetanse, didaktikk, fagdidaktikk og pedagogisk entreprenørskap. Faglig kvalitetsutvikling via samarbeidsprosjekter er et sentralt interessefelt.

Kari Saasen Strand er førstelektor og studieleder ved Institutt for estetiske fag ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun underviser i digitale verktøy og medier i Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, design, kunst og håndverk (LUPE). Arbeidet hennes kombinerer faglig ledelse og utvikling av undervisning og faginnhold. Forskningen hennes fokuserer på kreative læringsprosesser, med særlig vekt på tverrfaglige tilnærminger som involverer e-tekstiler, programmering og bruk av kunstig intelligens.

Dag Johannes Sunde jobber som spesialrådgiver i Oslo rådhus i Byrådsavdeling for utdanning. Han har tidligere jobbet med læreplanutvikling og vurdering i Utdanningsdirektoratet og som studieleder ved Institutt for estetiske fag på OsloMet - storbyuniversitetet. Sunde er utdannet lærer og musikkviter og har tidligere gitt ut bøkene *Fra læreplan til klasserom*. Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag (2017), *Drømmelæreren* (2019) og *Kunsten å bryte grenser*. Tverrfaglig læring i skolen (2022).

Referanser

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (ECD Education Working Papers No. 41.). OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 11(1). https://www.researchgate.net/publication/282285072_Transdisciplinarity_A_Review_of_Its_Origins_Development_and_Current_Issues

- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. I I. B. Thronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essaysamling* (s. 44–62). Høgskolen i Telemark/ Telemarkforskning.
- Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2023). Kunnskapens rolle i lærerutdanning. I S. Mausethhagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 88–106). Universitetsforlaget.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Carlsen, K., Randers-Pehrson, A. & Hermansen, H. (2018). Design, kunst og håndverk i Norge: fra barnehage til PhD. *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetskap*, 25(3), 58–73.
- Csikszentmihalyi, M. (1988) Society, Culture and Person: A Systems View of Creativity. I R. J. Sternberg (Red.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. s. 325–339. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Innovation*. Harper Perrenial.
- Dagsland, T. P. (2021). «Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene»: Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetskap*, 28(3), 32–47. <https://doi.org/10.7577/TechneA.3861>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Djupeadal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste – grunnskolen timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29–40. <http://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Europakommisjonen. (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working Group «Assessment of Key Competences» – Literature review, Glossary and examples*. Directorate-General for Education and Culture.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Flatås, R. M. (2023). Fra fag til transfaglighet. I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 228–244). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa211014>
- Forskningsrådet. (2021). *Ut av blindsonene: Strategi for et samlet kunnskapsløft for utsatte barn og unge (BarnUnge21)*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnunge21-strategien/id2831118/>
- Foster, N. & Piacentini, M. (Red.). (2023). *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Ernstsen, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H. & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema* (Rapport nr. 6, EVA2020). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020--rapport-6.pdf>
- Gleerup, J. (2005). Competence i den pædagogiske diskurs. *Kvan*, 25(71), s. 18–28.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, E. M. (2013). Kunnskapsbegrepet i faget kunst og håndverk. *Techne*, B, 17, 101–120.
- Højholdt, A. R. (2013). *Tværfaglig samarbejde i teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Håberg, K. R. (2012). *Fra skyggetanter til yrkeskvinner: Livet, tiden og menneskene ved Den kvinnelige industriskolen fra 1875 til 1950*. ABM-media.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>

- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education. A Challenged Teacher Education – Facts, Feelings, Formations*, 16(1), 10–19.
- Illeris K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Imsen, G. (2020). *Ellevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books.
- Jensen, C. B. (2023). *The patient's role in undergraduate health students' interprofessional clinical placements* [Doktogradsavhandling, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet]. Mumin. <https://hdl.handle.net/10037/29271>
- Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johansen, J.-B. (Red.). (2013). *Skapende og kreativ læring: Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Akademika Forlag.
- Karseeth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr. 1, EVA2020). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Klein, J. T. (2014). Interdisciplinarity and transdisciplinarity: keyword meanings for collaboraton science and translational medicine. *Journal of Translational Medicine and Epidemiology*, 2(2), 1024.
- Kompar, F. (2009). *Transdisciplinary learning approach*. Greenwich Public Schools Virtual Library.
- Korsager, M. & Scheie, E. (2019). Students and education for sustainable development – what matters? A case study on students' sustainability consciousness derived from participating in an ESD project. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.6451>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Lowenfeld, V. (1949). *Creative and mental growth*. Macmillan.
- Lucas, B. (2019). Teaching and assessing creativity in schools in England. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*, 7, 5–8. <https://www.researchgate.net/publication/335789933>
- Lutnæs, E. (2015). Imagining the unknown – Responsible creativity for a better tomorrow. *FormAkademisk*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1404>
- Lutnæs, E. (2017). Responsible creativity in design education. I A. Berg, E. Bohemia, L. Buck, T. Gulden, A. Kovacevic & N. Pavel (Red.), *Building community: Design education for a sustainable future: proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education, HiOA University, Oslo, Norway, on the 7th & 8th September 2017* (s. 668–673). The Design Society.
- McGregor, S. L. T. (2017). Transdisciplinary pedagogy in higher education: Transdisciplinary learning, learning cycles and habits of minds. I P. Gibbs (Red.), *Transdisciplinary higher education* (s. 3–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56185-1_1
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*
- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/>

- Mishra, P., Koehler, M., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards twenty-first century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22–28.
- Molander, A. & Terum, L. A. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, idag, i morgen*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2017a). *Getting Skills Right. Skills for Jobs Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *Educational Research and Innovation* 21 February 2017. OECD Report. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.
- OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. I G. Bast, E. G. Carayannis & D. F. J. Campbell (Red), *The Future of Education and Labor. Arts, Research, Innovation and Society*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- Park, J.-Y., & Son, J.-B. (2010). Transitioning toward transdisciplinary learning in a multidisciplinary environment. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6(1), 82–93.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, glossary and examples*. European Commission. https://www.academia.edu/2254264/Thematic_Working_Group_Assessment_of_Key_Competences_Literature_review_glossary_and_examples
- Pohl, C. (2011). What is progress in transdisciplinary research? *Futures*, 43(6), 618–626.
- Razzouk, R. & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Schlitt, G. (2013). Cultivating creativity: documenting the journey. I J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers*, 3 (s. 1354–136).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Siswono, T. Y. E. (2011). Level of student's creative thinking in classroom mathematics. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 548–553. <https://eric.ed.gov/?id=EJ936674>
- Stahl, C., Cimorelli, A., Mazzarella, C., & Jenkins, B. (2011). Toward sustainability: A case study demonstrating trans-disciplinary learning through the selection and use of indicators in a decision making process. *Integrated Environmental Assessment and Management*, 7(3), 483–498
- Stana, I. (2017a). Measuring creativity. I A. Skjerven & J. B. Reitan (Red.). *Design for a Sustainable Culture. Perspectives, Practices and Education* (s. 489–494). Routledge.
- Stana, I. (2017b). *Om kreativitet*. Kunstkultursenteret. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2018/03/Om-kreativitet-av-Ingeborg-stana-17.01.2017.pdf>
- Stana, I. (2022). Artistic Research in Artists' Books. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/10.7577/information.5070>
- Stavanger Aftenblad*. (2024, 29. februar). Hvor ble de praktiske fagene av? [Leder]. <https://www.aftenbladet.no/meninger/leder/i/69x2Wz/hvor-ble-de-praktiske-fagene-av>
- Sunde, D. J. & Christensen, H. M. F. (2022). *Kunsten å bryte grenser: Tverrfaglig læring i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2009a). *Kunst og kultur i opplæringen: Estetiske læreprosesser i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/kunst_kultur_opplaring.pdf
- Sæbø, A. B. (2009b). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243231>

- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Treffinger, D. J. (1992). Kreativ læringsmodell hentet fra https://www.researchgate.net/figure/Creative-learning-model-by-Treffinger-1992_fig1_279400175
- Treffinger, D. J. Isaken, S. G. & Firestein, R.L. (1992). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation: An overview. *The Journal of Creative Behaviour*, 17(1), 9–17. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.1983.tb00970.x>
- Treffinger, D. J., Selby, E. B. (2007) *Gifted and Talented International* – Volume 22 Number 2: December 2007.
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). Assessing creativity: A guide for educators. Center for Creative Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>
- Treffinger, D. J., Isaken, S. G. (2013). Teaching and applying creative problem solving: Implications for at-risk students. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 87–97. [EJ1301380.pdf](https://www.ijtdc.com/EJ1301380.pdf)
- UNESCO-UNEVOC. (u.å.) *21st century skills*. TVETipedia glossary. Hentet 1. juni 2025 fra <https://unevoc.unesco.org/home/glossaire+tvetipedia/lang=fr/show=term/term=21st+century+skills#start>
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Fellestekst for retningslinjene for alle typer av lærerutdanning (vedtatt i UHR-Lærerutdanning 17. oktober 2018)*. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Universitets- og høskolerådet. (2020). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Ulvik, M. (2024, 22.–23. mai). *Samarbeid som fremmer kvalitet i praksis*. [Paperpresentasjon]. Praksiskonferansen 2024. NTNU, Stjørdal.
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 19–37. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Direktorat for høyere utdanning og kompetanse. (2025, 05.03). *Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1.-13. trinn*. Utdanning.no. Hentet 29.03.2025 fra https://utdanning.no/utdanningsoversikt/larerutdanning_i_praktiske_og_estetiske_fag_1.-13._trinn?f%5B0%5D=studieniva_gs%3AMaster%20og%20h%C3%B8yere
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Dybdelæring | udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Design og arkitektur (KDA02-02)*. Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/kda02-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kunst og visuelle virkemidler (KDA01-02)*. Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/kda01-02>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Overs.) MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

KAPITTEL 6

Estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på – sett fra et skoleperspektiv

Lise-Kari Berg

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: The contribution is centered in the subject of primary school and teacher training, where aesthetic experience is examined from a school perspective. This article is a continuation of the project 'Embodied learning and practise', and has a phenomenological approach, as we, through qualitative interviews, have gained insight into primary school teachers' personal teaching experience. (Berg & Standal, 2024a, 2024b; Gill, 2020). Results from this project will be further discussed in this study. The research question is: How can aesthetic experience be understood as something that can be practiced in the subject arts and crafts? The analysis uses somaesthetics as a theoretical framework for aesthetic experiences. Somaesthetics (soma=body) is an extension of traditional aesthetics and understands aesthetics as a bodily discipline. (Shusterman, 2000b, 2012, 2018a). We have found aesthetic actions and sensory experiences linked to craft skills and more process-oriented skills. To practise aesthetic experience can thus be understood as a process of change that takes place within the subject. The analysis shows that interdisciplinary work in the school can function as a door opener – or a place – to where aesthetics is not something that exists 'outside the walls' Aesthetics is concerned with the social world in which people live. In particular, the analysis highlights how the emphasis placed by soma-aesthetics on interdisciplinarity can provide new perspectives on the aesthetic experience, as something that can be practiced within the school subject of arts and crafts – and in schools in general.

Keywords: school subject Arts and Crafts, somaesthetics, embodied learning, action-based knowledge, readiness for action, practical knowledge, sensory experience, change processes

Introduksjon

Skolen som samfunnsinstitusjon gir rom for kunsterfaring og estetikk på flere måter. Skolens formålsparagraf uttrykker verdigrunnlaget for norsk skole, og utvikling av kreativitet, nytenkning, ideutvikling og skapende evner er verdier som trekkes frem her. I den overordnede delen av læreplanverket står det at vår estetiske sans utvikles i møte med kulturelle uttrykk og gir oss nye perspektiver. Skapende læringsprosesser, sansning og det estetiske har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Skolefaget kunst og håndverk er et sentralt fag som gir elevene estetisk erfaring som involverer både sansning, tenkning, estetiske uttrykksformer og praktisk arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Faget gir oss derfor en inngang til å undersøke og snakke om estetikk i samfunnet. Forskningsperspektivet er også koblet til skolefaget kunst og håndverk (Fauske, 2014, 2016, 2020). Bidraget i dette antologikapitlet om estetikkenes rolle i skolen og samfunnet, undersøker følgende spørsmål: *Kan estetisk erfaring forstås som noe det er mulig å øve seg på i skolefaget kunst og håndverk?*

Dette kapitlet bygger på datamateriale og to artikler fra prosjektet «Kroppslig læring og øving», som startet som et samarbeid mellom forfatteren og Øyvind Førland Standal i 2020 (Berg & Standal, 2024a, 2024b). Ut fra det teoretiske perspektivet i dette prosjektet forstås øving som selve prosessen med å øve seg. Det vil si at det er umulig å øve uten at det er et subjekt involvert. *Øving* er dannet av verbet *øve* som viser til en handling. *Øving* viser ikke til noe innhold i seg selv, men er en prosess som alltid er forbundet med et innhold; en øver alltid på *noe*.

En kan altså si at å øve seg er en måte å jobbe aktivt med kroppslig læring. En vanlig måte å forstå læring på, er at en beveger seg fra å ikke kunne noe til at man kan det, at en har lært det og tatt til seg det som skal læres. Men øving har mer karakter av en motsatt bevegelse, en diskontinuerlig prosess hvor man beveger seg fra å kunne noe til å sette seg i en posisjon hvor dette ikke er nok – en vil forbedre; overskride grensen for det en kan. Øving handler om å gjøre seg erfaringer, og i dette ligger også risikoen for å mislykkes [...] Selve erfaringen ligger i overskridelsen mellom det man kan fra før og øvelsen mot noe en gjerne ville kunne. (Berg & Standal, 2024a, s. 23)

Sammenfattet er øving en grunnleggende form for kroppslig læring (Berg & Standal, 2024a; Dahl, 2021; Østern & Bjerke, 2021). Analysen av hva som ligger i øving, bygger også på Bollnows øvingsbegrep som er forankret i eksistensfilosofien. Sentralt for denne forståelsen er øving som

forandringsprosesser. Dette kan forstås som dyptgående prosesser som setter den som øver, på prøve, og som krever selvdisiplin og utholdenhet. Målet er ikke først og fremst prestasjon og resultater slik vi ofte ser i idrett og kunst. Det viktigste er selve øvingsprosessen (Bollnow, 1959/1969, 1976; Friesen & Koerrenz, 2017; Herrigel, 1988; Ruud, 1983).

Det empiriske datamaterialet i prosjektet «Kroppslig læring og øving» består av kvalitative intervjuer med ni kunst- og håndverkslærere som arbeider på ni forskjellige skoler i tre fylker i Norge. Det er som nevnt funn fra dette prosjektet og de to artiklene «Yrkesutøvelse i kunst og håndverk: Lærerens handlingsberedskap i skolehverdagen» (Berg & Standal, 2024b) og «Sammenhengen mellom øving og dybdelæring i kunst- og håndverk-undervisning» (Berg & Standal, 2024a) som bringes videre og diskuteres i dette kapitlet. Før funnene fra prosjektet diskuteres, følger en kort presentasjon av artiklene.

Den ene artikkelen, «Yrkesutøvelse i kunst og håndverk: Lærerens handlingsberedskap i skolehverdagen» (Berg & Standal, 2024b), handler om læreren som er i en kontinuerlig øvingsprosess for å holde yrkeskunnskapen – den praktiske kunnskapen – levende. Estetisk erfaring inngår som en del av lærerens praktiske kunnskap. Praktisk kunnskap forstås som en personlig beredskap for handling som ligger i kroppen. Denne personlige handlingsberedskapen er satt sammen av yrkesutøverens teoretiske ballast og praktiske yrkesutøvelse og -erfaring. Den personlige handlingsberedskapen kan beskrives som en form for kroppslig tenkning – en personlig integrert kunnskap – som læreren trenger for å utøve yrket sitt. Det er kunnskap i handling, den levende kroppens kunnskap. Nedenfor presenteres noe av innholdet i handlingsberedskapen som er relevant for den videre diskusjonen – den kunnskapen læreren selv har i hendene og i kroppen. Analysen viser at dette handler om lærernes håndverksferdigheter, lærernes egen fortrolighet med materialer og teknikker. Lærerne bruker kunnskapen de har i hendene, til å vise elevene hva de skal gjøre, eller hvordan de skal utføre arbeid, for eksempel hvordan de skal holde en sag, hvordan de skal blander farger, og hvordan de syr på symaskin. Mange lærere lager også fysiske modeller selv og instruksjonsvideoer som elevene kan se. Felles for alle lærerne i undersøkelsen er at de har et personlig engasjement for kunst og håndverk. Dette personlige engasjementet har ofte fulgt dem fra barndommen, og noen har også kunst og håndverk som hobby. Et par av informantene er også profesjonelle kunstnere. Lærernes handlingsberedskap innbefatter også selve undervisningen, samhandlingen mellom lærer

og elever på verksteder. Undervisningen handler ikke bare om å legge til rette for at elevene skal få utvikle håndverksferdigheter, men også om at de skal få utvikle mer prosessorienterte kunnskaper og ferdigheter som å utvikle ideer, holdninger og utholdenhet og evnen til å eksperimentere, samarbeide og arbeide tverrfaglig. Resultatene viser – ikke overraskende – at de lærerne som har mest erfaring, de som har øvd seg mest både på jobb og privat, uttrykker størst fortrolighet med materialer og teknikker. Resultatene viser videre at lærerne også underviser i materialområder som de ikke er like fortrolige med. Ifølge analysen er lærernes personlige handlingsberedskap noe som involverer både kropp, tenkning og følelser, og som øves opp over tid. Analysen viser videre at den personlige handlingsberedskapen kan bli noe statisk – en kunnskap lærerne *har* – dersom de ikke får anledning til å sette av tid i arbeidshverdagen til å videreutvikle fortroligheten med materialer, teknikker og skapende prosesser, men må bruke fritiden til dette. En slik statisk beredskap står i motsetning til personlig handlingsberedskap forstått som levende kunnskap, det vil si kunnskap som hele tiden er i bevegelse, som i likhet med samfunnet stadig er i forandring. Det jeg tar med meg fra denne første artikkelen og undersøker nærmere, er hvordan utviklingen av lærernes personlige handlingsberedskap kan settes i sammenheng med estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på (Berg & Standal, 2024b).

Den andre artikkelen, «Sammenhengen mellom øving og dybdelæring i kunst- og håndverkundervisning» (Berg & Standal, 2024a), handler om innholdet som elevene øver seg på i kunst og håndverk, og hvordan læreren legger til rette for at elevene skal få øve seg. Analysen viser at elevene får øve seg på å utvikle håndverksferdigheter innenfor de store materialområdene tre, tekstil, keramikk og tegning/maling. I tillegg øver elevene seg på å utvikle prosessferdigheter som ofte er vanskelige å beskrive med ord, men som kommer til uttrykk gjennom det elevene gjør, gjennom handlinger. Analysen viser videre at utvikling av prosessferdigheter handler om ideutvikling og om å eksperimentere og utforske. Prosessferdigheter handler også om å utvikle kreativitet, holdninger og utholdenhet og om å utvikle mot til å gjøre feil. Resultatene viser også at elevene øver seg på sansning. Sansøving er knyttet til både håndverksferdigheter og prosessferdigheter og handler blant annet om å øve opp evnen til å se på kunst, øve på taktilitet og se og *oppleve* sammenhenger mellom ulike skolefag. Oppsummert ser vi at utviklingen av håndverksferdigheter og prosessferdigheter og sansøving ikke er adskilte øvingsprosesser, men prosesser som ofte går i hverandre og

på tvers. Analysen viser at øving er forandringsprosesser som skjer i elevene selv, og som involverer både kropp, tenkning og følelser. Dette er langsomme og dyptgående forandringsprosesser. Lærerne på sin side opplever at et stort tidspres i arbeidshverdagen kommer i veien for øvingsprosesser de ideelt sett skulle ønske de kunne prioritere. De opplever også at elevene er utålmodige og har liten utholdenhet. Samtidig handler øving ideelt sett om aktiv skaping, om å skape mening og se sammenhenger. Resultatene viser at lærerne selv mener de lykkes best med slike dyptgående prosesser over tid – når elevene får øve seg gjennom å arbeide med tverrfaglige prosjekter hvor temaet også engasjerer elevene. Artikkelen setter øving på dagsordenen i kunst- og håndverksfaget gjennom å vise sammenhenger mellom øving og dybdelæring – som er et mer etablert begrep i faget i Norge. Øving er i denne sammenhengen ikke bare noe teknisk elevene tilegner seg, men noe som skapes, en helhetlig, kroppslig forandringsprosess, i eleven selv (Berg & Standal, 2024a). Ovenfor har jeg presentert essensen i de to artiklene, som sammenfatter de foreløpige resultatene fra prosjektet «Kroppslig læring og øving». Før jeg går videre til å undersøke noen av funnene fra prosjektet nærmere, presenterer jeg det teoretiske perspektivet som danner grunnlag for undersøkelsen.

Teoretisk perspektiv på estetisk erfaring: somaestetikk

Richard Shusterman er en amerikansk filosof som siden tidlig i 2000-årene har utviklet somaestetikken (*soma* betyr «kropp»), som kan plasseres innenfor pragmatisk filosofi. Shusterman er særlig influert av John Deweys perspektiv på estetisk erfaring. For Dewey er estetisk erfaring ikke først og fremst erfaring av objekter, men estetiske *handlinger* som gjør at mennesket integreres med omgivelsene. Dermed er ikke estetisk erfaring bare erfaring av kunstopplevelser. Det innebærer derimot en handlingsdimensjon som dreier seg om å se sammenhenger, sanse og oppleve tilknytning til – og deltakelse i – omgivelsene. Estetisk erfaring – estetiske handlinger – kan fremmes gjennom oppøving av sanseerfaringer (Dewey, 2005; Shusterman, 2021; Snævarr; (u.å), 2017). Shusterman legger blant annet denne forståelsen av estetisk erfaring til grunn for somaestetikken. Shusterman legger imidlertid enda større vekt på kroppen som utgangspunkt for menneskets erfaringer. Han er spesielt opptatt av at kroppen kan trenes opp slik at vi

utvikler og forbedrer våre erfaringer. Somaestetikken vektlegger også estetikkens sosiale og politiske dimensjoner (Shusterman, 2000b, 2012, 2018a, 2021; Shusterman & Dreon, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, u.å.). Somaestetikk er en disiplin som både er teoretisk og praktisk og har som oppgave å studere og forbedre bruken av kroppen:

Somaesthetics, roughly defined, concerns the body as a locus of sensory-aesthetic appreciation (aesthesia) and creative self-fashioning. As an ameliorative discipline of both theory and practice, it aims to enrich not only our abstract, discursive knowledge of the body but also our lived somatic experience and performance. (Shusterman, 2012, s. 27)

I pragmatisk estetikk er formålet med filosofien noe annet enn å diskutere hva som er gjeldende kunstforståelse. Innenfor somaestetikken får filosofien en mer aktiv rolle – den skal brukes til å fortolke kunst på nye måter i den verden vi lever i nå og i fremtiden. En slik pragmatisk tilnærming til estetikk har som mål å styrke kunstens rolle i folks liv – både personlig, sosialt og politisk. Shusterman sier videre at formålet med en pragmatisk tilnærming ikke er kunnskap i seg selv, men forbedret erfaring som overordnet kan bidra til bedre livskvalitet. I somaestetikkens pragmatiske tilnærming til erfaring er estetisk erfaring både tema og undersøkelsesmetode. Det fremheves at estetisk erfaring setter noe på spill, det er ikke bare en nøytral personlig observasjon eller et nøytralt møte, men følelsen av en personlig prøvelse eller et personlig eksperiment. Estetisk erfaring handler altså om øving, utvikling og forbedring. Shusterman har selv utforsket estetisk erfaring både tematisk og som undersøkelsesmetode. I samarbeid med fotografen Yann Thoma har han utviklet det interdisiplinære prosjektet «Somaflux». Dette er et interdisiplinært, eller tverrfaglig, prosjekt hvor Shusterman og Thoma utforsker det estetiske gjennom performance, foto, video og filosofi. Gjennom improviserte bevegelser, iført gulltrikot – og uten ord – trer Shusterman frem som «The Man in Gold» (Abrams, 2022; Shusterman, 2000a, 2000b, 2012, 2018a, 2018b, 2021; Shusterman & Dreon, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, u.å., 2017).

Shusterman sier selv at han gikk inn i «Somaflux»-prosjektet som «The Man in Gold» for å utforske og opparbeide seg estetisk erfaring og slik bli bedre i stand til å skrive om estetikk som filosof. Han viser til hvordan hans egen kropp er selve kjernen – eller navet – når han utvikler erfaring gjennom å se, kjenne, sanse og gjøre «The Man in Gold». Estetisk erfaring er altså ikke noe en tilegner seg, men noe som skapes i en selv.



Bilde 1. Shusterman utforsker estetisk erfaring som «The Man in Gold» i en performance (2010). Foto: Yann Thoma

Instead of writing abstract theoretical texts according to the currently dominant academic standards and style, the Somaflux project plunges into experiments of deeply embodied aesthetic experience through improvised gestural expression and movement inspired by somaesthetic sensitivity to the energies of the subject and his environment (including of course the interactive energies I share with Yann). (Shusterman, 2021, s. 109)

Performansen var et kunstnerisk uttrykk som var ukjent for ham personlig, men han våger å utfordre grensen for hva han kan, og hva han er komfortabel med. Han setter noe på spill – det er en viss risiko – ved å fremtre som «The Man in Gold». Han kan jo for eksempel bli oppfattet som useiøs filosof eller som en ufaglært eldre mann som forsøker å skape kunst (Shusterman, 2021).

Somaestetikk vektlegger kroppens betydning i utviklingen av estetisk erfaring. Men kroppen befinner seg alltid i en kontekst – alltid i et miljø – sammen med andre. Vi puster inn luft, vi spiser mat, vi samhandler med andre i den hverdagen vi befinner oss i. Performanceeksempelet viser ikke bare hvordan Shusterman utfordrer grenser i seg selv, det viser også hvordan han utfordrer grenser mellom fag og disipliner. I dette tilfellet utfordrer han og visker ut grensen mellom kunst og filosofi. Somaestetikken

utfordrer ikke bare grensene mellom etablerte fagdisipliner. Shustermans somaestetikk utfordrer og visker også ut grensene mellom kunst, politikk, livet og samfunnet for øvrig. I somaestetikken er man opptatt av at filosofien og estetikken må endres i takt med at verden forandrer seg. Poenget er at interessene, behovene og problemene våre er ulike fordi vi alle er forskjellige, men også fordi verden forandrer seg og utfordrer oss på nye måter. Shusterman påpeker at filosofien må være åpen for forskjellige måter å forstå disse mangfoldige virkelighetene på eller skape nye virkeligheter. Disse mangfoldige virkelighetene er interdisiplinære tilnærminger til estetisk erfaring. Shusterman går så langt som å si at estetikk er livskunst (Shusterman, 2021, s. 106). Han bruker hiphopkulturen som eksempel på en slik interdisiplinær virkelighet. Hiphop er ikke bare musikk, men en helhet av grafittkunst, poesi, breakdance, klær og selvuttrykk, politikk – en hel livsstil. Det er livsnær og levende estetikk (Shusterman, 2021). I skolesammenheng benyttes begrepet *interdisiplinæritet* i liten grad, men *tverrfaglighet* brukes både i lærerplaner og i forbindelse med konkret undervisning. I dette kapittelet betyr interdisiplinær og tverrfaglig det samme.



Bilde 2. Hiphopkulturen eksemplifiserer somaestetikk som interdisiplinær, eller tverrfaglig. Foto: Pexels/Aleksandr Neplokhov

Funn og analyse: å forbedre erfaring er en øvingsprosess

Som nevnt innledningsvis er målet med analysen i dette kapittelet å finne ut om estetisk erfaring kan forstås som noe det er mulig å øve seg på i skolefaget kunst og håndverk. Essensen i somaestetikken, som brukes som teoretisk rammeverk for analysen, kan oppsummeres som følger: Å utvikle estetisk erfaring er interdisiplinære forandringsprosesser som handler om øving, utvikling og forbedring (Abrams, 2022; Shusterman, 2000b, 2012, 2018a, 2018b, 2021; Shusterman & Dreon, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, u.å.). Hovedfunnene fra prosjektet «Kroppslig læring og øving», som analyseres videre i dette kapittelet, kan oppsummeres slik:

Ideelt sett er både lærere og elever i en stadig øvingsprosess, noe de tre punktene nedenfor illustrerer.

- Læreren utvikler profesjonskunnskap gjennom yrkesutøvelse (og utdanning). Profesjonskunnskap kan forstås som lærerens personlige handlingsberedskap i skolehverdagen. Personlig handlingsberedskap er kunnskaper og ferdigheter læreren trenger for å gjøre jobben sin. Handlingsberedskapen utvikles og forbedres gjennom øvings- og forandringsprosesser.
- I skolefaget kunst- og håndverk øver elevene seg på å utvikle håndverksferdigheter og prosessferdigheter og på sansning. Dette er øvings- og forandringsprosesser som ikke er adskilte, men som ofte går i hverandre og på tvers.
- Felles for både lærerens og elevenes øvings- og forandringsprosesser er at prosessene involverer hele mennesket, både kropp, tenkning og følelser. Samtidig foregår disse prosessene i et fellesskap og innenfor skolens rammer. Innenfor disse rammene finnes det både muligheter og utfordringer som legger til rette for at elevene og lærerne får øve seg på å utvikle estetisk erfaring.

Nedenfor diskuterer jeg disse hovedfunnene videre for å få tydelig frem hvordan utvikling – og forbedring – av erfaring er en øvingsprosess i skolefaget kunst og håndverk.

Å utvikle håndverks- og prosessferdigheter involverer hele mennesket

I prosjektet «Kroppslig læring og øving» fant vi altså at lærere og elever ideelt sett er i kontinuerlige øvings- og forandringsprosesser. Lærerne og elevene er med andre ord subjekter som øver seg. Det de øver seg på, er blant annet å utvikle håndverksferdigheter, for eksempel i de store materialområdene, og prosessorienterte ferdigheter som ideutvikling og eksperimentering. Denne øvings- og forandringsprosessen foregår gjennom hele utdanningsløpet. Lærerne står i en mer kompleks forandringsprosess fordi de øver seg parallelt med at de underviser elevene. Lærerne lager for eksempel modeller og undervisningseksempler selv, og mange lærere driver med kunst og håndverk på fritiden. På denne måten øver lærerne seg på å holde sine egne håndverksferdigheter levende. De er i en prosess der de hele tiden utvikler personlig handlingsberedskap – altså det motsatte av statisk kunnskap. Det er lett å tenke at lærere og elever «bare» øver på teknikk – en rent mekanisk øvelse – når de øver seg på håndverksferdigheter. I prosjektet «Kroppslig læring og øving» viste analysen at dette ikke er tilfelle. Øving involverer nemlig alltid subjektet. Det er subjektet som øver seg (Berg & Standal, 2024a). Somaestetikken bidrar til å løfte poenget med subjektet som øver seg ytterligere: Somaestetikken fremhever kroppen – den levende kroppen – som sentrum og utgangspunkt for utvikling av estetisk erfaring. Dermed kan vi forstå utviklingen av håndverksferdigheter som noe langt mer enn en rent teknisk og mekanisk øvelse. Utviklingen av håndverksferdigheter kan forstås som øvings- og forandringsprosesser der lærere og elever involverer hele seg, både kropp, tenkning og følelser (Shusterman, 2012, 2018a, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008). Somaestetikken fremhever også at disse forandringsprosessene er *forbedringsprosesser*. Det er altså mulig å forbedre en erfaring – estetisk erfaring er ikke noe du *har* en gang for alle. Den videre analysen i dette kapittelet viser altså at det å holde kunnskap levende kan forstås som å forbedre erfaringen. Når lærerne holder ved like og videreutvikler handlingsberedskapen, forbedrer de følgelig også sin estetiske erfaring.

Analysen av funn fra prosjektet «Kroppslig læring og øving» viste at en viktig del av lærernes yrkesutøvelse går ut på å legge til rette for at elevene skal få øve seg på å utvikle prosessferdigheter. Den viste også at både lærere og elever øver seg på å utvikle prosessferdigheter – for eksempel ideutvikling og eksperimentering. Analysen viste imidlertid at det er vanskelig å sette ord på hva som skjer når man øver seg på å utvikle prosessferdigheter. Bruken av begreper som *handlingsbasert læring* og *taus kunnskap* i analysen

av prosessorienterte øvingsprosesser gjorde det mulig for oss forskere å sette ord på prosesser som i utgangspunktet er vanskelige å verbalisere. De ovennevnte funnene er i tråd med det somaestetiske perspektivet, som sier at det å øve seg på å utvikle prosessferdigheter også kan forstås som å forbedre den estetiske erfaringen. Å øve seg på prosessferdigheter kan først og fremst forstås som en forandringsprosess som har sitt sete i kroppen, i lærerne og i elevene som øver seg (Berg & Standal, 2024b). Det er som nevnt vanskelig å sette ord på øvingsprosesser som handler om å utvikle både håndverks- og prosessferdigheter. Shustermans performance som «The Man in Gold» kan imidlertid oppsummere, eksemplifisere og tydeliggjøre hva det vil si å forbedre den estetiske erfaringen. Gjennom performance undersøker og videreutvikler Shusterman den estetiske erfaringen med utgangspunkt i sin egen kropp – sin egen kroppslige tilstedeværelse. Samtidig involveres både tenkning og følelser. Shusterman forbedrer sin estetiske erfaring og videreutvikler seg selv som filosof, kunstner og lærer. Han forbedrer erfaringen gjennom å *gjøre* med hele seg – beslektet med det vi har vist at lærerne og elevene gjør når de forbedrer erfaringene sine. Samtidig poengterer Shusterman at noe settes på spill i øvingsprosessen med å forbedre den estetiske erfaringen (Shusterman, 2018a, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008). Når han setter noe på spill slik han gjør som «The Man in Gold», skjer det en reell utvikling i hele ham. Når noe settes på spill, er det ikke bare snakk om en teknisk forbedring eller en ytre forandring, men om en reell forandring som *setter* seg i kroppen, i hele Shusterman, i hele læreren og i hele eleven (Shusterman, 2018a; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, 2017). Somaestetikkens fremheving av estetisk erfaring som en kroppslig forandringsprosess kan tolkes som et metaperspektiv på – og hjelpe oss med å videreutvikle – resultatene fra prosjektet «Kroppslig læring og øving». Perspektivet kan bygge opp under forståelsen av estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på i skolefaget kunst og håndverk. Vi har sett at denne øvingsprosessen, det å øve seg på å utvikle estetisk erfaring, dreier seg om å *gjøre*. Nedenfor skal vi se nærmere på denne handlingsdimensjonen ved estetisk erfaring.

Å øve seg på å utvikle estetisk erfaring er kroppslig og handlingsbasert og handler om å sanse og oppleve sammenheng

Somaestetikken er en pragmatisk estetikk, hvor estetisk erfaring ikke først og fremst handler om erfaringen av kunstopplevelser, men snarere om estetiske *handlinger*. Estetiske handlinger er å *gjøre*, å arbeide praktisk

på verksteder, å sanse og oppleve sammenhenger og tilknytning til – og deltakelse i – omgivelsene. Det vil si at estetisk erfaring ikke er noe statisk vi *har*. Estetisk erfaring *skapes* – oppøves – i subjektet selv gjennom handling. Teoretisk kan vi altså forstå utvikling av estetisk erfaring som estetiske *handlinger* som kan forbedres gjennom øvelse (Shusterman, 2012, 2021).

Når vi i dette kapitlet bruker somaestetikk som rammeverk for å analysere funn fra prosjektet «Kroppslig læring og øving», ser vi at de estetiske handlingene som det er enklest å observere og snakke om, er utviklingen av håndverksferdigheter. Eksempler på slike estetiske handlinger er læreren som lager modeller og selv viser håndverksteknikker med hendene. Estetiske handlinger kan også være elevene som øver seg på å bruke sag eller sy på symaskin. Handlingene som knyttes til utviklingen eller forbedringen av håndverksferdigheter, uttrykkes konkret i et materiale. Det er kanskje ikke så vanskelig å se eller forstå at dette er noe det er mulig å øve seg på. Utviklingen av prosessferdigheter kan imidlertid beskrives som mindre konkrete og litt mer usynlige øvingsprosesser. Dette understrekes av funn fra prosjektet. Analysen viste at det er vanskelig å *snakke* om det å utvikle prosessorienterte ferdigheter. Elevene øvde seg blant annet på ferdigheter som å utvikle ideer, utholdenhet, mot til å gjøre feil og holdninger og å eksperimentere og utforske (Berg & Standal, 2024a). Når vi analyserer disse funnene i et somaestetisk perspektiv, kan dette forstås som handlinger som forbedres. Analysen av funn fra prosjektet «Kroppslig læring og øving» viste at prosessene med å utvikle håndverksferdigheter og prosessferdigheter ikke skjer avgrenset fra hverandre, men derimot ofte glir i hverandre. Om vi analyserer dette i et somaestetisk perspektiv, kan vi forstå disse prosessene som handlingsbaserte forandringsprosesser som skjer *i* læreren og elevene selv. Men disse handlingsbaserte forandringsprosesser skjer ikke bare i læreren og elevene, de er også handlinger (ideutvikling, eksperimentering og utforskning) knyttet til arbeid og teknikker i skolefaget kunst og håndverk. Dette understrekes i somaestetikken: Å utvikle estetisk erfaring handler om forandrings- og forbedringsprosesser *i* mennesket selv – *samtidig* som mennesket ikke lever isolert, men i samspill med omgivelsene og konteksten (Shusterman, 2012, 2018a).

Vi har sett at estetisk erfaring kan forstås som estetiske handlinger som det er mulig å øve seg på, og at estetiske handlinger kan forbedres gjennom å øve på sanseerfaringer. Shusterman eksemplifiserer øving på sanseerfaringer når han skriver om sine erfaringer med performance som «The Man in Gold». Han erfarer bevegelse, synsinntrykk og hørselsinntrykk – og

kanskje til og med lukt og berøring. Sansningen isoleres ikke til den fysiske kroppen, men involverer også tenkning, følelser og fornemmelser. Han trekker frem hiphopkulturen som et eksempel på en helhetlig livsstil hvor uttrykksmåtene erfares gjennom alle sanser – musikken, klærne, dansen og bildekunsten (Dewey, 2005; Shusterman, 2021; Snævarr, u.å., 2017) (Shusterman, 2000b, 2012, 2018a, 2021; Shusterman & Dreon, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, u.å.). Prosjektet «Kroppslig læring og øving» viser at en viktig del av lærernes yrkesutøvelse er deres egen fortrolighet med materialer og teknikker. Denne fortroligheten handler blant annet om taktilitet og opplevelsen av materialene. Lærerne legger også til rette for at elevene skal få øve seg på sanseerfaringer. De øver seg for eksempel på å se og oppleve kunst. De øver seg også på taktilitet, for eksempel når de kjenner på treverk eller kjenner og erfarer ulike teksturer i ulike materialer. De øver seg også på sanseerfaringer når de trener på å koordinere det de ser, og det de tegner. Videre øver de seg på sanseerfaringer når klassen snakker om og opplever omgivelsene, for eksempel arkitektur, nærmiljø og natur. Analysen viser at lærerne særlig vektlegger *opplevelsen av sammenheng* når de forteller om sanseøving. En av lærerne forteller at han i et tverrfaglig prosjekt om barokken koblet sammen kunst og håndverk, musikk og samfunnsfag. Poenget til læreren var at elevene skulle få bruke sansene sine og oppleve sammenheng mellom fagene slik at de kunne forstå barokken på en dypere måte. De leste tekster om samfunnslivet i barokken, de så bilder av skulpturer og arkitektur, og de hørte barokkmusikk. De sammenlignet sitt eget klasserom med barokt interiør og snakket om at vi lever i en helt annen tid (Berg & Standal, 2024a, 2024b). I et somaestetisk perspektiv kan dette forstås som at elever og lærere forbedrer sin estetiske erfaring. Både lærere og elever utvikler og forbedrer sin fortrolighet med materialer og teknikker. Denne utviklings- og forbedringsprosessen involverer både kroppen, tankene og følelsene til dem som øver seg. Men det er ikke bare noe som skjer i dem selv. De sanser og opplever sammenheng i samspill med omgivelsene, i det fellesskapet som skolen er. Somaestetikken vektlegger kroppens betydning i utviklingen av estetisk erfaring. Men kroppen befinner seg alltid i en kontekst – i et miljø – sammen med andre. Vi puster, lever og samhandler med andre i den hverdagen vi befinner oss i (Shusterman, 2021). Prosjektet «Kroppslig læring og øving» viser til en viss grad at tverrfaglig arbeid i skolen åpner for at estetisk erfaring er noe som også skjer mellom kropp – mellom individer – fordi tverrfaglig arbeid ofte foregår som

grupperarbeid. Funnene fra prosjektet er ikke tilstrekkelige til at de kan diskuteres videre her, men ved en senere anledning kan det være interessant å undersøke hvordan utvikling av estetisk erfaring også kan være en mer kollektiv øvingsprosess i skolen.

Ovenfor har vi sett at somaestetikken legger vekt på at estetiske handlinger har elementer av eksperimentering og utforskning, og at det handler om å *overskride* grensen for det en kan fra før. Den som øver seg, setter altså noe på spill, det er ikke bare en nøytral personlig observasjon. Å øve seg på estetiske handlinger er altså å utfordre grenser i seg selv og utvikle seg som menneske (Shusterman, 2012, 2018a, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008). Analysen viser at lærerne legger til rette for at elevene skal få øve seg på å overskride egne grenser for å utvikle seg. Et eksempel på en slik overskridelse er når elevene utfordrer sin egen utålmodighet gjennom å øve på utholdenhet. Et annet eksempel er når elevene utfordrer seg selv i ideutviklingsprosessen. Lærerne forteller at elevene oftest hopper på den første ideen som dukker opp. De prøver derfor å tilrettelegge slik at elevene skal få øve seg på å utvikle flere ideer, se flere muligheter og kanskje finne på noe helt nytt. I kunst- og håndverksundervisningen handler dette også om å utfordre seg selv – selv om en ikke er sikker på å lykkes (Berg & Standal, 2024a). En slik somaestetisk tilnærming til estetiske handlinger kan bidra til å tydeliggjøre utviklingen av estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på. Å tydeliggjøre eller synliggjøre estetisk erfaring som estetiske *handlinger* kan med andre ord bidra til at estetikk ikke blir noe som «lukkes rundt» kunsten. Læreren og elevene involveres og utfordres personlig. På denne måten åpnes estetiske erfaringer som noe livsnært, noe som finner sted i lærernes og elevenes hverdagsliv.

Interdisiplinærhet – å øve seg på å utvikle estetisk erfaring i og utenfor skolen

Som vist innledningsvis fastslår skolens formålsparagraf at det estetiske er en del av skolens verdigrunnlag. Funnene fra prosjektet «Kroppslig læring og øving» som diskuteres i dette kapittelet, handler om undervisning i skolefaget kunst og håndverk og gir innblikk i skolehverdagen. Det vil si at rammen for å undersøke estetisk erfaring som noe det er mulig å øve seg på, først og fremst er skolen. Samtidig viser funnene at lærerne underviser i tverrfaglige prosjekter som ikke bare involverer flere skolefag, men som

også i noen tilfeller involverer elevens og lærerens interesser og liv utenfor skolen. En av informantene eksemplifiserer dette ved å fortelle om et Harry Potter-prosjekt som involverte mange fag. Både lærere og elever var ivrige Harry Potter-fans, og prosjektet skapte stort engasjement. Elever og lærere leste, laget kostymer og gjenstander, spilte rollespill og hadde forestilling. Lærerne som deltok i prosjektet «Kroppslig læring og øving», forteller om ulike tverrfaglige prosjekter som eksemplifiserer hva det vil si å utvikle estetisk erfaring, et samspill som involverer kropp, sansning, tenkning og følelser (Berg & Standal, 2024a, 2024b).

Som vi har sett, legger somaestetikken og den pragmatiske estetikken vekt på at det estetiske skal ha en plass i folks liv, både personlig, sosialt og politisk. Hiphopkulturen eksemplifiserer somaestetikken som interdisiplinær fordi hiphop er en livsstil som blant annet forener musikk, dans, bildekunst og klær (Shusterman, 2000b, 2021). Analysen viser at tverrfaglig arbeid i skolen har likhetstrekk med somaestetikkens interdisiplinærhet. Tverrfaglig arbeid i skolen handler om å viske ut grenser mellom fag og mellom skole og fritidsinteresser for å gjøre fagstoffet mer relevant for elevene. I et somaestetisk perspektiv kan vi derfor si at tverrfaglige skoleprosjekter åpner for at skolens innhold spiller sammen med det elevene og lærerne er opptatt av der de lever og bor. Å øve seg på å utvikle estetisk erfaring blir da ikke noe som bare hører skolen til, men noe som kan bidra til at elevene opplever helhet og sammenheng mellom skolen og livet ellers. Shustermans vektlegging av interdisiplinærhet i det estetiske kan løfte frem forandrings- og forbedringspotensialet som ligger i å øve seg på å utvikle estetisk erfaring. Poenget hans er at estetikken berører hele livet. Å øve seg på å utvikle estetisk erfaring kan utvides og inngå i en større diskusjon om sammenhengen mellom skolens innhold og elevenes liv; om at noe står på spill, at innholdet i skolen angår og berører elevenes liv. Shusterman selv forteller om dette gjennom sin personlige utvikling som «The Man in Gold», men også ved å vise til hiphopkulturen som eksempel på at det estetiske berører hele livet (Shusterman, 2000a, 2000b, 2021). Prosjektet «Kroppslig læring og øving» viser at det er noen utfordringer knyttet til øving i skolefaget kunst og håndverk, blant annet knyttet til tidspress i skolen og elevenes manglende utholdenhet (Berg & Standal, 2024a). Det ligger utenfor rammene for dette kapittelet å utdype dette, men det kan være et spørsmål å følge videre: Hvordan spiller skolens rammebetingelser inn når elevene skal få mulighet til å øve seg på å utvikle estetisk erfaring?

Avslutning

I dette kapittelet har jeg undersøkt estetisk erfaring i et skoleperspektiv ved hjelp av følgende spørsmål: *Kan estetisk erfaring forstås som noe det er mulig å øve seg på i skolefaget kunst- og håndverk?* For å svare på dette har jeg vist til og diskutert funn fra prosjektet «Kroppslig læring og øving», som bygger på intervjuer med kunst- og håndverklærere. Funnene fra det empiriske materialet diskuteres i et somaestetisk perspektiv. Kort sagt sier dette teoretiske perspektivet at det å øve seg på å utvikle estetisk erfaring kan forstås som forbedrings- og forandringsprosesser som skjer i subjektet selv. Den sansende kroppen er sentrum for erfaringen, men involverer også tenkning og følelser. Samtidig eksisterer det sansende subjektet i en kontekst sammen med andre mennesker, slik at utviklingen av estetisk erfaring også er tett knyttet til omgivelsene, både skolefelleskapet og livet utenfor skolen. (Abrams, 2022; Shusterman, 2000b, 2012, 2018a, 2018b, 2021; Shusterman & Dreon, 2021; Shusterman & Tomlin, 2008; Snævarr, u.å.).

Analysen i dette kapittelet viser at det å øve seg på å utvikle estetisk erfaring i skolefaget kunst- og håndverk handler om å utvikle håndverks- og prosessferdigheter som involverer hele mennesket. Videre viser den at det er kroppslig og handlingsbasert. Å forbedre den estetiske erfaringen handler om å sanse og oppleve sammenheng. Ved å analysere funnene i et somaestetisk perspektiv kobles altså persepsjon – subjektets oppfatning av sanseintrykk – til estetikk (Shusterman, 2012, 2018a). På den ene siden viser analysen hva det vil si å øve seg på å utvikle estetisk erfaring i skolefaget kunst- og håndverk. På den andre siden viser den at lærernes eksempler og vektlegging av tverrfaglig arbeid i skolen kan tolkes gjennom somaestetikkens forståelse av interdisiplinæritet. Interdisiplinæritet viser hvordan en kan øve seg på å utvikle estetisk erfaring også utenfor skolen – i livet ellers. Analysen viser at tverrfaglig arbeid i skolen kan fungere som en døråpner – eller et sted – hvor estetikk ikke er noe som eksisterer utenfor verden. Estetikk omfatter den sosiale verdenen mennesker lever i. Spesielt belyser analysen hvordan somaestetikkens vektlegging av tverrfaglighet kan gi nye perspektiver på den estetiske opplevelsen som noe som kan praktiseres i skolefaget kunst- og håndverk – og i skolen generelt. Å utvikle estetisk erfaring kan derfor løftes opp og settes inn i en større sammenheng: Noe står på spill, det angår og berører oss både i og utenfor skolen.

Takk

Takk til Øyvind Førland Standal som gjennom verdifulle innspill og generøs erfaringsdeling har bidratt til kapittelet.

Forfatterbiografi

Lise-Kari Berg er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun underviser i kunst- og håndverk i grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser inkluderer utvikling av profesjonskunnskap, kroppslig læring, handlingsbasert kunnskap og estetiske læringsprosesser. Gjennom sitt arbeid kombinerer hun praktisk erfaring med akademisk innsikt for å fremme helhetlige læringsformer. Berg er opptatt av at kunst- og håndverksfaget er et fag i samhandling med andre skolefag i utdanningsløpet.

Referanser

- Abrams, J. J. (2022). *Shusterman's somaesthetics : from hip hop philosophy to politics and performance art* (Bd. 4). Brill.
- Berg, L.-K. & Standal, Ø. F. (2024a). Sammenhengen mellom øving og dybdelæring i kunst og håndverkundervisning *Techne series - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdetenskap*, 3, 22-33. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5558>
- Berg, L.-K. & Standal, Ø. F. (2024b). Yrkesutøvelse i kunst og håndverk. Lærerens handlingsberedskap i skolehverdagen *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5220>
- Bollnow, O. (1959/1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhr, Overs.). Fabritius & Sønners Forlag.
- Bollnow, O. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers' forlag.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I T. P. Østeren, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring - perspektiver og praksiser* (s. 29 - 43). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin Publishing Group.
- Fauske, L. B. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø. Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming. *FORMakademisk*, 7(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.930>
- Fauske, L. B. (2016). Reforhandling av kunnskapsgrunnlag. Forskning og fagutvikling med utspring i designdidaktikk. *Techne series (Oslo)*, 23(2).
- Fauske, L. B. (2020). Profesjonskunnskap: fag, forskning og praksiserfaring: perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk. *FORMakademisk*, 13(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2680>
- Friesen, N. & Koerrenz, R. (2017). *Existentialism and education: An introduction to Otto Friedrich Bollnow*. Palgrave Macmillan Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-48637-6>
- Gill, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. I M. J. N. Mik-Meyer (Red.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (s. 73 - 94). SAGE Publications.
- Herrigel, E. (1988). *Zen in the Art of Archery. Training the mind and body to become one*. Penguin Books Ltd.

- Ruud, E. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Norsk musikkforlag.
- Shusterman, R. (2000a). *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. Cornell University Press.
- Shusterman, R. (2000b). *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art* (2nd ed. utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094030>
- Shusterman, R. (2018a). *Aesthetic experience and somaesthetics* (Bd. 1). BRILL.
- Shusterman, R. (2018b). *Surface and depth: Dialectics of criticism and culture*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/j.ctv3s8qxr>
- Shusterman, R. (2021). Aesthetic experience at the borders of art and life: the case of the man in gold. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, 5(2), 103–111. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2021.0020>
- Shusterman, R. & Dreon, R. (2021). Pragmatist aesthetics: Histories, questions, and consequences an interview with richard shusterman. *European journal of pragmatism and American philosophy*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/EJPAP.2261>
- Shusterman, R. & Tomlin, A. (2008). *Aesthetic experience* (Bd. 10). Routledge.
- Snævarr, S. (u.å.) Livskunst, levende kunst. Vignett Samtaler i Samtiden. Intervju med Richard Shusterman. *Samtiden*. <https://www.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/pdf/int-samtiden.pdf>
- Snævarr, S. (2017). Review Shusterman and The Man in Gold. Richard Shusterman: The Adventures of the Man in Gold. Paths between Art and Life.
- A Philosophical Tale/ Les aventures de l'homme en or. Passages entre l'art et la vie. Conte philosophique. *The Nordic Journal of Aesthetics*, No. 54, 86–92.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan. Overordnet del. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Tverrfaglige temaer. Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 16-26). Universitetsforlaget.

Bilder

Bilde 1: Shusterman utforsker estetisk erfaring som «The Man in gold» i en performance (2010). Foto: Yann Thoma. Hentet 28. juni 2024 fra <https://kunstkritikk.dk/filosofitime-i-fitnesscenteret/>.

Bilde 2: Hiphopkulturen eksemplifiserer somaestetikk som interdisiplinær, eller tverrfaglig. Foto: Pexels/ Aleksandr Neplokhov. Hentet 28. juni 2024 fra <https://www.pexels.com/nb-no/bilde/1238980/>.

KAPITTEL 7

Estetisk læring med sang i norsktimen

Hanne Kihlman Evang og Guro Vanebo*

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: In this research paper we are exploring how songs and singing can be used as an aesthetic approach to learning in the subject Norwegian Language Arts in lower secondary school. It is based on an action research project, where we taught three classes in Norwegian using songs and singing as central approaches to learning and carried out interviews with pupils and teachers. While singing used to be part of the everyday life in Norwegian schools, there has been a great decline in its presence for several decades and there is reluctance among teachers when it comes to including song in other subjects than music. We argue that singing and the use of songs as broad, multimodal texts and as a form of expression may enhance *the aesthetic way of learning* (Austring & Sørensen, 2006) in the subject Norwegian. We found that the pupils' experiences with the use of song in our intervention led to the activation of interpretation, self-expression and embodied learning along with an attentive approach to the language art skills addressed in the class. With this we wish to shed light on the affordance of song in subject Norwegian.

Keywords: affordance, aesthetic learning, language art and music in school, interdisciplinary learning, song, songwriting, singing

* Evang og Vanebo er likestilte forfattere av kapittelet.

Innledning

Når jeg hører de gutta i dag i første friminutt sitte å snakke om at «etterpå skal vi lage beat». Da tenker jeg, hva skjedde? (Trine, norsklærer, 8. trinn)

Det er en vanlig vinterdag i mars. Ryktene har gått fra D-klassen til E-klassen: Norsktimen kommer til å bli litt annerledes. Forventningene har satt seg i blikkene til de blide og imøtekomende ungdommene. Selv om de ikke vet helt hva som venter dem, er de skrudd på, det skal bli musikk, rytmer, ja, til og med sang.

I en undersøkelse om sangens plass i grunnskolen (Beckmann & Christensen, 2022) kommer det frem at det synges mindre jo lenger ut i skoleløpet elevene kommer, og at sang i ungdomsskolen i hovedsak foregår i musikktimer, og når det er tid for bursdagssang. Vi vet også at mange lærere sliter med stemmeskam (Schei, 2011), og at det er en utbredt holdning at man må være flink til å synge for å kunne bruke sang i undervisningen (Balsnes & Jansson, 2022). Det er antakelig lærerne med musikk i fagkretsen som er mest tilbøyelige til å ta i bruk sang (Balsnes & Jansson, 2022), og med bortfallet av et obligatorisk estetisk fag i lærerutdanningen, kan vi anta at det blir stadig færre av disse lærerne. I lys av metodefriheten skal det kanskje mye til for å velge å ta i bruk sang dersom man ikke føler seg kompetent nok som lærer. I den nåværende læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det imidlertid at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter». Alle lærere forventes å legge til rette for læring gjennom estetiske arbeidsformer i alle fag, og etter vår oppfatning åpner sang for mange muligheter også utover musikkfaget.

Ifølge Hansjörg Hohr (2015) er det nødvendig å undersøke hvordan elevenes estetiske nysgjerrighet kan vekkes. Vi ønsket å finne ut hvordan denne nysgjerrigheten kan vekkes med sang i norskfaget, og gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt for å belyse dette. I prosjektet, som blant annet gikk ut på å utvikle et undervisningsopplegg og undervise elever på ungdomstrinnet, inkluderte vi på ulike vis sang som innhold og estetisk arbeidsform i norskfaget. Forskningsspørsmålene vi stilte, og som vi søker å besvare i dette kapitlet, er: *Hvordan opplever elever å bruke sang i norskfaget, og hvordan reflekterer elever og lærere rundt sang som estetisk arbeidsform?*

Desisteårenehar det kommet flere antologier om estetiske arbeidsformer i undervisning (Bjørnstad & Ellinggard, 2023; Karlsen & Bjørnstad, 2019;

Østern et al., 2019), men arbeidsformer knyttet til musikk er lite representert i disse. Sangens betydning og potensial i skolen er løftet frem i boka *Sangglede og stemmebruk i skolen* (Balsnes et al., 2024), som henvender seg til lærere og lærerstudenter. Det er likevel behov for empiriske studier som belyser sang som estetisk arbeidsform i andre fag, og vi har valgt å rette oppmerksomheten mot norskfaget. Schei og Balsnes (2022), som nylig har undersøkt læreres holdninger til sang i skolen, finner at det er stor enighet om at sang er viktig, men påpeker at diskursen er preget av en overflattisk nyttetenkning med liten vekt på sangens egenverdi og estetiske dimensjon.

Estetisk læring og estetiske arbeidsformer

Vi forstår estetikkbegrepet på en prosessorientert måte (Fossum & Varkøy, 2012), der begrepet *estetisk* brukes for å si noe om forståelsesprosesser, eller læringsprosesser. Begrepet *estetikk*, og det avledede begrepet *estetisk*, kommer fra det greske ordet *aisthesis*, som betyr «den kunnskap som kommer gjennom sansene» (Tjønneland, 2024), men brukes i dag på mange forskjellige og ofte motstridende måter (Fossum & Varkøy, 2012). Austring og Sørensen (2006, s. 68) beskriver estetikk som «en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser». Det er en slik forståelse vi legger til grunn i dette kapitlet, og vi ønsker også å bygge videre på disse to forfatternes mange bidrag til utdanningsfeltet (Austring & Sørensen, 2006, 2010, 2019). Spesielt har vi latt oss inspirere av det de skriver om *estetisk læring*, som de oppfordrer skolen til å prioritere høyere.

Ifølge Hohr (2013, s. 219) er den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet lite forstått i pedagogisk teori og praksis. Han knytter dette både til samfunnets spesialisering av estetisk aktivitet og til et syn på estetisk virksomhet som en subjektiv sak, knyttet til smak og behag. Hohr (2013) hevder dessuten at «den tradisjonelle skolepedagogikken har konsentrert seg om begrepsdannelsen» (s. 232), noe som, slik vi forstår ham, har gått på bekostning av det han omtaler som opplevelse.

I boka *Æstetik og læring* tar Austring og Sørensen (2006) utgangspunkt i nettopp Hohr når de utarbeider sin fremstilling av estetiske læreprosesser. Hohrs begrep opplevelse erstattes med begrepet estetisk læring (Austring & Sørensen, 2006, s. 83). De beskriver estetisk læring som én av tre læringsmåter alle mennesker er avhengige av gjennom sin livslange utvikling. De

tre læringsmåtene erverves på ulike stadier i utviklingen, men vedvarer hele livet og utfyller hverandre. Den estetiske læringsmåte bygger videre på den empiriske læringsmåte («det direkte sansede møte med verden» (s. 84)), men tilfører en ny dimensjon. Den tiltar når vi begynner å fortolke verden rundt oss og ta i bruk estetisk-symboliske former både som uttrykk og inntrykk. Vi bruker for eksempel sang, dans, lek eller maleri til å «bearbejde og kommunisere om vores oplevelser av verden» (s. 85), altså som estetiske uttrykk. Den tredje læringsmåten, den diskursive læringsmåten, er «det teoretisk-repræsentative møte med verden». Den bygger videre på de to foregående og tilfører bruk av diskursive symboler i formidling og tolkning av møtet med verden. Den beskrives som følelsesmessig nedtonet, teoretisk fundert og basert på logisk tenkning og analyse (s. 85). Viktigheten av den estetiske læringsmåten kan fort bli oversett i skolen fordi kunnskap som kan bli reproduisert, gjerne vektlegges (Nordahl, 2000), en tendens som øker i takt med at elevene blir eldre.

Hva innebærer så den estetiske læringsmåten? I dette kapitlet forstår vi det som at elevene må *aktiveres*, at de må oppfordres til å åpne mer opp for ulike opplevelser, å sanse verden og seg selv. Hohn (2013, s. 232) sier det slik: «[I] opplevelsen kommer vi til oss selv som bevisste relasjoner til hverandre og til verden som sådan». Det relasjonelle og interaksjonelle er altså en viktig del av læringen, og kunnskapen som utvikles, er en «subjekt-i-verden-kunnskap» (Hohn, 2013, s. 223). Donald W. Winnicott (1990, referert i Austring & Sørensen, 2006, s. 108-111) anskueliggjør et «potensielt rom» mellom objektverdenen og subjektverdenen der denne læringen blant annet foregår gjennom bruk av symbolsk form. I utgangspunktet presenterer han dette som et symbolsk interaksjonsrom mellom et spedbarn og omsorgspersonen, men Austring og Sørensen setter dette i sammenheng med livslang læring og hevder at «det er her, i den symbolske legs univers, at al skabende virksomhed opstår» (Austring & Sørensen, 2006, s. 110). De påpeker også at dette intersubjektive rommet er avhengig av tillit. Å samarbeide om estetiske prosesser er dessuten en måte å utvikle kunnskap på der de samarbeidende bygger på og komplementerer hverandres innspill og uttrykk. Det skjer en *estetisk fordobling*, for å bruke Janek Szatkowskis begrep (Szatkowski, 1985, referert i Austring & Sørensen, 2006, s. 172). Ideen om at lek og estetisk læring henger tett sammen, går langt tilbake i tid, og bygger blant annet på Friedrich von Schillers (2008) tanker om den estetiske oppdragelse, der

lek ses i sammenheng med gleden over illusjonen: «Straks lekedriften trer i virksomhet og finner glede i illusjonen, følger også den etterliggende formdrift som behandler illusjonen som noe selvstendig» (s. 96). Gjennom å gå inn i potensielle rom der illusjoner, symboler, sansning og utforskning får råde, vil også en utforskende tilnærming til selvuttrykk og identitetsarbeid kunne blomstre.

For å undersøke den estetiske læringen på et mer konkret nivå, anser vi *affordans* som et fruktbart begrep fordi det nettopp adresserer det relasjonelle i møtet mellom individ og omgivelser.

Affordans

Begrepet *affordance* ble skapt av den amerikanske psykologen James J. Gibson på 1960- tallet. Begrepet, som var en avledning av verbet *to afford*, dreier seg om hvordan dyrenes og menneskenes omgivelser og objekter i disse omgivelsene *tilbyr* ulike muligheter. Hvilken *affordans* et objekt eller fenomen har, avhenger ikke bare av objektets eller fenomenets iboende egenskaper, men ses i sammenheng med konteksten og individet som nyttiggjør seg av objektet eller fenomenet, eller som Gibson (2015) skriver: «An affordance cuts across the dichotomy of subjective – objective and helps us to understand its inadequacy» (s. 121). Begrepet *affordans* har blitt tatt i bruk og videreutviklet innenfor flere fagfelt. Innenfor den norskdidaktiske diskursen er begrepet sentralt i teorien om multimodale tekster. Multimodale tekster består av enheter som kombineres og skaper mening på forskjellige måter. (Løvland, 2010, s. 1). I multimodale tekster, som er funksjonelt spesialiserte, vil vi kunne oppleve *affordans* når hver modalitets betydningspotensial utnyttes (Løvland, 2010, s. 3). I vår egen studie ser vi sang som en modalitet som *afforderer* eller byr opp til noe og begrenser noe annet meningsskapende (Ledin et al., 2019), samtidig som sang kan sies å være en multimodal tekst i seg selv.

Innenfor kunstpedagogikk bruker Flavia Hoffmann begrepene *felt* («field») og *landskap* («landscape») for å forklare hvordan læreren i undervisningen tar i bruk visse *affordanser* som er tilgjengelige i klasserommet. Et felt er en del av et større landskap (Hoffmann, 2024, s. 6). Hoffmann diskuterer blant annet hvordan de sosiomaterielle omgivelsene endres når skolen for eksempel får besøk av den kulturelle skolesekken, og hvordan det utvider tilgjengeligheten av *affordanser*. Nye felt

av landskapet trer frem. Landskapet av affordanser, og hvilket felt av det som blir tatt i bruk, avhenger av inn-toningen, *attunement*, til aktøren. Hvis eleven er en aktør, er læreren en fasilitator for elevens inntoning. Affordanser er ikke bare muligheter, men kan også sies å *invitere* til handling, forutsatt at det er en aktør som griper muligheten, slik Seppo Tella og Pirjo Harjanne (2007) beskriver det: «Affordances suggest something to us implicitly, but it depends on us whether we act, react or simply retain from doing anything» (s. 502). I likhet med Tella og Harjanne ser vi at det er nødvendig å bli oppmerksomme på og klar over hva det er som fasiliterer affordanser i omgivelsene våre (s. 503). Hva en aktør får øye på eller evner å utnytte, avhenger også av aktørens forutsetninger. Det er viktig å understreke at lærerens og elevenes forutsetninger er dynamiske og kan endres, slik at feltet for sangens affordans utvides (Hoffmann, 2024, s. 5; Tella & Harjanne, 2007, s. 504).

I dette kapitlet forstår vi affordans som noe som muliggjøres eller aktiveres basert på relasjonen mellom individet og omgivelsene (Hoffmann, 2024; Withagen, De Poel, J., & Pepping, 2012). Videre ser vi sang som en modalitet i forbindelse med norskfagets multimodale tekster, der sang utgjør én av flere uttrykksmåter med betydningspotensiale (Løvland, 2010).

Norskfaget

Norskfaget oppfattes ofte som et tekstfag, der utvalget av tekster gjerne bestemmes av læreren (Blikstad-Balas & Skaug, 2018; Kjelen, 2018). Fagets spesifikke kompetansemål og de seks kjerneelementene i faget gir lærerne stor metodefrihet til å bruke for eksempel sang og musikk. Norskklærere har òg et særskilt ansvar for elevenes utvikling av skriftlige og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I læreplanmålene for norsk på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det at «eleven skal møte skjønnlitteratur gjennom romaner, noveller, lyrikk og andre tekster». Sang og sangtekster kan inngå i begge de siste kategoriene, men hvilke sanger som brukes, i hvilket omfang, og om sang i det hele tatt brukes i faglige kontekster, vil være opp til læreren. Ved å utforske sang som en egen modalitet i norskfagets tekstarbeid, kan elevene utvikle kunnskap innenfor alle norskfagets bestanddeler. De kan for eksempel bli kjent med begreper, lære å gjenkjenne og

forstå virkemidler i språket og få innsikt i hva som skiller hverdagspråk fra litterært språk.

Litteratur som brukes i undervisningen får oppmerksomhet i klasserommet, og er med på å utvide elevenes tekstforståelse og tolkningskompetanse. Hvis sang og sangtekster blir brukt aktivt i arbeidet med litteratur og i resten av norskfaget, åpnes det mange muligheter. Hvorvidt lærerne og elevene oppdager sangens affordans og griper mulighetene den innbyr til, vil naturligvis være avhengig av ferdigheter og tidligere erfaringer. Det som er interessant i denne sammenhengen, er hvor tilgjengelige mulighetene er for lærerne og elevene når sang brukes som estetisk arbeidsform. Dersom sangens spekter av affordanser oppdages og mulighetene blir tilgjengelige, vil norskfaget kunne inneholde flere varierte praksiser.

Intervensjon og forskningsmetode

Aksjonsforskningsprosjektet vårt ble gjennomført i to åttendeklasser og én niendeklasse ved en ungdomsskole på Østlandet. Formålet var å prøve ut et norskfaglig undervisningsopplegg med estetiske arbeidsformer knyttet til sang og undersøke elevenes opplevelse av dette. Vi ønsket også å undersøke lærernes refleksjoner rundt opplegget og elevenes læring. Undervisningen i intervensjonen ble gjennomført av oss, og selv om vi drøftet opplegget med skolens lærere i forkant, var de ikke direkte involvert i å utarbeide det. Vi var altså ikke bare forskere, men også praktikere i dette prosjektet, og lærernes rolle gikk i retning av deltakende observatører og sparringspartnere. Skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring kan være uklar (Øgreid, 2021), og vårt prosjekt kan sies å bære preg av begge tilnærminger. Når vi likevel omtaler det som aksjonsforskning, er det fordi hovedformålet med intervensjonen var å «bidra til utvikling av praksisfeltet i et større perspektiv» (Øgreid, 2021, s. 215). Vår motivasjon var å forske på fenomenet estetisk læring snarere enn å endre egen praksis. Vi besøkte skolen fire ganger i løpet av semesteret og gjennomførte undervisning i tre sykluser. Mellom syklusene reflekterte vi rundt empirien og gjorde noen endringer i undervisningsopplegget. I tillegg til intervjuene som vi gjennomførte med elever og lærere etter undervisningsøktene, var våre egne observasjoner, elevarbeider og refleksjonslogger viktig empiri. Tabell 1 nedenfor gir en oversikt over datamaterialet i prosjektet.

Tabell1. Oversikt over datamaterialet

Datamateriale	Utdyping
Transkripsjoner av semistrukturerte intervju	2 lærerintervjuer 5 fokusgruppeintervjuer (4-6 elever per gruppe) 1 individuelt elevintervju
Lyddopptak av intervjuer	Fra lærerintervjuene og de fire siste elevintervjuene (På grunn av teknisk feil med lenke til samtykkeerklærings skjemaet sendt til foreldrene, fikk vi ikke innhentet nødvendig samtykke for å benytte lyddopptak i de to første intervjuene.)
Observasjonsnotater	Skrevet delvis underveis og rett etter undervisningen.
Refleksjonslogg	Refleksjoner basert på uformelle samtaler med lærerne. Refleksjoner knyttet til refleksiv tematisk analyse.
Elevtekster	Lapper med elevenes språklige bilder Elevenes sangtekster

Utvalget vårt er strategisk, og vi sendte ut informasjon om prosjektet til et utvidet profesjonelt nettverk via e-post. Elevene som deltok i intervjuene, gjorde det frivillig, men utvalget er også begrenset til de elevene som hadde fått foreldrenes samtykke. Mange av elevene ønsket å delta, og intervjugruppene besto både av elever som hadde vært veldig aktive i timene, og av elever som hadde virket mer passive. Alle elevene som deltok, er anonymisert. Elevene fikk velge egne navn som vi brukte både under intervjuet og i transkripsjonene. De tre lærerne som deltok, meldte seg til prosjektet. De hadde en positiv innstilling til bruk av sang i norskfaget, og de hadde også selv noe erfaring med å inkludere sanger som tekster i undervisningen.

Undervisningsopplegget i intervensjonen

Undervisningsopplegget dreide seg om å forstå og bruke norskfaglige begreper. Den første aktiviteten gikk ut på å koble elevene på og introdusere litterære virkemidler som ble definert ved hjelp av lytteeksemplere (tabell 2). Klassen lyttet til ti korte sangklipp av norske artister som synger på norsk, og skulle gjenkjenne eksemplere på litterære virkemidler.

Vi bestemte oss for å gjøre et par endringer i tredje syklus når det gjaldt denne aktiviteten. En av endringene gikk ut på at elevene fikk bruke flashcards og øve på å koble de litterære virkemidlene med riktige definisjoner før de lyttet til sangeksemplene. Tanken var at lytteoppgavens affordanser ville bli mer tilgjengelige når elevene fikk øve på begrepene først. En annen endring var at vi lot elevene få lytte til en hel sang, «Kunsten å være inder» med Karpe, i tillegg til de korte sangklippene. Denne endringen var basert

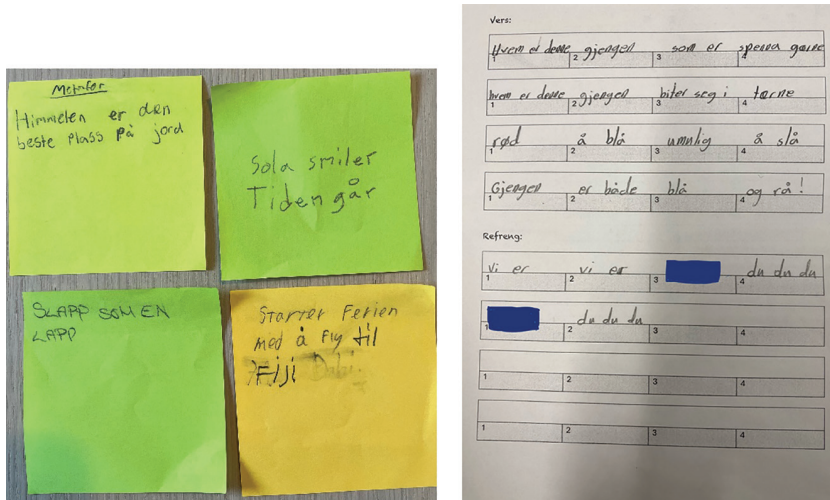
Tabell 2. Litterære virkemidler med definisjoner og eksempler

Begreper	Definisjon	Eks fra sangtekst	Hentet fra låt	Artist/gruppe
Metafor	Fra gresk, betyr «overføring». Å bruke ord i overført betydning, en overføring basert på likhet.	«men hodet mitt er hjulene på bussen »	«Her»	Karpe
		«...om æ har ramla sammen, falt ned, har æ reist mæ opp for det»	«Trønder»	Forente Trøndere, bl.a. Petter Northug
Alliterasjon (bokstavrim)	Lydlighet i begynnelsen av ord eller i tryksterke stavelser inni ord.	«gjør musikk til en movement, shit »	«Klikk»	Undergrunn
Besjeling	Å gi livløse gjenstander menneskelige egenskaper.	«det e like før toget ska gå »	«Nordaførr»	Halvdan Sivertsen / RSP&Thomax
Kontrast	Å sette motsetninger opp mot hverandre.	« aldri si aldri »	«Gro Harlem Brundtland»	Musti
Overdrivelse	En formulering som er så sterk, at den ikke kan forstås bokstavelig.	«si meg at du ikke vil hjem, skulle ønske jeg aldri møtte deg »	«Aldri»	Ina Wroldsen/ feat. Stig Brenner
Personifikasjon	Å gi abstrakte begreper menneskelige egenskaper.	«Langs fjorden seiler natten sakte inn »	«God Natt Oslo»	Lillebjørn Nilsen
Ironi	Å si det motsatte av det en mener – eller når forholdet mellom ytring og mening blir vridd og vrent på.	«Og eg ber om å bli godt parfymert. Eg skal lukta godt når eg først skal gå ner »	«Kontroll på Kontinentet»	Kaizers Orchestra
Allusjon	En referanse til en tekst, et kunstverk, en historisk hendelse eller en kjent person.	«Åh Hosianna, hevenu shalom»	«5 fine frøkner»	Gabrielle
		«Trodde det var Jesus da de vekte meg»	«Håper du har plass»	Cezinando
Sammenligning	Sammenligning ved bruk av ordene «som», «lik», «liksom» eller «som om»	«no e 'n dorsk som en torsk»	«Puppan te pappa»	Rasmus og verdens beste band
Gjentakelse	Språkelementer som blir repetert på en slik måte at det får en spesiell effekt.	«starte et liv – aleine , tenke ut alt – aleine... »	«Tenke sjæl»	Trond Viggo Torgersen
Underdrivelse	Et svakt eller nedtonet uttrykk, det motsatte av overdrivelse.	«hun kan holde meg i hånden hvis noe farlig skulle skje»	«Finnes det en kvinne»	DeLillos

på intervjuer med elever i syklus 1 og 2, der det kom frem at enkelte elever ønsket mer tid til å lytte gjennom sangene. I tredje syklus dybdeintervjuet vi én enkeltelev, som fortalte om sin erfaring med lytting til denne sangen.

I den neste aktiviteten fikk elevene, som var inndelt i forhåndsbestemte grupper, skape sin egen tekst. Denne aktiviteten besto av flere steg. Hver gruppe skulle starte med å lage sine egne eksempler på språklige bilder med utgangspunkt i minst to av de litterære virkemidlene de hadde jobbet med.

Elevene skulle prøve å være originale (noe som er vanskelig) og uttrykke forståelse for virkemidlene de hadde tatt utgangspunkt i (figur 1).



Figur 1. Eksempler på resultatet av gruppearbeid: språklige bilder og en sangtekst.

I det neste steget skulle elevene musisere og synge sangen «We will rock you» av Queen, som de til slutt skulle skrive egne vers og refrang til. Vi modellerte tekstskepingsdelen ved å synge egenskrevet tekst til sangen, samt å demonstrere og forklare rytmisk betoningsmønster. Elevene øvde også på sangens velkjente kroppsp perkusjon i kombinasjon med sangen.

Formålet med dette steget var blant annet at elevgruppene skulle bruke de litterære bildene de laget i første steg, i arbeidet med å skrive en sangtekst.

I syklus 1 hadde vi plassert elevene i grupper ut fra hvordan de satt i klasserommet. I syklus 2 gikk vi over til å organisere grupper med utgangspunkt i vennskap og trygge relasjoner. Dette gjorde vi på grunnlag av observasjoner, samtaler med lærerne og elevintervjuer. Det var viktig for elevene at de fikk samarbeide med medelever de var trygge på, når de gjennomførte denne typen oppgaver.

I det siste steget i denne aktiviteten skulle elevene fremføre sangteksten til melodien. Det var frivillig om hele gruppen ville synge sangen, om de ville ha én solist, om de ville at vi skulle være med og støtte dem, eller om de ville at vi skulle fremføre teksten deres. Alle elevgruppene deltok og bidro i denne delen av prosessen, og de fleste gruppene fremførte teksten sin selv eller sammen med oss.

Metodologiske refleksjoner

Vi så det som en fordel å være to forskere sammen, noe Levin (2017) også fremhever. Vi har kunnet drøfte tolkninger og alternative handlingsveier underveis i intervusjonen og hatt fruktbare meningsbrytninger rundt tolkning av datamaterialet.

At vi fikk innblikk i elevenes refleksjoner rundt timene, som vi så kunne sammenligne med våre egne observasjoner, ga oss en verdifull og utvidet forståelse av det vi selv erfarte. Elevenes og lærernes rekonstruksjon av hendelser (Bryman, 2015) i intervjuene gjorde det mulig for oss å få korrigeret, bekreftet og utvidet våre egne tolkninger. For informantene kunne det imidlertid være utfordrende å forholde seg til vår doble rolle som lærer (praktiker) og forsker. Det var vanskelig å unngå såkalte reaktive effekter (Bryman, 2015) når elevene og lærerne skulle snakke om hvordan de opplevde opplegget som *vi* hadde gjennomført. Vi forsøkte å stille spørsmål på ulike måter, slik at det også skulle være mulig for dem å komme med negative innspill. At vi kunne supplere våre egne observasjoner med både lærernes og elevenes perspektiver, bidro også til en triangulering som vi mener styrker troverdigheten av den samlede tolkningen, og som ga oss en rikere felles forståelse (Bresler, 1996, s. 142).

Vi ønsket å bruke fokusgruppeintervju for å gi elevene anledning til å bygge på hverandres innspill og for å åpne opp for «den livlige kollektive interaksjonen» med mulighet for «mer spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn i individuelle, ofte mer kognitive, intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175–176, vår oversettelse). Deltakerne kan ha blitt påvirket av utfordringer med gruppeeffekten, som at enkelte deltakere kan holde tilbake meninger og erfaringer som ikke stemmer overens med det de andre i gruppen ser ut til å være enige om. I to av fokusgruppeintervjuene var det enkeltelever som var stille eller tilbaketrukne, og som heller ikke bekreftet det de andre sa, med småord eller gester. Vi spurte da disse elevene direkte om hvorvidt deres opplevelse stemte med de andres, noe som fikk dem i tale. I to av tilfellene var det snakk om elever som hadde kontrasterende meninger eller opplevelser, og det var viktig å få disse stemmene frem. Utvalget var som nevnt basert på frivillighet, så det er ikke nødvendigvis representativt. I tillegg ble noen av elevene som ønsket å delta utelukket fordi de manglet samtykke fra foresatte. Dermed ble lærernes observasjoner og betraktninger ekstra verdifulle for oss.

Tematisk analyse

Etter intervensjonen har vi jobbet med empirien ved hjelp av Virginia Braun og Victoria Clarkes (2021) refleksive tematiske analyse. At analysen er refleksiv, viser til den refleksive forskerrollen (s. 5) og det vi forstår som forskerens bevisste forhold til sin egen subjektivitet, forforståelse, tolkning og påvirkning i alle ledd av forskningen. Det har for eksempel vært interessant å se at våre ulike fagdidaktiske forforståelser preget tolkningene av en observasjon eller et utsagn på ulike måter, noe vi mener har gitt oss en dypere eller mer nyansert forståelse. Vi har gått gjennom mange tolkningsrunder med transkripsjonene av intervjuene og intervjuopptakene. Vi startet med å skrive såkalte «familiarization notes» etter intervensjonen og så i transkripsjonsprosessen. Deretter kodet vi alle intervjuene hver for oss, diskuterte resultatet av kodingen og samordnet flere titalls koder til noen få tematiske kategorier. Vi tilstrebet å ha en induktiv tilnærming, og vi har tolket informantenes utsagn både i latent og semantisk forstand (Braun & Clarke, 2021).

Det var både spennende og utfordrende å skulle ende opp med noen få tematiske kategorier gjennom den tematiske analysen. Til slutt satt vi igjen med følgende seks tematiske kategorier:

- syn på norskfaget
- varierte arbeidsmåter fryder og motiverer
- viktigheten av relasjonell trygghet og gleden over å skape sammen (samskaping)
- å uttrykke seg gjennom sang åpner nye dører
- sang kobler på estetisk tolkningsmodus
- sang aktiverer variert kroppslig læring

Av disse er det de fire siste som tydeligst er knyttet til elevenes opplevelse av hva sangen som modalitet *muliggjør*, noe vår forståelse av begrepet *affordans* hjelper oss å gripe. Også lærernes refleksjoner rundt elevenes deltakelse var med på å forme vår tolkning på denne måten.

Presentasjon av resultater

Syn på norskfaget

Elevenes og lærernes refleksjoner ga oss en indikasjon på hvilke holdninger de hadde til og hvordan de så på norskfaget. I intervjuene snakket elevene

mye om at norskfaget vanligvis var annerledes enn det de opplevde i vårt undervisningsopplegg. Maja uttrykte for eksempel at «det er mye bedre enn å sitte med en oppgave der du må komme med et konkret svar.»

På spørsmål om hvordan de opplevde at det var å jobbe med musikk i norskfaget, svarte elevene at det var fritt og ga dem energi. Dette til tross for at vi tenkte at oppgaven var styrt, tiden de hadde til rådighet var begrenset, og formålet var avgrenset til å lære mer om litterære virkemidler. Knut sa det slik:

Musikk er litt gøyere enn norsk. Musikk er litt sånn: Man kan leke seg litt i det. Så det er ikke en bestemt ting. Man kan finne på mange sanger, og det er ikke noe bestemt, liksom. Ja, finne på nye sanger. På norsken er det ikke så ... Ja, det er gøy å gjøre noe nytt. På musikken er det ikke så strenge regler.

Læreren Kåre antydte at sang kan bidra til mer varierte timer i norskundervisningen, men ga uttrykk for at terskelen for å synge med elevene kan være høy fordi han er usikker på hva sangen skal brukes til:

Norskfaget er jo enormt stort, og det kan gjøres så mye. [...] Men jeg finner ofte en sånn tralt, og jeg føler at det handler om å gjøre det samme hele tiden, at det kanskje kunne bryte opp med enda mer musikk. Sånn som vi har gjort i dag, at de synger, det har vi ikke gjort så mye. [...] Altså, må jeg tenke sånn, ok, men hvorfor skal de synge da? Hva skal vi bruke denne sangen til? Det må jeg først finne ut av.

Forandring fryder

Elevenes engasjement og positive innstilling til de ulike arbeidsformene der sang var involvert, var fremtredende. Ordet *gøy* var høyfrekvent i intervjuene og i samtlige fokusgrupper.

- Ole: Det var gøy!
- Forsker 2: Så fint! Vil du si litt mer om hva det var som var gøy?
- Ole: Å gjøre noe annet enn bare sitte å lese.
- Forsker 2: Hva var det du opplevde som annet, først og fremst?
- Ole: Synge!
- Forsker 2: Og dere andre da?
- Oddgeir: Det var mye gøyere å kunne jobbe med andre, istedenfor å bare sitte alene og skrive. Kommunisere.
- Forsker 1: Ja, så faktisk det å jobbe sammen.
- Oddgeir: Kommunisere sammen, ja.

- Forsker 1: Ja, og dere andre? Knut?
 Knut: Det var gøy å slippe seg litt løs.
 Bernt: Jeg synes det var veldig gøy! Da hadde vi mer å gjøre i timene.
 Knut: Jeg kan legge til at timene gikk mye fortere, og det var mye gøyere.

Det er interessant at elevene fortalte at de fikk mer å gjøre i timene, og at dette ga dem en opplevelse av at tiden gikk fort. Elevenes begeistrede utsagn knyttet til undervisningsopplegget handlet for en stor del om at det representerte noe annet enn det vanlige.

Sang aktiverer kroppslig læring

Til tross for at vi anså prosessen med å skrive en sangtekst som en relativt stillesittende aktivitet, omtalte elevene det som «noe annet enn å sitte og skrive», som en arbeidsform preget av *kroppslig læring*. I denne prosessen brukte elevene kroppen aktivt for å stemme seg inn mot hverandre og for å holde pulsen og teste rytmer:

Det var på en måte, altså, i den sangen. Altså, jeg har hørt på den sangen før. Så da prøvde jeg ... Der pleier de å ha ordene mellom hvert trampetrinn og klapp. (Nils)

Den mer subtile, nesten usynlige aktiveringen av puls og rytme i den skapende prosessen kom også frem. Hos noen elever foregikk denne prosessen først og fremst som en indre aktivering, der deres indre gehør var aktivt:

Altså, jeg tenkte musikken i hodet mens jeg leste på en måte. (Gomez)

Da de lyttet til sangklippene, var de raske til å koble seg på. Lydklippene var korte (ca. 10–20 sekunder), og vi kunne observere elever som rettet kroppen mot lyd-kilden, kropper som beveget seg i takt med musikken, og ansikt som smilte da de hørte litterære perler i sangene. Det var tydelig at de lyttet etter språklige bilder, slik de fikk beskjed om, noe som åpnet for utvikling av språklige ferdigheter:

Ja ... Men det var i alle fall veldig gøy å høre på sanger og hvordan de gjorde med repeterende ord og masse forskjellige ting. (Ole)

Noen mente at klippene fra de ti låtene vi spilte, var for korte til å feste seg, mens andre igjen syntes at de var lange nok, og fikk en forståelse for det litterære, slik som Gomez:

Jeg lærte meg mange nye begreper, det var noen nye som satte seg. Gøyere å få med musikk enn å få begrepene forklart.

Sang kobler på estetisk tolkningsmodus

Lyttingen var ikke bare noe som engasjerte hele kroppen og elevenes språklige bevissthet, det utløste også en *tolkning*. Knut ga uttrykk for hvor spennende det var å lytte til sang, slik:

Fordi da kan man høre hvordan de sier det, og hvordan de ... hva slags følelser de putter inn i det, da. Når de sier det. Istedenfor hvis man bare leser, så blir det bare ...

Niendeklasseelevene som lyttet til sangen «Kunsten å være inder» av Karpe, ble utfordret til å lete etter litterære virkemidler i teksten. Fire-fem grupper fant eksempler på dette i sangen, for eksempel alliterasjon i «bunad blir burka» og allusjonen til Benjamin Hermansen. Dette åpnet for refleksjoner om både det konkrete drapet og temaet rasisme. Enkeltelevnen vi dybdeintervjuet, uttrykte det slik:

Forsker 1: Først så lyttet vi til kunsten «Å være inder» av Karpe.

Nils: Ja, den synes jeg var litt sånn gangsteraktig. De sa mye om sånne gangstere og sånt. Gangster, gangstergruppa. B-gruppa, tror jeg. Men altså [...], der var det litt rasisme i sangen mot han. Han sa ... Det var vel: «Jeg ble født i Norge, og dere vil ha meg ut.»

Forsker 1: Hadde du hørt den sangen før? Den Karpe-sangen, den gangstersangen?

Nils: Nei, jeg hadde ikke hørt noen av dem før.

Nils sa også noe om hvordan han opplevde det annerledes å lytte til tekst i en sang generelt, og sammenlignet med en novelle:

Forsker 2: Synes du at man kan finne andre ting i tekst i sanger enn i en novelle for eksempel?

Nils: Ja, det mener jeg kan skje.

Forsker 2: Hvordan ... På hva slags måte da?

Nils: Altså at du kan på en måte høre stemmen til... han eller hun som synger.

Forsker 2: Ja.

Nils: Som betyr, ja, du kan på en måte skjønne hva slags følelse man er ment å føle.

Å uttrykke seg gjennom sang åpner dører

Da elevene fikk muligheten til å uttrykke seg gjennom sang, viste det seg at prosessen med å skape egne sangtekster åpnet for mange måter å *uttrykke seg på*. Lærerne fortalte at de ble overrasket over flere av elevenes tekstska- ping og muntlige ferdigheter da de brukte sang som arbeidsform. Noen elever var mye mer muntlig aktive og produktive enn det læreren opplevde at de var i andre norsktimer. Her gir lærer Trine uttrykk for noen av sine observasjoner:

I dag, når de fremførte, så overraska ... altså, den jentegruppa som satt foran meg, for eksempel, hadde jeg aldri trodd skulle fremføre. Jeg tenkte, wow. Og når de sa «Vi skal fremføre», tenkte jeg jøssenam! For der sitter i hvert fall to stykker som aldri sier noe i klassen. Og det synes jeg var veldig fint. Så det er bra. For det synes jeg var litt overraskende.

Elevene ga uttrykk for at de sto friere til å bruke språket kreativt og utforskende enn i andre norskfaglige sammenhenger. Noen av guttene brukte et språk de kalte kebabnorsk til tross for at det ikke var slik de vanligvis snakket. Da vi spurte Knut hvorfor han brukte det språket, svarte han: «Jeg hadde lyst til å lage rap.» Det var interessant å observere og lytte til hvordan elevene i de ulike gruppene diskuterte ordvalg, og hvordan de forhandlet om grensene for hva som var mulig og ikke mulig. Interaksjonen tydeliggjorde kompleksiteten knyttet til enkeltord, og elevene henvendte seg også til læreren for assistanse i forhandlingene.

Lærer Trine forteller:

Han lurte på om de kunne bruke Volla Koranen, så sa jeg «Nei, det kan du ikke». Og «Hvorfor ikke det? Det sier jo muslimene hele tiden ...» «Ja, men du er jo ikke muslim», sa han andre.

En del av elevene fikk frem andre sider av seg selv da de skapte sanger, både til deres egen og lærernes overraskelse:

- Vi var overrasket over at vi fikk det til, til slutt!» (Maja)
- Når jeg hører de gutta i dag i første friminutt sitte og snakke om at «etterpå skal vi lage beat». Da tenker jeg, hva skjedde? (lærer Trine)
- Jeg føler at jeg skal begynne å skrive mer musikk! (Suarez)
- Han freestyla. Han bare begynte å syng! Kom med ord som rimte. (Gomez om Suarez)

Knut syntes det var synd at de ikke fikk karakter på oppgaven:

Jeg synes det var kjedelig, for jeg hadde fått sekser!

Flere elever beskrev at de følte på en frihet til å eksperimentere og skrive fritt, som Maja:

Jeg synes det er veldig gøy med musikk. Det gir også litt variasjon. Det gir en følelse av mer frihet. Du kan skrive hva du vil.

Flere av elevene trakk frem frihet som en positiv følge av undervisningsopplegget vårt, til tross for at det inneholdt føringer både med hensyn til norskfaglig innhold og musikalsk form, noe vi opplevde at de aller fleste forholdt seg til. Sofia beskrev sin skriveopplevelse slik:

Jeg synes i hvert fall det var gøy, fordi vi fikk melodien, så vi hadde noe å gå etter. [...] Vi får på en måte eksperimentere og tenke og gjøre noe nytt.

Sang i fellesskapet og fellesskaping av sang

Allsang i klassen var kun med som en oppvarmingsøvelse i undervisningsopplegget. Elevene skulle synge «We will rock you», en sang som de fleste kjente fra før. Elevene vi snakket med, var i utgangspunktet positive til at hele klassen skulle synge sammen, men de deltok ikke nødvendigvis likevel:

Jeg er ikke så godt kjent med alle at jeg kan synge foran dem. Jeg kjenner kanskje syv i klassen. (Emma)

En av grunnene til at vi valgte sangen «We will rock you», er at den inneholder en velkjent rytme som er lett å utføre med kroppsperskusjon, noe alle elevene var med på. Rytmen herfra ble også benyttet av elevene som et rytmisk rammeverk i gruppearbeidet. Mesteparten av syngingen fant sted da elevene samarbeidet om å skape sangtekster i små grupper.

Jeg sang mer på gruppegreia vi hadde senere. For da sang hele gruppa. (Emma)

Både gjennom observasjon og intervjuer kom det frem hvor mye elevenes relasjon til hverandre har å si for opplevelsen av muligheter eller begrensninger knyttet til å ta i bruk sang som arbeidsform. Den første klassen vi var

inne i, var plassert i grupper ut fra hvordan de satt, og ikke med utgangspunkt i vennskap og trygge relasjoner. Her observerte vi store forskjeller i gruppene når det gjaldt flyten i samarbeidet og i hvilken grad de virket musikalsk og språklig aktive. I en av klassene som vi underviste to ganger, var gruppene organisert i tilfeldige grupper den ene gangen og i vennegrupper den andre gangen. Her fikk vi se elever som deltok på helt ulike måter i de to gruppene. En gutt som deltok svært lite og virket negativ i den første timen, kom med mange ideer og brukte kroppen og stemmen aktivt i det skapende arbeidet da han fikk samarbeide med venner. Åttendetrinns-elevene Darin og Ole er gode venner, og slik snakket de om erfaringene med å jobbe sammen i sangskrivningen:

- Darin: Hvis man er med bestevennen sin for eksempel, så kan det være litt mer gøy å lage tekst. Og da ... så kanskje vi liker det samme og ...
- Ole: Mmm. For da kan du liksom ... vise dine følelser på ... og de kjenner igjen dem.

Sangens affordans – flere muligheter?

Empirien i denne studien bekrefter i stor grad oppfatningen av at norskfaget er et tekstfag (Blikstad-Balas & Skaug, 2018; Kjelen, 2018), selv om lærerne beskriver en variert norskundervisning med balansert vektning av de ulike grunnleggende ferdighetene. Elevenes antydning om at de ofte bare sitter og leser eller skriver, kan dreie seg om at læringsaktivitetene i hovedsak oppfattes som empiriske og diskursive med lite estetisk preg (Austring & Sørensen, 2006). Vi fant at elevene nyttiggjorde seg sangen på flere måter, og at bruken av sang som arbeidsform i skapende arbeid aktiverte ressurser i elevene som de ikke var vant til å benytte i norsktimene. Da sangens affordans ble tilgjengelig for elevene, oppdaget de kanskje også nye sider ved norskfagets estetiske dimensjon (Hohr, 2015). Den estetiske læringen elevene opplevde, førte også til en diskursiv læring i form av en utvidet forståelse for og kapasitet til å ta i bruk litterære virkemidler. Trolig har den estetiske læringen fylt den diskursive med en helhetlig, sanselig forståelse av begrepene og ikke bare med reproduisert kunnskap (Nordahl, 2000).

Elevenes opplevelse av både sangskaping og lytting til sang, ble delvis beskrevet som positiv i kraft av å være noe annet enn det vanlige. Hvorvidt det var de sangrelaterte læringsmåtene eller variasjonen av arbeidsform i seg selv som var årsaken til at de opplevde timene som morsommere enn andre norsktimer, er uvisst. At elevene uttrykker begeistring direkte knyttet

til det musikalske, tar vi likevel med oss, og det er det som er interessant for oss i denne sammenhengen. Det bekrefter at sangens affordans ble tilgjengelig for elevene – aktørene – i klasserommet (Hoffmann, 2024). Vi erfarte at de var nysgjerrige på norsktimens muligheter, noe de selv bekreftet. De ga uttrykk for at de opplevde variasjon, og at det var nytt og annerledes (Hohr, 2013).

Sangens affordans viste seg blant annet å være noe som aktiverte elevenes *kroppslige læring*. Elevene var aktivt sansende, og de lyttet på en måte som gjorde at mange av dem oppdaget både emosjonelle og språklige lag i sangene. Dette hjalp dem med å tolke sangtekstene og åpnet opp for at de kunne eksperimentere med tilsvarende lag i deres egen tekstskaping. I tekstskapingen ble også den rytmiske støtten i kroppspærkusjon eller indre gehør en strategi som elevene benyttet seg av for å få god flyt i teksten. De opplevde denne skrivingen som noe annet enn «å bare sitte og skrive», noe vi ser i sammenheng med at de aktiverte flere sanser. Dette er i tråd med forståelsen av det estetiske som «kunnskap som kommer gjennom sansene» (Tjønneland, 2024).

I prosessen med å skape sangtekster sammen, kunne elevene samhandle på en måte som er mer intens og leken enn i andre samskrivingsoppgaver. Når elevene var trygge på hverandre, turte de å utforske sammen, også gjennom å synge. For mange av elevene ble det musikalske uttrykket et «frirom» for å utforske språkbruk, og også en mulighet for å gå inn i en lekelignende tilstand. De forhandlet også om grensene for hva som var mulig og ikke mulig når det gjaldt ordvalg, med det vi kan betegne som lekedrift og glede over illusjonen (Schiller, 2008). Det potensielle rom (Winnicott, 1990, referert i Austring & Sørensen, 2006, s.108-111) ble åpnet, og sangen ble samlingspunktet for fellesskapingen. Slike intersubjektive prosesser er karakteristisk for den estetiske læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006). Elevene i trygge grupper samarbeidet godt i de estetiske prosessene, og de viste at de klarte å utvikle kunnskap og utfylle hverandres ideer og uttrykk. Det skjedde en estetisk fordobling (Szatkowski, 1985, referert i Austring & Sørensen, 2006, s. 172-175). Sang kan forsterke en følelse av fellesskap, samtidig som vi vet at mange, både elever og lærere, kvier seg for å synge sammen med andre.

Vel vitende om at mange lærere er usikre på om deres egne sangferdigheter er gode nok (Balsnes & Jansson, 2022; Schei, 2011), unnlot vi å gjøre den lærerledede allsangen til en vesentlig del av undervisningsopplegget. Vi la derimot vekt på elevaktivitet og elevenes erfaringer. På denne måten ble lærerne introdusert for andre måter å bruke sang på enn det de hadde forholdt seg til tidligere, og de uttrykte flere ganger positiv overraskelse

over hva elevene fikk til. Ved å oppdage sangens muligheter gjennom elevenes tilnærming utvidet lærerne inntoning (Hoffmann, 2024) til sangens affordans. Vi opplevde at lærerne ble opptatt av *hvordan* elevene lærte, og at de oppdaget nye sider ved elevene. Sangens affordans i en slik sammenheng vil altså kunne åpne muligheter for noen, men representere et hinder for andre. Lærerne observerte at noen elever var mye mer muntlig aktive med sang som uttrykksform enn ellers, mens andre igjen var mindre aktive enn i andre norsktimer. Dersom elever og lærere får flere erfaringer med sang, kan forutsetningene for hva som er mulig endres (Tella & Harjanne, 2007). uten at det betyr at det er denne uttrykksformen som passer best for alle. Noen av elevene som fant seg godt til rette med sangaktivitetene i intervensjonen, var imidlertid også, i likhet med læreren, overrasket over seg selv. Disse elevenes refleksjoner rundt det å uttrykke seg gjennom sang, viste seg gjennom en positiv egenvurdering, noe som kan anses som viktig, også med tanke på elevenes identitetsutvikling og mestringstro.

Coda

Å arbeide med sang som estetisk arbeidsform i norskfaget kan utvide elevenes syn på kunnskap i norskfaget og på hvordan kunnskapen henger sammen med deres livsverden (Austling & Sørensen, 2020). Vi mener at sang kan bidra til en estetisk oppdragelse (Hohr, 2015) der elevene får oppleve at estetisk praksis er en kunnskapsprosess hvor de selv er de sentrale aktørene. Sang er så mye mer enn allsang, og ikke alle arbeidsformer der sang inngår er avhengig av en sangkyndig lærer. Læreren må imidlertid være nysgjerrig på, åpen for og interessert i sang som ressurs for elevenes læring. Vi håper at flere tør å ta sats og utforske sangens affordans.

Forfatterbiografier

Hanne Kihlman Evang er ansatt som universitetslektor i musikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning på OsloMet - storbyuniversitetet. Hun har lang fartstid som musikkpedagog, spesialpedagog og allmennlærer i grunnskole, korps og kulturskole. Evang har sin utdanning innen musikkpedagogikk, musikkvitenskap og spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo, Norges Musikkhøgskole og University College Cork. Hennes forskningsinteresser dreier seg om musikk som estetisk arbeidsform, kroppslig læring og øving i musikkfaget, samt inkluderende musikkundervisning.

Guro Vanebo er utdannet cand.philol med hovedfag i litteraturvitenskap fra NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har tjue års erfaring som lærer fra ungdomsskole og videregående, der hun primært har undervist i norsk. Med musikalsk bakgrunn fra Toneheim Folkehøgskole og lærerhøgskolen i Trondheim, samt gjennom erfaring som skribent og dramaturg, har Vanebo hatt faglig og kunstnerisk ansvar for flere skolerevyer og elevoppsetninger av norsk dramatik. Vanebo er ansatt som universitetslektor i norsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen på OsloMet - storbyuniversitetet, der hun forsker på estetiske arbeidsformer og tverrfaglighet. Sammen med Hanne Kihlman Evang har hun skrevet to kapitler i fagboken *Sangglede og stemmebruk i skolen* som ble utgitt på Gyldendal, 2024.

Referanser

- Austring, B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reizels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (s. 39–53). Gyldendal Norsk Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen: Nogle teoretiske utgangspunkter. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (259–277). Universitetsforlaget.
- Balsnes, A. H. & Jansson, D. (2022). «Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min»: Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 199–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162>.
- Balsnes, A. H., Danbolt, I. & Hauknes, S. (2024). *Sangglede og stemmebruk i skolen*. Gyldendal forlag.
- Beckmann, H. B. & Christensen, J. (2022). «Det er jo viktig, men det er ikke så lett å få til.» En undersøkelse av sangens plass i grunnskolen. I L. Skredelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 137–163). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>
- Bjørnstad, G. B. & Ellinggard, S. N. (2023). *Performative innganger til undervisning*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Skaug, S. (2018). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications Ltd.
- Bresler, L. (1996). Ethical Issues in the Conduct and Communication of Ethnographic Classroom Research. *Studies in Art Education*, 37(3), 133–144. <https://doi.org/10.2307/1320707>
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2012). The changing concept of aesthetic experience in music education. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 14*, s. 9–25.
- Gibson, J. J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*, Taylor & Francis Group. Psychology press (Taylor & Francis Group).
- Hoffmann, D. F. (2024). Learning to navigate in the unknown: attuning to affordances in artist visits in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2338810>

- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.i13>
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. A. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.) *101 litteraturdidaktiske grep* (s. 17–38). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Ledin, P., Höög, C. N., Tønneson, J. & Westberg, G. (2019). Den multimodala sakprosan. *Sakprosa*, 11(4), 1–50. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.7072>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, 1–5. <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-7-multimodalitet/>
- Nordahl, T. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I G. Grepperud (Red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (s. 44–57). Gyldendal Akademisk.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (NMH-publikasjoner; 2011:3). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172633>
- Schei, T. & Balsnes, A. H. (2022). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I M. Fieldseth, H. Hammer Stien & J. Veiteberg (Red.), *Kunstskapte fellesskap* (s. 239–260). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa130508>
- Schiller, V. F. (2008). Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev (1795) I Arnfinn Bø-Rygg & K. Bale (Red.), (2008) *Estetisk teori: En antologi* (s. 95–106). [About mans esthetic upbringing in some letters]. Universitetsforlaget.
- Tella, S. & Harjanne, P. (2007). Can we afford any more affordances? foreign language education specific reflections. I K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (Red.), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet: Ainedidaktinen symposium 9.2.2007* (s. 500–506). (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. B; No. 77). Turun yliopisto.
- Tjønneland, E. (2024, 26.november). Estetikk. I O. Nordal (red.), *Store norske leksikon*. Hentet 12.mars 2025 fra <https://snl.no/estetikk>
- Withagen, R., de Poel, H. J., Duarte, A. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250–258. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.003>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–237). Universitetsforlaget.
- Østern, P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde// læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 8

Mobil i en omskiftelig verden

Line Halvorsen og Ilmi Gutzeit Mathiesen

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter explores how conversations about an art piece with children and young people can create awareness of societal challenges and self-preparedness. Starting from the artwork "Defeating Death" (Halvorsen & Mathiesen, 2023) it is discussed how conceptual art and storytelling can open reflections on lifestyle choices, consumption, and digital influence. The chapter argues that art conversations can serve as a disarming counterweight to algorithm-driven-media experiences. This approach can contribute to a deeper understanding of human vulnerability in the face of contemporary challenges. By connecting art philosophy and educational thinking, the chapter shows how artistic approaches can be an alternative to traditional learning methods and promote critical thinking in young people.

Keywords: artistic research, staging, storytelling, conceptual art og self-preparedness

Innledning

I dag er det mange unge mennesker som tenker på hvordan de kan forbedre seg på katastrofer. I dette kapitlet undersøker vi hvordan et kunstverk kan inspirere til refleksjon rundt slike forberedelser, og hvordan kunst kan gi rom for mangetydige og avvæpnende ideer. I dagens medievirkelighet er parallelle, digitale verdener noe vi alle er en del av. Det er vanlig at folk iscenesetter en viss livsstil, og intensiverer livet gjennom nettets fiktive virkelighet. Innføringen av *livsmestring* som et av de tverrfaglige temaene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020), skal bidra til at unge lærer å håndtere både medgang og motgang i vår omskiftelige verden. Dette kapitlet setter søkelys på hvordan unge tenker i møte med utfordringer og hvordan de lever med og i verden. Samtaler om kunst løftes frem som en motvekt til algoritmene, som en arena der det er mulig å diskutere egenberedskap, livsstilsvalg og tilstedeværelse i den digitale verden, uten å gi entydige løsninger.

Vi som skriver dette kapitlet er billedkunstnere med erfaring fra utstillingsvirksomhet i inn- og utland. For oss har det vært naturlig å skrive tekster ved siden av atelierpraksisen. Å kommunisere med ukjente kollegaer og bidra til det faglige fellesskapet gjennom å skrive om kunstutøvelsen, er essensielt i arbeidet vårt (Borgdorff, 2012; Hannula et al., 2014).

Problemstillingen vi skal belyse i dette kapitlet bygger på vår kunstneriske praksis og er som følger: *På hvilke måter kan et kunstverk åpne for nye perspektiver på egenberedskap og livsstilsvalg blant unge?* Vi ønsker å ta opp uro i samtiden gjennom å lage kunst og diskutere utfordringene som denne uroen fører med seg, i dialog med unge (Lind, 2019). Ved å jobbe sammen har vi satt ord på erfaringer fra atelieret, noe som har resultert i en språkliggjøring som i større grad finner sted når vi samarbeider enn når vi opererer individuelt. Vårt kunstneriske språk kan ses som et optisk instrument, hvor biter av teori, fantasi, speileffekter og objekter blandes til nye mønstre. I tillegg til begrepet *chance* (Iversen, 2010), som viser til en slags improvisasjon, er historiefortelling en viktig del av kunstnerskapet.

Kapitlet tar for seg samtaler med unge om kunst, egenberedskap og iscenesettelse, og hva som gjør disse temaene aktuelle. For å styrke beredskapen mot katastrofer, terror og krig har den norske staten oppfordret allmennheten til økt beredskap, *prepping*, blant annet ved å samle proviant. Vi tar utgangspunkt i et kunstverk som handler om hvordan en ung mann hamstrer for ukjente farer. Denne hamstringen blir en form for

utstillingsvindu hvor han synliggjør sin klokhet og gjør seg interessant for den digitale omverdenen i form av iscenesettelse. Vi drøfter hvordan internettposering kan være tveegget med utgangspunkt i Le Guins (2019) tanker om nettets demokratiserende funksjon. Samtidig kommer vi inn på hvordan dynamikken mellom det virkelige og det digitale livet er sammensatt, og hvordan det å være til stede på en sanselig måte er en styrke ved kunstnerisk praksis.

Teoretisk bygger vi på Böhmes (2008) tanker om estetiseringen av det reelle, altså at vi iscenesetter alt det vi lever med og i, og at iscenesettelsen kan bli viktigere enn det vi faktisk gjør. Når vi diskuterer dialogen med unge og deres perspektiver, tar vi utgangspunkt i noen av Biestas (2022) ideer. Han er opptatt av unges evne til å leve sitt eget liv best mulig. Ut over dette bruker vi begreper som *konsumestetikk* (Gullberg, 2021), *reflection-in-action* (Schön, 2016) og *livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Marinert i teknologi

Den internasjonale kunstmønstringen «Veneziabiennalen 2022» har vært utgangspunkt for vår faglige diskusjon. Da vi så kunst på biennalen og diskuterte Alemanis (2022) katalogessay, ble vi opptatt av hvordan fiksjon og surrealisme kan bidra i en dyster tid. Surrealisme kan forstås som noe rart og drømmeaktig, knyttet til det som er uvirkelig (Foster et al., 2016, s. 26). I 2022 hadde Italia vært nedstengt som følge av koronapandemien, og i essayet får Alemani frem hvordan kunstnere åpner opp for interaksjon mellom mennesker, dyr og planter – det organiske i møte med det ikke-organiske – det levende og døde. Hun peker på hybride kunstformer som ligger mellom det menneskelige og det artifisielle. Videre diskuterer hun hvordan historiefortelling kan være et alternativ når man er ufrivillig isolert.

I katalogessayet «The Milk of Dreams» beskrives en magisk verden hvor livet kan endres gjennom «the prism of the imagination» (Alemani, 2022, s. 43; Carrington, 1972). Essayet fremhever at utstillingen ble produsert i en tid med ustabilitet og usikkerhet (Alemani, 2022, s. 50). Dette har inspirert oss til å tenke på hvordan vi kan bruke fiksjon til å diskutere vanskelige tema på surrealistisk og humoristisk vis.

Alemani (2022) skriver om hvordan kroppens sårbarhet ble fremtredende under pandemien, samtidig som hun påpeker «has been kept at a distance, filtered by technology, disincarnated, rendered almost intangible» (s. 44). Teknologiens infiltrering i vårt eget og unges liv kjennes aktuell.

Dette sitatet har fått oss til å diskutere hvordan vi forholder oss til at nettet tar has på oss. Uttrykket *phubbing* poengterer dette: Det betyr at man foretrekker å se på skjermen fremfor å være til stede med andre i samme rom (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018, s. 1). Ifølge Alemani (2022) er vi så overstimulert av nettsurfing at kroppens tilstedeværelse nærmest visner bort.

Biesta og læring

Ifølge Biesta (2022) er mange i skoleverket altfor opptatte av læringsutbytte og progresjonstenkning. Han er kritisk til at utdanning skal være «all about learning», og hevder at det er lett å glemme hva som er viktig for de unge: Hva vil de *gjøre* med alt de lærer? «Children and young people are human beings who face the challenge of living their own life and of trying to live it well» (Biesta, 2022, s. 3). Det er fort gjort å miste av syne at unge står i utfordringen det er å leve sitt eget liv, og at de prøver å leve dette livet på en god måte.

I møte med unge er det et spørsmål vi gjerne vil diskutere: Hvordan kan vi som mennesker eksistere *i* og *med* verden? Biesta mener at utdanning skal være *world-centered*, og at den skal legge vekt på å oppmuntre den neste generasjonen til å eksistere i og med verden (Biesta, 2022, s. 90). Dette er ikke det samme som at alle skal få lov til å gjøre det de har lyst til, tvert imot: Å eksistere som subjekt i og med verden handler om å anerkjenne at verden setter grenser for hva vi kan ønske oss, og hva vi kan gjøre. Resonnementet innebærer at demokrati og økologi henger sammen med subjektets valg (Biesta, 2022, s. 3).

Begrepsavklaringer

Begrepet *estetikk* kan sies å ha blitt knyttet til kunst med Baumgarten i 1750 (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 11). Det er et omdiskutert begrep, men forenklet kan vi si at det omhandler refleksjoner rundt det skjønne i kunsten (Bale, 2009, s. 64; Samuelsen, 2013). Dersom vi skal utdype begrepet *kunst*, kan vi si som Bale (2009): «(...) kunst har sitt utgangspunkt i forholdet mellom kunstner, verk, mottager og den konteksten kommunikasjonen dem imellom finner sted innenfor» (s. 19). Når det gjelder begrepet *konseptkunst* (Foster et al., 2016; Hessel, 2022, s. 460), som vårt kunstverk relaterer til, kan vi si at det er en kunstform som innebærer at ideen bak verket er viktigere enn det materielle eller det estetiske (Rød, 2024).

Begrepet *chance* kan defineres som spenningen mellom tilfeldigheter og valg og minner om improvisasjon i musikk (Cobussen, 2022, s. 3). Ifølge Bale er det «aspekter ved materialet som vi ikke ser eller hører fordi vi er bundet til vår tilvante måte å forholde oss til det på, [som] springer fram og slår gnister når det støter sammen med andre deler av materialet. Slumpen overtrumfer konstruksjonen fra innsiden [...]» (Bale, 2009, s. 134). Når vi bygger skulptur, er det ikke ut fra en gitt plan. Vi åpner opp for risiko og tvetydigheter i stedet for å avgrense byggingen med forhånds etablerte ideer. Det å imøtekomme overraskelser – enten de er gledelige, lovende eller uønskede – er essensielt.

Videre reflekterer vi over det vi gjør, *reflection-in-action*: Ifølge Schön (2016) er det slik at mye av denne formen for refleksjon er avhengig av overraskelser: «Much reflection-in-action hinges on the experience of surprise» (s. 56). Det motsatte skjer om vi gjør som vi pleier, og resultatet blir som forventet. Da er det ikke så mye å tenke over. Denne tankegangen, at vi resonnerer mens vi handler, er viktig for å få til en utvikling i det praktiske arbeidet. Schön (2016) skiller mellom refleksjonen som skjer underveis i arbeidet, og hvordan man tenker over det som skjedde, i ettertid. Dette kan synes relevant både i dialogen som oppstår i atelieret, og i kunstsamtaler som oppstår foran verk i utstillinger. Et annet poeng Schön (2016) sier, er at ingen utøvere kan anvende standardiserte teorier eller teknikker, ettersom alle finner sine egne unike løsninger (s. 129).

Ansvar for å mestre livet

I læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det ett punkt vi spesielt har bitt oss merke i, livsmestring. Livsmestring handler om at de unge skal få bevissthet om «faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (s.14), slik at de tåler personlige og praktiske utfordringer. Gjennom det tverrfaglige temaet livsmestring skal skolen hjelpe ungdom med å håndtere positive og negative opplevelser og bidra til at unge har ferdigheter til å stå i livsendringer og evner å forholde seg til det som er vanskelig.

I boken *Livsmestring på timeplanen* skriver Madsen (2020) om helse, verdivalg og betydningen av å finne mening i livet. Han setter spørsmålstegn ved om livsmestring lar seg lære bort, og argumenterer for at dagens tilnærming til livsmestring legger for mye ansvar på individet og skaper stress (Madsen, 2020, s.110). Madsen etterlyser en vektlegging av

systematiske og strukturelle faktorer som påvirker unges psykiske helse. Han stiller seg skeptisk til om det er riktig å legge ansvaret for å mestre livet på ungdommen, eller om skolen og samfunnet bør ta større ansvar.

Vi spør oss om samtaler som tar utgangspunkt i kunstverk, kan bidra til en bevisstgjøring om hvordan samtiden, historiske hendelser og verdenskriser henger sammen med estetiske uttrykk (Hessel, 2022, s. 433). Kunstnere bruker ofte det som engasjerer dem som utgangspunkt for kunstnerisk praksis. Journalister må forholde seg til det etiske regelverket som alle redaktørstyrte medier plikter å legge til grunn for virksomheten sin, som Vær varsom-plakaten (Presseforbundet, 2024). De er selvstendig skapende, men må rette seg etter presseetiske hensyn, avisens profil og redaktørens ønsker. Kunstnernes styrke og utfordring er at de må basere seg på selvstendig tenkning, de må stole på sitt eget blikk (Guttu, 2024). Ingen historier er for små til å fortelles.

Kunstnerisk forskning

Kunstnerisk forskning gjør nytte av at tilfeldigheter oppstår, som i det overnevnte begrepet *chance*, og at det ikke er gitt hvilke ledetråder som fører til hva. I vårt prosjekt blir temaet for forskningen, forskningsspørsmålet og metoden klarere for oss underveis i undersøkelsene (Borgdorff, 2012, s. 80; Pringle, 2019 s. 122). Vi kjenner oss igjen i det Østern (2017) skriver: «En idé til forskning kan starte mer som en følelse, en slags kroppslig kjent nysgjerrighet, enn en klar forskningsidé. Utforskning for å komme i gang kan skje gjennom lek med materialer, improvisasjon med andre, samtaler over en kaffe, vandringer i naturen» (s. 16). Vi er inspirert av Grünfeldts (2022) beskrivelse av kunstnerisk forskning og at den tar utgangspunkt i problemstillinger som omhandler verdier i samfunnet. Hva er det som er meningsdannende, og hva er kvalitet i kunsten? Metodene er ofte handlingsdrevne og performative, og de interagerer med gjenstander og omgivelser.

Hannula, Suoranta og Vadén (2014, s. 24) skriver om hvordan kunstnere kan lære av akademia. De påpeker at kunstnerisk forskning har mye å lære av akademisk skriving. Det å verbalisere praksisen er en måte å dele tanker på, gjøre dem offentlige og dermed sårbare, slik at de er åpne for kritikk (s. 24). Hannula, Suoranta og Vadén (2014) poengterer også at muntlige kunstdiskusjoner er utbredte, men at skriftliggjøring gjør at det man sier, er etterprøvbart. Videre skriver de om forskjellen mellom å utforske og forske: Kunstnerisk forskning er ikke det samme som utforskning og kreativitet, det

inngår i all kunst (Guttu, 2024). I kunstnerisk forskning velger kunstneren et område å fordype seg i, med eller gjennom kunsten. Dette krever en presentasjonsform, kontekstualisering, kunnskap, metodisk refleksivitet og dokumentasjon som formidles til og kritiseres av fagfeller (Østern, 2017, s. 10).

Grunnen til at vi har valgt kunstnerisk forskning som metode, er at vi bruker vårt eget verk «Seirende over døden» (Halvorsen & Mathiesen, 2023b) (figur 1) som omdreiningspunkt. Vi følger opp tradisjonen etter Hannula et al. (2014, s. 3) og Østern (2017, s. 8), som går ut på å fordype seg med utgangspunkt i eget verk og dets kontekst og si noe ut fra dette. I datainnsamlingen samlet vi først materiale fra journalister og kritikere, kritikerprisens begrunnelse og en podkast. Dette materialet, som består av kunstkritikk og omtaler av verket, setter verket i kontekst. Etter at vi hadde samlet inn materialet, analyserte vi det. Undersøkelsen ble gjennomført ved å sette det innsamlede materialet opp mot faglitteratur om iscenesettelse, livsmestring, digitalisering og konsumestetikk.

Selv om «kunstforskeren» ikke alltid finner frem til resultater som kan måles i én sannhet, er det eksempler på at også forskere innenfor andre fagfelt anerkjenner intuisjon og tilfeldighet som en del av undersøkelsen. Dijgraaf (2007), referert i Borgdorff (2012), gir følgende utsagn om dette: «I would say that scientific research is about doing unpredictable things, implying intuition and some measure of randomness. [...] Our research is more like an exploration than following a firm path» (Borgdorff, 2012, s. 80-81). Kunstneren forsøker å artikulere kunnskap og forståelse slik den er nedfelt i kunstverk og i kreative prosesser. Det handler om å søke og utforske og lage nye bilder, fortellinger, lydverdener eller opplevelser. Det handler om å utvide og endre perspektivene våre og horisonten vår (Borgdorff, 2012, s. 102).

Spenningen mellom kunstnerisk forskning og akademisk praksis

Med vår bakgrunn som kunstnere tenker vi åpent rundt det vi skal visualisere. Det uventede er noe vi leter etter, og improvisasjon er noe vi legger til rette for. *Chance* er ikke noe som forstyrrer målet vi har satt oss, snarere tvert imot: «Improvisation is not so much the aim anymore, but becomes a method through which artistic research is executed» (Cobussen, 2022, s. 3).

Selv om det er over ti år siden Borgdorff (2012) skrev boken *The Conflict of the Faculties*, er spenningen mellom kunstnerisk forskning og akademisk

praksis fortsatt aktuell. Bishop (2023) påstår at kunstnerisk forskning ofte er uinteressant arkivkunst, en illustrasjon av løsrevne tanker. Det er en viss motstand mot at akademia skal fortelle kunstnere hvordan de skal forske (Hannula et al., 2014). Borgdorff (2012) derimot skriver om en balansegang: På den ene siden insisterer kunstnere på at de forsker, på den andre siden er det frustrasjon over kravene som kommer fra akademia (s. 82).

Borgdorff mener at kunsten er blitt rammet av et *kunnskapsvirus*. Det er ikke lenger nok å skape verk, mange kunstnere er «reflective practioners», slik Schön beskrev det i boken *The Reflective Practitioner* (2016). En slik praksis innebærer at kunstnere har evne til å reflektere over handlingene sine, og være i en prosess med kontinuerlig læring (Schön, 2016). Pringle (2019) utdyper dette når hun skriver følgende: «Som de fleste praktikere vet, stiller kunstens iboende uforutsigbarhet og kompleksitet seg ofte i veien for enkel måling. Prosjekter som utforsker nye områder, innebærer per definisjon eksperimentering [...]» (s. 122). Fordelen er at kunstneren språkliggjør sine erfaringer, men ulempen er at kunstneren kan redusere verdien av den praktiske utøvelsen ved verket (Guttu, 2024).



Figur 1. «Seirende over døden» © Halvorsen & Mathiesen, 2023.

Skulptur og historiefortelling

Grunnlaget for dette kapittelet er som nevnt verket «Seirende over døden», som ble stilt ut på Trøndelag senter for samtidskunst og Nils Aas Kunstverksted i 2023 (figur 1). Skulpturen handler om hvordan det er å være en urolig ungdom i vår tid, som prepper for å forberede seg på katastrofer. Verket er basert på funnede objekter: Femti energidrikker, pølser og proteinpulver er samlet i en vanlig verktøykasse. I tillegg kommer varer som sprit, bagetter, paracetamol, snus og kondomer.

I utviklingen av den konseptuelle overbyggingen av verket lagde vi en fiktiv karakter, Martin Wildhagen. Ut fra hans perspektiv valgte vi objekter som skulle brukes i skulpturen. Akkurat som mange unge i dag, er Wildhagen digitalt påkoblet døgnet rundt. Gjennom algoritmene får han aktivert sin hang til hamstring av det han ser som viktig, energidrikker og hypervelsmakende hurtigmat. Karakteren Wildhagen ble utviklet som følge av at vi lette etter en rød tråd som kunne stramme opp verkets indre logikk. Vi bestemte oss for at Wildhagen er 19 år, bosatt på Hamar og student i spillteknologi og simulering ved Universitet i Innlandet. Han gamer og får ikke betalt regninger. På grunn av høyt inntak av energidrikker er han rastløs og sliter med søvnvansker.

Når det gjelder de estetiske valgene, ble disse basert på konsumestetikkens ofte glorete innpakning med harde flater, metall og plast i møte med gult og sort. Det skulle være objekter som Wildhagen begjærer, samtidig som vi hadde politiets gule og sorte skilt, som brukes for å varsle om potensielle farer, i bakhodet. Det grafiske uttrykket er en kontrast som er lett å legge merke til, og kan gi signal om at noe er faretruende.

I katalogteksten som fulgte utstillingen, skriver vi: «Folk sanker, på rasjont og irrasjont vis. Vi sikrer oss mot en ukjent trussel. Flom, utbrudd, tørke, sykdom eller krig» (Halvorsen & Mathiesen, 2023a). Gullberg (2023) skriver på nettmagasinet Art Scene Trondheim:

I den kritikerprisade prepperboxen «Seirende over døden», av Halvorsen och Mathiesen, möter den oroliga sig själv i dörren med ett skratt. Är det med kondomer och snus vi ska undgå apokalypsen? Med en blinkning till popkonsten, presenterar konstnärerna en glänsande konsumtionsetetik. Beträktaren känner igen sig från matbutiken, men här i galleriet väcker det kända nya tankar.

Ut over Gullbergs kommentar undersøker vi tilbakemeldinger fra ungdommer i podkastepisoden «Ukritisk: Trøndelagsutstillingen» (Lian &

Halilovic, 2023). Senere i kapittelet drøfter vi to andre bidrag: studenten Øiens eksamensprosjekt høsten 2023 (figur 2), som er en kommentar til verket, og begrunnelsen bak Kritikerprisen 2023 (Kaur, 2023).

Iscenesettelse og supermarkedsestetikk

En fysisk preppekasse som kan forstås som en kommentar til de unges internetbruk, kan få frem hvordan livet leves i *mellomrommet* mellom det fysiske og virtuelle. Vi kjenner oss igjen i Böhmes (2008) tanker om at virkeligheten i mediene ofte tar større plass, enn det som måtte være reelt i mediens fremstilling. Dermed kan det oppstå et liv i «mediale skinnverdener» (s. 526–527).

Iscenesettelsesverdien av beredskap kan ses på som et statussymbol. Det er en måte å gjøre seg interessant på. Det er iscenesettelsen som er essensiell, ikke selve arbeidet. Böhme (2008) skriver at estetiseringen av virkeligheten i sin enkleste form er den estetiske utformingen, altså iscenesettelsen av alt det vi lever med og i. Dette blir problematisk når *iscenesettelsen* av omgivelsene, tingene, menneskene som vi omgås, blir det egentlige og avgjørende som vi forholder oss til (Böhme, 2008, s. 527).

Det er nettopp dette som skjer med Wildhagen: Preppingen blir en besettelse. På samme måte som den omtalte konsumestetikken (Gullberg, 2023) bruker vi i «Seirende over døden» stabler med energidrikker lik pallene i matvarebutikker. Dette er en velkjent supermarkedsestetikk som vi omgir oss med, uten å sanse hvor sterk den er i sin repetitive orden. Maten er hardt belyst, den militante stilen med bokser på rekke og rad fremmer en følelse av overflod, men også at noe er insisterende og viktig.

Varer forblir utstillingsobjekter

I «Seirende over døden» bruker vi femti bokser med Energy, en drikk som er populær blant ungdommer. Forskning fra Folkehelseinstituttet viser at leskedrikker kan føre til fysiske og mentale utfordringer: «Nesten halvparten av barn og unge som bruker energidrikker rapporterer at de har opplevd negative helseeffekter etter inntak av energidrikker, for eksempel skjelving, rastløshet og søvnvansker, og noen oppgir også symptomer på avhengighet» (Abel et al., 2023, s. 2).

Vår intensjon med verket er å skape undring om hvordan sammenhengen mellom konsum, digital påvirkning og livsstilsvalg setter spor hos oss

mennesker. Vi vil på humoristisk vis få frem hvordan begjæret etter en viss livsstil vi for eksempel ser på Tik Tok, påfører oss kroppslige og mentale dilemmaer, selv om vi ofte ikke en gang bruker produktene vi kjøper.

På denne måten handler verket indirekte om livsmestring: om hvordan Wildhagen mislykkes i å håndtere «fornuftig» egenberedskap, og etterstreber å overvinne en ukjent katastrofe. Dette kan forstås som at ungdommer skal lære «å håndtere medgang og motgang», og klare å forholde seg til «personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Böhme (2008) skriver at det vi kjøper, blir noe vi kan smykke oss med:

Det avtegnet seg tidlig ved varer hvis rene besittelse ble til statussymbol. Her kommer det ikke an på om man brukte dem, men at man kunne stille til skue at man hadde råd til dem. Men mer og mer blir varer til ting som etter at de er kjøpt, ikke blir brukt, men i en viss forstand forblir utstillingsobjekter. Det er varer hvis bruksverdi består i at de bidrar til iscenesettelse av en bestemt livsstil. Det gir mening her å tale om en ny type verdi, iscenesettelsesverdien. (s. 527–528)

Gjennom nettet har den visuelle kulturen vokst, og mange er opptatte av design og iscenesettelse av eget liv, for eksempel ved å publisere egne treningsrutiner eller matvaner. Man tilkjenner en personlig stil ved å synliggjøre seg selv via gjenstander som hodetelefoner, bærenett, joggesko eller mobiler.

Behov for parallellunivers

Parallelt med at mange i dag tilbringer mye tid innendørs foran en skjerm, har behovet for å være synlig digitalt blitt større. Noen kjøper antrekk som de kun bruker online, de skaper virtuelle karakterer slik at de kan fremstå som en annen enn den de er i virkeligheten. Vi har uendelig med muligheter til å se hvordan andre mennesker lever, og kan identifisere oss med folk på den andre siden av kloden. Paradokset ligger i at de som ikke får oppmerksomhet utenfor internett, viser hvordan nettet kan fungere demokratisk (Hessel, 2022, s. 459) og synliggjøre de som vanligvis ikke vises.

Behovet for et parallellunivers er sterkt til stede i samtiden. Ifølge Böhme (2008) kan dette parallelle livet kan være med på å skape spenning og nye muligheter for oppvikkere i hverdagen: «Iscenesettelse er muligheten for også hinsides tilfredsstillelsen av elementære behov å intensivere livet uendelig [...]» (s. 528). Gaming og posering fra eget liv er et eksempel på dette.

Det kan virke som at det tidvis er vanskelig å skille mellom den fiktive virkeligheten som man bygger online, og den sanselige verden. Samtidig har gaming «[h]aptisk mekanikk som joystick [...]», som setter i gang fysiske inntrykk for spilleren: «Teknologien bidrar til at vårt taktile ubevisste kommer for en dag. Vi kan kalle det sanselig erkjennelse» (Bale, 2009, s. 164).

Avleiringer av tidsånden

I motsetning til actionfylt gaming er det å samle objekter til en skulptur en meditativ oppgave som krever bevegelse, for eksempel i en skog eller på et loppemarked. Det krever nærvær å nennsomt plukke ut objekter som fungerer i en helhet. På denne måten blir man bevisst tingene vi omgir oss med og kan diskutere forbruk: søppel i veikanten, etterlatte småsaker på bussen og rusket i bunnen av vesken. I atelieret snakker vi ofte om at vi *maler med objekter*. Da er det ikke bare tingenes bruksverdi som gjør dem interessante, men også innholdet eller formen. Dette granskende blikket utvider evnen vår til å se (Mathiesen, 2021). Det å lete etter objekter kan ses på som det motsatte av automatisk å ta ting for gitt.

Ifølge Morton (2018) handler ikke økologisk bevissthet bare om å koble seg til noe større. Tvert imot mener han at det handler om å knytte seg tett til det som omgir oss, materialene vi ubevisst er i kontakt med. Det er ting vi hele tiden er i nærkontakt med, men som vi glemmer å sanse. Dermed kan uventede skulptur-objekter brukes til å diskutere samtiden. Objektene kan ses som avleiringer av tidsånden (Morton, 2018).

Det man får med seg i hendene

På samme måte som at «Seirende over døden» tar utgangspunkt i en vanlig verktøykasse, skriver Le Guin om den flyttbare kontaineren: «(...) a shell a net a bag a sling a sack a bottle a pot a box a container. A holder. A recipient.» (Le Guin, 2019, s. 10). Hun beskriver en bæreveske som gjør det mulig for oss å ta med oss mer enn det vi klarer å holde i hendene. Le Guin presiserer at i motsetning til jegeren som dreper, er sinking viktigere for menneskehetens historie, enn angrep.

Med vår egen preppekasse forsøker vi på humoristisk vis å artikulere det ambivalente ved egenberedskap: Den mobile enheten kan gjøre en selvberget i en vanskelig situasjon. Samtidig vil man «kanskje dø av kreft om man spiser det som er i verktøykassen», slik en 15-årig publikummer uttrykte det.

Videre skriver Le Guin (2019) om hvordan fortellingen om menneskets opprinnelse kan omskrives ved å se på teknologi som en *samlende* enhet snarere enn som noe destruktivt. Måten vi gjenforteller historier på fremmer verdisyn og hierarkier. Historiefortelling er en måte å konfigurere og rekonfigurere verden på. Gjennom fiksjon kan vi forestille oss andre, alternative verdener. Et nytt blikk på verden kan også få oss til å se andre fortsettelser og muligheter enn dem vi er flasket opp med.

Le Guins (2019) bærevesketeori handler om å fortelle noe på en ny måte. I motsetning til spydet som følger en linje mot målet, som kobles til den lineære måten å tenke tid og historie på, er handlevesken et virvar av ting. I vår praksis bruker vi virkelighet som råstoff for fiktive verdener og inspireres av folk vi møter. Wildhagen oppsto som et resultat av diskusjoner om matvaner - hvordan vi står i spenn mellom reklamepåvirkning, hurtigmat og råd om ernæring døgnet rundt.

Datamaterialet og energidrikker

Datamaterialet vårt består av verket «Seirende over døden», kunstkritikk og journalistiske kommentarer, og skriftlige omtaler av verket. Mesteparten er hentet fra medier som: Adresseavisen (Grann, 2023) og Trønderavisa (Rossing, 2023), anmeldelser i podkastepisoden «Ukritisk: Trøndelagsutstillingen» (Lian & Halilovic, 2023), avisen Subjekt (Krogh, 2023) og nettmagasinet Art Scene Trondheim (Gullberg, 2023), samt begrunnelsen bak Kritikerprisen 2023, som ble delt ut i forbindelse med «49. Trøndelagsutstillingen» (Kaur, 2023). Dette er offentlig materiale, bortsett fra den overnevnte kommentaren fra 15-åringen, som vi fikk gjengitt av formidlingssjefen ved Trøndelag senter for samtidskunst. I tillegg har vi tatt med et arbeid lagd av en kunststudent (Øien, 2023), som beskrives nærmere nedenfor.

Studenten Øien (2023) valgte å kommentere «Seirende over døden» da han i et eksamensprosjekt skulle lage et forslag til kunst i det offentlige rom: Han lagde en plakat som viser alt man trenger på lesesalen. Det var sunne og usunne varer om hverandre: Paracet, øl, ketsjup, nudler, kaffe, snus, kondomer og trantabletter. Plakaten var tiltenkt en universitetslesesal. Arbeidet hans har igjen inspirert oss til å lage egne plakater. Dette viser potensialet for en ikke-hierarkisk kunstnerisk dialog mellom studenter og lærere når kunstpraksisen blir en del av samtalen.

forbruk og egen sårbarhet i en humoristisk tone, i tillegg til at de snakker om hvordan de opplever verket i forhold til samfunnsutfordringer som krig og avhengighet. De unge kritikerne analyserer verket fra hvert sitt ståsted samtidig som de ser på hvordan det kommenterer samtiden.

Å vise frem en livsstil

Dette kan settes spørsmålsteget ved om et verk som tar for seg energidrikk, kondomer, sprit og snus egner seg for ungdommer. De kunstneriske greiene vi nevner ovenfor kan være anvendelige fordi de inviterer til å gå inn i samtaler som gjerne oppstår når kunst er utgangspunktet (Samuelsen, 2013, s. 35). Med det overnevnte datamaterialet i bakhodet som funn, kan følgende sies: Ved å gå i dialog om verdens ustabilitet med utgangspunkt i «Seirende over døden» åpnes det opp for at flere ting kan kommenteres parallelt. Publikummerne kan veksle mellom å snakke om estetikken, galenskapen i å samle Battery og alvorret i overlevelseskasser, slik ungdommene i podkasten gjorde.

Gullberg skriver: «Med en blinkning till popkonsten, presenterar konstnärerna en glänsande konsumtionestetik. Beträktaren känner igen sig från matbutiken, men här i galleriet väcker det kända nya tankar.» En tolkning av dette kan være at hun ser hverdagslige varer på en ny måte når de presenteres som kunst. Verket minner henne om hvordan estetikken hun vanligvis overser, kan vise til en sammensmeltning mellom konsumestetikk og popkunst. Det kjente vekker nye tanker i en annen kontekst. Dette er noe vi mener kan overføres til diskusjoner om kunst med unge.

Våre erfaringer er at kunst skaper andre utgangspunkt for dialog ettersom det vi tar utgangspunkt i, ikke kan forklares entydig og kan gi rom for ny historiefortelling. Gjennom improvisasjonstankegangen kan ungdom kjenne igjen lekens frihet, hvor man skisserer opp en fiktiv virkelighet. De overdrevne og surrealistiske poengene, som at verket står på en pidestall av grillpølser, kan oppmuntre til en avvæpnende inngang til alvorlige tema og gi de unge mulighet til å sette ord på det som bekymrer dem.

Böhme (2008) peker på hvordan iscenesettelsen blir viktigere enn selve handlingen eller objektet (s. 527–528). I «Seirende over døden» vises dette gjennom at forbruksvarene blir utstillingsobjekter som handler mer om å vise frem en livsstil enn faktisk bruk. Konsumestetikken i supermarkedene, med sine repetitive mønstre og overflod, gjenspeiles i verkets arrangement

av objekter. Dette kan ses uttrykk for hvordan ting vi kjøper, forblir utstillingsobjekter som signaliserer identitet og status.

Böhmes (2008) begrep *mediale skinnverdener* er særlig relevant for hvordan digital kultur påvirker unge (s. 527). Wildhagens prepping blir en form for iscenesettelse, der hamstringen handler mer om å vise frem klokskap enn faktisk beredskap.

Oppsummering - kunstens evne til å skape nye historier

Om vi nå vender tilbake til problemstillingen: *På hvilke måter kan et kunstverk åpne for nye perspektiver på egenberedskap og livsstilsvalg blant unge?* og setter den i sammenheng med funnene, kan det oppsummeres på følgende vis: Resultatene var på ingen måte entydige, ettersom vi anvender kunstnerisk forskning, hvor funnene sjelden er verifiserbare. Det handler om meningsskaping snarere enn målbar statistikk (Østern, 2017, s. 24). Kunst kan bidra til å gi nye historier om hvordan vi ser på utfordringer i samtiden.

En utfordring ved kunstnerisk forskning som metode kan være at denne oftest ikke gir etterprøvbare resultater (Guttu, 2024; Hannula et al., 2014; Østern, 2017). For eksempel kan andre journalister, kritikere eller juryer vurdere verket annerledes. Likedan er det med uttalelsene til ungdommene som omtaler verket i podkasten. Vi kunne ha fått kommentarer fra unge som ikke drikker energidrikk, og ikke vet så mye om egenberedskap. Dersom vi hadde intervjuet publikummere ved Trøndelag senter for samtidskunst og Nils Aas Kunstverksted, kunne undersøkelsen ha fått et større spekter av kommentarer.

Ved å ivareta det tilfeldige som oppstår, og ved å gå bort fra det rasjonelle gis unge mulighet til å stole på sine egne tanker. Dette underbygger påstanden om at ikke alt skal læres, men at de gode ideene finnes i ungdommen selv (Biesta, 2022, s. 5). De unge blir klar over sine egne implisitte erfaringer. Som i tankearbeidet vi gjør oss underveis i prosessen, *reflection-in-action*, kan strategiene i atelieret bidra til at vi gir slipp på kunnskapsviruset, samtidig som refleksjon bringes på bane (Schön, 2016).

For å samle trådene kan vi si at det ser ut til at det generelt sett var lett å uttale seg om verket. Det viktigste funnet er at både kritikerne og deltakerne i podkasten oppfattet at vi har vært opptatt av egenberedskap og livsstilsvalg som digitale vaner og hurtigmat. Kunststudenten responderer på humoristisk vis ved å referere til kunstverket (Øien, 2023). I motsetning

til Gullberg (2023) og deltakerne i podkasten (Lian & Halilovic, 2023) skriver Trønderavisens kommentator: «Kunstig høye matpriser - Verket kunne også hatt tittelen 'Kampen mot konsumprisindeksen'» (Rossing, 2023). Dette er et eksempel på hvor mangetydig og ulikt et verk kan fortolkes. Et annet eksempel finner vi i Kaur's begrunnelse da verket ble tildelt Kritikerprisen 2023:

Jo lenger en blir stående å betrakte, dess flere småting begynner en å merke seg. Og vi begynner å sette sammen brikkene av sjokoladebarer, lakris, gummipeniser, røyk, snus, kondomer og våtservietter i hodene våre til vi begynner å ense en skildring av ett portrett av to ulike mennesker, som står hverandre nær i en krisesituasjon, og tydeligvis må gjennom flere brett med Paracet for å kunne overleve sammen. (Kaur, 2023)

Når det gjelder det teoretiske, altså Böhmes (2008) poeng med å iscenesette og å synliggjøre seg selv, kan dette perspektivet ses i følgende eksempel: at Wildhagen kjøper sprit og kondomer som han samler i egenberedskapskassen sin. I så måte er det også interessant at en publikummer stjal vodkaflasken slik at museet måtte kjøpe inn en ny. Dette kan overføres til Böhmes begrepsapparat, hvor kunstverket blir en oppkvikker som intensiverer livet. Det kan også knyttes til ungdommenes uttalelser om at de drikker energidrikk som noe oppkvikkende. De søker stimuli. Den fysiske preppekassen kan forstås som en kommentar til dagens internettbruk og kan få frem hvordan de unge lever livet i mellomrommet mellom det fysiske og det virtuelle.

Gjennom grepet med historiefortellingen håper vi på humoristisk vis at vi kan skape refleksjoner rundt livsmestring. At både unge og voksne kan kjenne seg igjen i irrasjonelle påfunn, som å distrahere seg selv ved å rydde eller samle på ting for å skape ro i en stressende situasjon. Biestas (2021) beskrivelse av skolens iver etter å føre all læring i form av en liste, av mål med læringsutbytte, er treffende (s. 24). Om læring blir diktert, altså at det styres hva elevene skal oppnå helt ned på detaljnivå, risikerer vi at noe går tapt hos de unge, evnen til medfølelse og ansvar.

Å leve med uro

De økende spenningene på alle kanter, mellom stater, mennesker, økologi og teknologi, skaper press (Alemanni, 2022, s. 45; Hessel, 2022, s. 458–459). Unge har plastiske hjerner som kan formes av det de gjør på internett (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Algoritmenes repetisjoner er ofte

suggererende, og når ungdommer surfer risikerer vi at de tar inn verdens uro i enerom. De forholder seg kanskje til selvskadevideoer og mennesker med spise- og kroppsforstyrrelser (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). På Snapchat og Tik Tok har de tilgang til konstruktive nettsider og til grusomheter om hverandre.

The pressure of technology, the heightening of social tensions, the outbreak of the pandemic, and the looming threat of environmental disaster remind us every day that as mortal bodies, we are neither invincible nor self-sufficient, but rather part of a symbiotic web of interdependencies that bind us to each other, to other species, and to the planet as a whole. (Alemani, 2022, s. 45)

Alemani påpeker at de samtidige utfordringene også tilfører noe positivt. Vi er vevet sammen og har en felles skjebne til tross for at vi skal dø. Samtidig inngår mennesket i en større helhet som gjør oss sårbare når andre arter går under. Kunst kan gjøre det enklere å samtale med unge om det som er vanskelig, hvordan vi kan leve med uro, og hvordan vi selv kan omgjøre det smertefulle slik at det er til å leve med. «Kunsten er en ressurs som gir oss tilgang til fortellinger som setter ord på hva det vil si å være menneske. Nettopp i konfrontasjon med det ordløse får vi mulighet til å skape nye fortellinger om oss selv» (Halvorsen, 2011).

En av forskjellene mellom ungdom og voksne kan sies å være at de fleste i Norge som er over 18 år, har rukket å leve i en mer uskyldig medievirkelighet. Tidligere generasjoner har gradvis kunnet tilnærme seg grusomheter gjennom et glimt av «Dagsrevyen». I dag kan ungdommer bli rekruttert av en nazistisk organisasjon på barnerommet (Doctor et al., 2024, s. 1).

Kunstverk som kaleidoskop

I denne artikkelen har vi sett hvordan dialog med unge om samfunnsutfordringer og kunstverk kan gi mening. Biestas ide om at mennesker eksisterer *i og med* verden, som også får frem hvordan vi selv kan ta ansvar i møte med virkeligheten, møter Böhmes tanker om iscenesettelse. I den forbindelse har vi sett at behovet for å iscenesette en viss livsstil ofte er viktigere enn selve varen man kjøper, som Wildhagens innhenting av sprit og kondomer.

Vi har løftet frem at unges livserfaringer kan være en motvekt til målrettede og mediale skinnverdener, altså nettets fiktive virkeligheter, hvor algoritmer og kommersielle krefter møter oss i vårt begjær – begjæret etter

å bli sett som en slags idealisert versjon av oss selv – med riktige statusobjekter og utseende. Vi har også vist at et kunstverk kan skape bevissthet om menneskets sårbarhet i møte med samfunnsmessige endringer når disse brukes som utgangspunkt for samtaler ungdom imellom (Lian & Halilovic, 2023). Potensialet ligger i en ikke-hierarkisk kunstnerisk dialog (Øien, 2023).

Motsatsen til dette er *phubbing*, det å foretrekke skjermen fremfor mennesket. Ungdom og voksne befinner seg i de samme fysiske omgivelsene, men i ulike mentale rom (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018, s. 1). Som samskrivende kunstnere er vi tvunget til å sette ord på ideene våre i atelieret, samtidig som de stadig blir etterprøvd. Vi sanser, samler, artikulerer og *ser* på utfordringen det er å leve sitt eget liv. Intensjonen med «Seirende over døden» er å ta for seg nettopp denne utfordringen, og verket fremmer at Wildhagens livsførsel og internettposing fører til en falsk trygghet.

Biestas (2022) tanker om at utdanning ofte skal være «all about learning» (s. 3), viser at det er lett å miste evnen til tilstedeværelse, og at han ser verdien i de unge individenes egne livserfaringer. I den parallelle skyggeverdenen mange lever i på internett, er det algoritmene som herjer og intensiverer det vi er opptatt av. De iscenesatte spillbildene av interessene og sårbarhetene våre repeteres. Vi ruster oss mot farene i en urolig verden ved å søke på prepping og overlevelsesstrategier, smarte triks under terrorangrep, hva ulike kroppslige symptomer kan bety. Parallelluniverset på nettet gir oss flukt, trøst og oppkvikkere.

Begrepet *mobil* betyr bevegelse, men på mobilen – som vi kan bære med oss overalt – er det det motsatte som skjer. Vi sitter mens hodet blir fylt av andres iscenesatte utstilling av et tilsynelatende aktivt liv. Hva skal de unge gjøre med det de lærer, når utfordringene med å leve sitt eget liv – med usikre råd alle veie – tikker inn på mobilen? Kunstverk er som et kaleidoskop, med speil som står i vinkel på hverandre. De fargede bitene kan ristes slik at de sprer seg i stadig nye mønstre.

Forfatterbiografier

Line Halvorsen er universitetslektor og ansatt ved Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design på OsloMet. De siste årene har Halvorsen i samarbeid med Ilmi Gutzeit Mathiesen utviklet flere skulptur- og maleriprosjekter, hvor uroen i vår samtid og kunstnerisk forskning står sentralt. Kunstnerduoen har stilt ut på Trøndelag Senter for

Samtidskunst, Nils Aas Kunstverksted, Ski kunstforening, Sagene kunstsmie og Artistic Research Symposium på Høyskolen Kristiania. I 2023 vant de Kritikerprisen på Trøndelagsutstillingen og i 2024 ble de valgt ut til å være Artists in Residence ved USF Verftet Bergen. I 2025 skal de stille på Sagene kunstsmie og i Trondheim Kunstforening.

Ilmi Gutzeit Mathisen er førsteamanuensis og ansatt ved Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design på OsloMet. De siste årene har Mathiesen i samarbeid med Line Halvorsen utviklet flere skulptur - og maleriprosjekter, hvor uroen i vår samtid og kunstnerisk forskning står sentralt. Kunstnerduoen har stilt ut på Trøndelag Senter for Samtidskunst, Nils Aas Kunstverksted, Ski kunstforening, Sagene kunstsmie og Artistic Research Symposium på Høyskolen Kristiania. I 2023 vant de Kritikerprisen på Trøndelagsutstillingen og i 2024 ble de valgt ut til å være Artists in Residence ved USF Verftet Bergen. I 2025 skal de stille på Sagene kunstsmie og i Trondheim Kunstforening.

Referanser

- Abel, M. H., Lund-Iversen, K., Torheim, L. E. & Brantsæter, A.L. (2023). *Bruk av energidrikker i aldersgruppen 10-18 år* [Rapport]. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2023/bruk-av-energidrikker-i-aldersgruppen-10-18-ar/>
- Alemani, C. (2022). *The Milk of Dreams* [Katalogessay]. I *The Milk of Dreams: Biennale Arte 2022. 59th International Art Exhibition* (s. 43–51). La Biennale di Venezia.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Pax.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). Forord i K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori. En antologi* (s. 9-10). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Utdanningens vidunderlige risiko* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-Centered Education: A View for the Present*. Routledge.
- Bishop, C. (2023). *Information Overload*. Artforum, 61(8). <https://www.artforum.com/features/claire-bishop-on-the-superabundance-of-research-based-art-252571/>
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_595042
- Böhme, G. (2008). "Innføring" fra *Aestetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre* (s. 519–532) i K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori. En antologi*. Universitetsforlaget.
- Carrington, L. (1972). *The Milk of Dreams*. NY Review Childrens.
- Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K. M. (2018). The effects of "phubbing" on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304–316. <https://doi.org/10.1111/jasp.12506>
- Cobussen, M. (2022). *Improvising Artistic Research*. I M. Kahr (Red.), *Artistic research in jazz: positions, theories, methods* (2. utg., s. 3–14). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.4324/9780429275838>
- Dijkgraaf, R. (2007). Interview by Balkema, A. W. & Slager, H. Utrecht Graduate School of Visual Art and Design. *Mahkuzine: Journal of Artistic Research*, 2: 31–37
- Doctor, N., Fiennes, G. & Ciarán, O. C. (2024). *NazTok: An organized neo-Nazi TikTok network is getting millions of views*. https://www.isdglobal.org/digital_dispatches/naztok-an-organized-

- neo-nazi-tiktok-network-is-getting-millions-of-views/ Lastet ned 13. februar 2025
- Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.-A., Buchloh, B. H. D. & Joselit, D. (2016). *Art since 1900 - modernism, antimodernism, postmodernism* (3.utg.). Thames & Hudson Ltd.
- Grann, A. (2023, 22. august). *Verktøykasse med burgere, kondomer og snus vant kunstpris*. Adresseavisen. <https://www.adressa.no/kultur/i/GMbPPQ/verktoykasse-med-burgere-kondomer-og-snus-vant-kunstpris>
- Grünfeld, N. (2022). *Metode i kunstnerisk utviklingsarbeid*. *Norsk medietidsskrift*, 29(4), 1–4. <https://doi.org/10.18261/nmt.29.4.6>
- Gullberg, J. (2023, 25. august). *De varsamma handlingarnas politik* [Kunstkritikk]. *Art Scene Trondheim*. https://artscene.no/2023/08/25/de-varsamma-handlingarnas-politik/?fbclid=IwAR3gjEkvy_vZczk-3Aq4oM0enYYSbpmiNE2kKIUPJ3ln7FyG9VxMv6hvcMQ
- Guttu, A. H. (2024, 24. juni). *Kunstens plass i kunstnerisk utviklingsarbeid* [Kommentar]. *Art Scene Trondheim*. <https://artscene.no/2024/06/23/kunstens-plass-i-kunstnerisk-utviklingsarbeid/>
- Halvorsen, L. (2011). *Hva kan det stygge og rare i kunsten gi oss?* [Omtale]. *Kunstløftet*. Norsk Kulturråd. <https://www.kulturdirektoratet.no/-/kl-artikkel-fl5-seminar-line-halvorsen>
- Halvorsen, L. & Mathiesen, I. G. (2023a). *Alt kan skje*. I 47. *Trøndelagsutstillingen 2023*. [Utstillingskatalog]. Trøndelag Bildende Kunstnere og Trøndelag senter for samtidskunst. <https://trondelagsutstillingen.no/wp-content/uploads/Trondelagsutstillingen-katalog-2023-web-NY.pdf>
- Halvorsen, L. & Mathiesen, I. G. (2023b). *Defeating death* [Skulptur]. 47. *Trøndelagsutstillingen 2023*. Trøndelag Bildende Kunstnere og Trøndelag senter for samtidskunst.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2014). *Artistic research methodology, narrative, power and the public*. Peter Lang Publishing Inc. <https://static1.squarespace.com/static/54d6681fe4b02fde3d6e646e/t/550928dce4b05ef9ded4739f/1426663644052/ArtisticResearchWhole.pdf>
- Hessel, K. (2022). *The story of art without men*. Hutchinson & Heinemann, Penguin Random House UK.
- Iversen, M. (2010). *Chance*. The MIT Press.
- Kaur, M. M. (2023, 18. august). *Kritikerprisen 2023*. [Begrunnelse for kritikerpris]. 47. *Trøndelagsutstillingen 2023*. <https://trondelagsutstillingen.no/utstilling-2023/kritikerprisen/>
- Krogh, A. H. (2023, 5. september). *Dette er de beste utstillingene i Trondheim i september*. [Nettavis] Subjekt. <https://subjekt.no/2023/09/05/dette-er-de-beste-utstillingene-i-trondheim-i-september/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. *Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Le Guin, U. (2019). *The carrier bag theory of fiction*. Ignota Books.
- Lian, A. & Halilovic, A. (2023, 29. august). [Programledere]. *Ukritisk: Trøndelagsutstillingen* [Audio-podcast-episode]. I *Anna & Azra bretter opp ermene*. <https://open.spotify.com/episode/7DCr9LoQ7slhW1k8xbXggQ>
- Lind, M. (2019). *Hvorfor formidle kunst?* I B. Christensen-Scheel (Red.), *Formidling for et nytt museum* (s. 99–113). Nasjonalmuseet. <https://www.nasjonalmuseet.no/contentassets/d28c138a14f542eda421a12dc5a50407/formidling-for-et-nytt-museum-no-27.9.19.pdf>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag.
- Mathiesen, I. G. (2021). *In the footsteps of an observer – looking at Edvard Munch in Åsgårdstrand*. *Nordic Journal of Art & Research*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/information.4437>
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Penguin Books.
- O’Keeffe, G. S. & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800–804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Presseforbundet. (2024). *Vær Varsom plakaten*. <https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/> [gjeldende fra 01.01.2024]. Pressens faglige utvalg.

- Pringle, E. (2019). *Kreativ evaluering og undervisningsprosjekter i museer: Alternativer til en målstyringsmodell*. I B. Christensen-Scheel (Red.), *Formidling for et nytt museum* (s. 99–113). Nasjonalmuseet. <https://www.nasjonalmuseet.no/contentassets/d28c138a14f542eda421a12dc5a50407/formidling-for-et-nytt-museum-no-27.9.19.pdf>
- Rossing, S. (2023, 21. august). *Kunstig høye matpriser*. [Papiravis] Trønderavisa.
- Rød, A. (2025, 22. februar). *Konseptkunst*. Store norske leksikon. <https://snl.no/konseptkunst>.
- Samuelsen, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2016). *The reflective practioner: How professionals think in action* (3. utg.), Routledge <https://www.routledge.com/The-Reflective-Practitioner-How-Professionals-Think-in-Action/Schon/p/book/9781857423198?srsId=AfmBOopjUgwgwmZQkeE68HxluxIPF86B3FzP9bZtbd-q3nJU9Kw3Vrj2>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Folkehelse og livsmestring (2.5.1). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Øien, S. (2023). Plakat til lesesal. [Eksamensprosjekt til kunst i offentlig rom]. Fakultet for Teknologi, kunst og design ved OsloMet - storbyuniversitetet.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

KAPITTEL 9

Å skape et formsvar

Arild Skarsfjord Berg^{1,2} og Liv Mildrid Gjernes²

¹OsloMet – storbyuniversitetet; ²Høgskulen på Vestlandet

Abstract: Art-based research, with novel approaches and methods, contributes to academic development in teacher education's practical-aesthetic subjects. This study examines the Open Form Method, a collaborative approach within creative processes, and its outcome, a 'form response'. We further explore phenomenology's role in facilitating creativity in primary school teacher education's arts and crafts subjects. Through three case studies, we investigate various 'form responses' in different contexts, including a landscape and two silent rooms. The study demonstrates that sensory-based learning, in a body-phenomenological approach, can serve as a foundation for defining collective experiences leading to a form response. This approach can be a source of inspiration and knowledge development in artistic expressions and contribute to experience based on sensitivity to the physical world and general competence about mutual respect in collaboration.

Keywords: Phenomenology, hermeneutics, aesthetics, open form method, artistic research and collaboration

Noe av det viktigste i tilværelsen er å kunne uttrykke seg. Elever bør få sjansen til å stille spørsmålet «Hvem er jeg?». De bør få bli kjent med hva det vil si å kjenne etter og uttrykke seg basert på sine egne følelser, og de bør lære seg å stole på sine egne opplevelser. En slik tilnærming kan i praksis styrkes og forklares gjennom bruk av teori om estetikk og kunstopplevelser. Dette er spesielt viktig i en tid hvor mange blir bombardert av inntrykk og er under sterkt ytre press. Denne studien tar utgangspunkt i opplevelsesdimensjonen i tre ulike eksempler – studentarbeider og to kunstprosjekter – som er analysert med *åpen forms metode* (Gjernes, 2017, Wieder & Zeyfang, 2014), som blant annet går ut på å utvikle et *formsvar*. Det første eksempelet viser hvordan lærerstudenter kan bruke inntrykk i naturen til å lage stedsbasert kunst. De to neste eksemplene viser hvordan kunstnere bruker sitt eget sanseapparat og estetiske vurderinger til å lage kunst i to ulike stillerom. Eksemplene viser sammenhenger mellom kunstnerisk praksis og teori som er relevante både i studier og i arbeid med kunst.

Begrepet *estetikk* blir ofte både brukt og forstått entydig som et synonym til *vakkert* eller *pent*. Men begrepet, som kommer fra gresk *aesthesis*, rommer egentlig alt det sansene kan fortelle oss i vid forstand, og ikke bare det som ser harmonisk og tiltalende ut. De danske dramapedagogene Bennyé D. Austring og Merete Sørensen har laget følgende definisjon av begrepet, og de kaller det «nutidig»: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Individets erkjennelse

Både det å fortolke seg selv og verden og det å kommunisere fra, til og om følelser har mye for seg i praktisk-estetisk arbeid. Slike praktiske øvelser og undersøkelser kan underbygges med kvalitative vitenskapelige metoder basert både på fenomenologi slik Husserl har utviklet den (Merleau-Ponty & Tin, 2000; Postholm, 2010), og på fortolkningslære, eller hermeneutikk (Gadamer, 1979). I skapende og kreativt arbeid vil den som skaper, kunne framstå som en “adapter” av det som trer fram. Hen tolker et inntrykk og gjengir det slik det framstår i hens egen forståelse, som en ting, et verk eller et uttrykk. Dette kan også overføres til forståelsen av tekster, for eksempel bibeltekster, som handler om å tolke, det vil si om hermeneutikk. Vi plasserer dette i en humanistisk tradisjon vitenskapsteoretisk og støtter oss på relevant teori som gir rom for individets erkjennelse og

førstehåndserfaringer, blant annet slik den legges fram av Tone Pernille Østern (2017), Hans Skjervheim (1957) og Aslaug Nyrnes (2012).

Opplevelsen av et sted

Med fenomenologiske tilnærminger kan estetikkforståelsen utdypes i den forstand at vi gjennom det vi ser og opplever, studerer alle sider ved *det som viser seg*. I estetiske fag er fenomenologi aktuell som vitenskapelig tilnærming fordi vi, for å komme fram til definisjonen av essens, tingens vesen, eller en entydighet, studerer fenomenet i sin helhet, med sine mange ulike kvaliteter. Vi studerer ikke bare det konkret målbare, som høyder, bredder og fakta, men vi anerkjenner også det vi sanser, det som er knyttet til hvordan vi opplever og tolker det vi sanser, og som derfor kan være mer abstrakt. I studier i naturen kan vi kan oppleve og beskrive den følelsen et fenomen gir i form av sin materialitet, eller den følelsen et sted gir med sitt lys og sin vegetasjon, og bruke det som en del av et arbeidsgrunnlag i en undersøkende og skapende sammenheng. Denne følelsen av et sted kaller arkitekturfilosof Christian Norberg-Schulz *genius loci*, som også kan forstås som stedets ånd (Norberg-Schulz, 1996).

Fenomenologiske studier beskriver meningen mennesker legger i en erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Bevisstheten er rettet mot noe, påvirket av individets erfaringsbakgrunn og verdisyn. En visuell eller språklig ytring vil være resultatet av en interaksjon mellom individet og verden og påvirke individets selvopfatning (Gjernes, 2011, s. 8).

Forforståelse er et begrep som er knyttet til hermeneutikken. Det ble utviklet av Gadamer (1979), som understreker at menneskers forståelse av verden er preget av deres egen livsverden. Denne forståelseshorisonten varierer mellom individer og kulturer.

Subjektive opplevelser i kunst med vitenskapelig verdi

Kunstfilosofen Varto (2009) utvikler denne tenkemåten til å gjelde kunstnerisk praksis og argumenterer for at kunstprosjekter er unike, subjektive prosesser med vitenskapelig verdi. De har flere dimensjoner, inkludert en egenverdi, og bidrar til den vitenskapelige diskusjonen gjennom refleksjoner om virkelighet, kunnskap, ideologier, tverrfaglige koblinger og hvordan kunst kan bidra til forskning (Varto, 2009). Estetikkfaglig forskning kan ha

både vitenskapelig og kunstnerisk verdi. Forholdet mellom kunst, kreativitet og forskning er i utvikling, med ulike perspektiver på dets betydning (Berg, 2014; Borgdorff, 2012; Schön, 1983; Lai et al., 2015; Varto, 2009).

Gjennom våre egne studier i forbindelse med doktorgrad og master har vi undersøkt disse tilnærmingene og blitt kjent med og brukt teori der kunstnerisk forskning belyses, særlig med et hermeneutisk-fenomenologisk blikk (Berg, 2014; Gjernes, 2011). Disse teoriene blir også brukt i denne studien, men med et nytt metodisk fokus på åpen forms metode. Vi presenterer først et arbeid med studenter, der vi bruker denne metoden, en arbeidsform som for noen er kjent fra kunst- og arkitekturfeltet. Åpen forms metode er en metode som legger til rette for at vi forholder oss til det vi faktisk opplever, der og da, ut fra vår egen persepsjon, forståelse og uttrykksevne. Når det gjelder studentene, utvikler de arbeidene sine ved at de får noe til å skje gjennom små og store vurderinger og valg. Etter at vi har presentert studentenes arbeider, presenterer vi to kunstprosjekter hvor det er en metodisk forutsetning å kunne å sanse og erfare stedet og situasjonen for å utvikle kunst som passer til stedet. De tre eksemplene – studentarbeidene og de to kunstprosjektene – beskrives i form av casestudier (Yin, 2009), der de tre eksemplene er analysert gjennom perspektivene i åpen forms metode.

I møte med studenter oppmuntrer vi dem til å arbeide i en enhetlig prosess, som i et kunstnerisk utviklingsarbeid. Donald Schön (1983) definerer begrepet *reflection in action*, noe Borgdorff (2012) utdyper som kunstnerisk utviklingsarbeid i form av en sammenfiltrering mellom den som skaper, og det som skapes. Dette utgjør i Borgdorffs definisjon en enhet: «It concerns research that does not assume the separation of subject and object and does not observe a distance between the researcher and the practice of art» (Borgdorff, 2012, s. 37).

Åpen form – fra arkitektur til kunst

Et arbeid med *reflection in action* som motivasjon og perspektiv samsvarer godt med den skapende strukturen som kommer fra åpen forms metode. Denne metoden ble i sin tid utviklet på Bergen Arkitekthøgskule (BAS) under Svein Hatløys ledelse (Gjernes, 2017). Den metodiske tilnærmingen var inspirert av teorien om åpen form utviklet av den polske arkitekten Oskar Hansen (1922–2006). Oskar Hansens ideer om åpen form som metode i arkitektur ble i sin tid ansett som for progressiv i Polen. Dette førte til at han satte ideene sine ut i livet – ikke først og fremst i utøvende praksis som arkitekt, men mer som pedagogiske øvelser innen abstrakt

kunst (Wieder & Zeyfang, 2014, s. 13). Wieder og Zeyfang viser til at mange kunstnere siden har tatt i bruk denne metoden, som utforsker samspillet mellom form, miljø og sosiale relasjoner og den dynamikken som kan oppstå mellom kunsten og deltakerne i et prosjekt. Wieder og Zeyfang peker videre på at teorien om åpen form får økt oppmerksomhet i dag fordi det er stort behov for felles prosesser omkring estetikk i samfunnet, blant annet i offentlig boligpolitikk og i utformingen av bygg og bymiljøer som utvikles på bakgrunn av behov og innspill fra brukerne. De sier videre at åpen form er aktualisert fra et kunstnerisk perspektiv fordi kunstnerisk praksis har fått fornyet interesse i formale eksperimenter, kollektiv produksjon og tverrfaglig samarbeid mellom for eksempel film, kunst og arkitektur og omgivelser.

Forskningsspørsmålet i studien er derfor som følger: *Hvordan kan vi gjennom sansebaserte, fenomenologiske tilnærminger ta i bruk våre egne estetiske erfaringer i utforskende, skapende og samarbeidende arbeidsprosesser?*

Åpen forms metode i lærerutdanningen

Teorien om åpen form brukt som praktisk metode kan avdekke og skape en felles forståelse av sanselige begreper og fenomener. I det første eksempelet undersøker vi metodens verdi i skapende arbeid ved å bruke den didaktisk i et tverrfaglig gruppearbeid med fjerde års masterstudenter i grunnskolelærerutdanningen. I denne studien ønsker vi samtidig å vise noen vitenskapsteoretiske sammenhenger mellom kunstbasert forskning (Borgdorff, 2012; Varto, 2009) utdanning og kunstnerisk praksis. I våre egne kunstprosjekter, to eksempler som er hentet fra vår egen kunstneriske praksis, prøver vi å utdype den samlede forståelsen slik vi har erfart den. Når vi jobber med kunstfaglig baserte uttrykk, er det sentralt å vise eksempler for å forklare et fenomen både materielt og konseptuelt. Det er også relevant og naturlig å skrive om tanker og handlinger i jeg-form når vi er i en 1: 1-modus med det vi skaper. I Aslaug Nyrnes' essay «Kunnskapstopologier» gir hun et eksempel på hvordan en retorisk tenkemåte kan bidra til at det praktisk skapende faller på plass (Nyrnes, 2012). Vi dokumenterer også i denne studien hvordan våre egne skapende prosesser kan bidra til dette, og drøfter hvordan de kan settes inn i vitenskapelige sammenhenger.

En fenomenologisk tilnærming starter med at vi studerer et fenomen fra ulike kanter, slik vi også gjør i begynnelsen i åpen forms metode under det som kan kalles kartleggingen (steg 1). Fenomenologi dreier seg om eksistens, om det virkelige, det sansede. Kartleggingen består i å bevisstgjøre seg det gitte eller i å utvikle sin omverdenømfintlighet (Greve, 1996)

for å utforske dette eksisterende og virkelige. Konteksten ved bruk av åpen form defineres i diskusjonen, verdsettingen og/eller evalueringen der vi i fellesskap tolker den kartleggingen vi har gjort (steg 2 og 3). Når valgene er tatt og verdsettingene er ferdigsnakket, er grunnlaget klart for at vi kan presentere et formsvar (steg 4), der vi *viser* det vi har funnet fram til.

Utvikling av åpen form som pedagogisk metode

Åpen forms metode er en arbeidsform som er hentet fra arkitekturdidaktikk (Gjernes 2017; Hatløy, 1984; Wieder & Zeyfang, 2014). Gjennom våre tre eksempler, eller caser, ønsker vi å vise hvordan denne analytiske tilnærmingen kan være en pedagogisk metode for praktisk og estetisk skapende arbeid. Ved å forklare metoden med en fenomenologisk tilnærming legger vi til rette for å anvende estetikk i tråd med den ovennevnte definisjonen av begrepet *estetikk*: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Åpen forms metode ble brukt på Bergen Arkitektthøgskole da den ble etablert av Svein Hatløy i 1985. I den grad begrepet *arkitektur* anvendes i dette kapitlet, forstår vi det i en utvidet form, slik Mari Hvattum beskriver «arkitektur som en måte å ordne verden på», med «spor som endrer og tilrettelegger omgivelsene» (Hvattum, 2015, s. 7). Arkitekten Hatløy brukte åpen forms metode i øvelser med å forstå form og rom. Filosofen Hans Skjervheim fra Voss deltok i arbeidet med å utvikle utdanningens pedagogiske plattform (Gjernes, 2017, s. 5). I essayet «Deltakar og tilskodar» fra 1957 utdyper Skjervheim tanker om likeverdighet og om nødvendigheten og verdien av det subjektive forskerperspektivet (Skjervheim, 1957), som også er en kjerne i åpen forms metode. Tankegangen rundt åpen form innebærer at vi må møte en formoppgave (steg 1) med et åpent sinn. For å løse den aktuelle situasjonen eller oppgaven må vi legge det vi *faktisk* ser og opplever, til grunn for handlingen vår. Vi tvinges til å ta inn det vi egentlig ser, og til å tro våre egne øyne ved at vi studerer og setter ord på både sansbare *kvaliteter* og målbare fakta (steg 2), før vi ser det i sammenheng med det som i åpen forms metode er beskrevet som målsettingen (steg 3). Både sansede fornemmelser og faktiske data brukes som et diskusjonsgrunnlag for å utvikle et formsvar (steg 4).

I denne studien er det individenes sansede erfaring som ligger til grunn for hvordan vi i fellesskap finner en helhet.

Fenomenologien er verken en empirisk vitenskap, som psykologien, eller en teoretisk vitenskap, som matematikken, men en metode til beskrivelse av erfaringens vesen. For *Eidos*, det begrepet som betyr et vesenstrekk eller en essens hos Husserl, er forankret i empirien - men uten selv å være empirisk, skriver Mikkel B. Tin i etterordet i oversettelsen av *Øyet og ånden*. (Merleau-Ponty & Tin, 2000, s. 102)

Studentenes case (case 1) går ut på å forme et fysisk og lydsatt svar til det et landskap kan uttrykke. De må definere (steg 1) *det som viser seg*, som *det gitte* før de samsnakker opplevelsene sine (steg 2 og 3) mot et formsvar som de presenterer i en film med lyd (steg 4). En fenomenologisk metodeforståelse vil kunne hjelpe dem med å gå dypere inn i det de opplever. Prosessen som går ut på å kartlegge landskapets egenskaper, skal bidra til å sirkle inn en felles essens, til å søke mot en felles intensjonalitet.

I kunstprosjektet «Vis meg din stillhet» (case 2) viser Gjernes et formsvar som er bygget over en fenomenologisk forankret formteori (Gjernes, 2011; Tin, 2007). For å innfri oppdragsgivers ønske om et religionsnøytralt uttrykk i et stillerom på et gamle hjem (steg 1) kan vi med åpen forms metode som ramme, her i samarbeid med brukerne, kartlegge og definere hva *det gitte* består av fysisk i det avgrensede rommet (steg 2 og 3). Dette gitte utgjør bakgrunnen for de religionsnøytrale ritualene, som uttrykkes i et formsvar der en felles intensjonalitet også har plass (steg 4).

Bergs kunstprosjekt «Soloppgang» (case 3), som utvikler kunst til et bårerom som også kan brukes som stillerom (Berg, 2014), illustrerer det metodiske arbeidet med å sirkle inn det som er gitt. Det kunstfaglige bygges på kvalitative fokusgruppeintervjuer på stedet (Fog, 2004) som inkluderer materialprøver med estetisk sansbare kvaliteter for å få tak i det de ulike deltakerne legger i tolkningene av ulike materialkvaliteter i en romlig situasjon. I denne prosessen med å finne fram til en felles intensjonalitet sammenfatter Berg det han finner, og anvender det som en del av grunnlaget for å skape et formsvar til et bårerom. Gjennom flere deltakere møtes flere livshistorier, hvor ulike forforståelser av situasjonen kommer til syne, og derfor er fortolkningslære og hermeneutiske begreper som *livsverden*, *forforståelse* og *felles forståelseshorisont* (Gadamer, 1979) sentrale i den vitenskapelige forklaringen av prosessen.

Case 1: Studenters formsvar: Dialog med landskap

Ved å bruke dramapedagogens definisjon av estetiske læreprosesser (Austring & Sørensen, 2006) og verktøy som økser og lydopptakere har vi

utviklet en estetikkoppgave for studenter i Bergen og på Stord. Oppgaven går ut på å kommunisere fra, til og om følelser i møte med et landskap. Målet er at studentene skal studere naturens fenomener gjennom å skjerpe sansene. Oppgaven er knyttet til Syklus 2-modulen Estetikk i praksis og teori for fjerde års masterstudenter i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Studentene skal lese fenomenologi-baserte tilnærminger til landskap (Dewey, 1934; Duesund, 1995; Greve, 1996; Norberg-Schulz, 1996; Skjervheim, 1957) og fagdidaktiske artikler om livsmiljø og bærekraftig tenkning (Illeris, 2015, 2023; Sandven, 2019). Studentene som omtales i dette kapittelet, har arbeidet med to ulike landskap, Rommetveit (Stord) og Løvestakken (Bergen). Høsten 2023 deltok studenter fra musikk sammen med kunst og håndverksstudentene. Det bidro til at lyd ble en viktig del av oppgaven, som fikk navnet «Dialog med landskap»:

«De skal arbeide gruppevis i ein skapande og reflekterande prosess. Prosessen skal fokusere inn og vise sanslege kvalitetar i en felles tolking av ein stad. Alt ved staden er ein del av stadens spesifikke kvalitetar, og stadens lyd er en del av stadens uttrykk.

Målet er at du skal utvikle di rolle som formidlar av korleis det er mogeleg å arbeide pedagogisk på måtar der me nyttar sansane våre og gjennom estetiske læreprosessar bind oss til den planeten me er ein del av i staden for å øydelegge den!»

«Som ramme for dei samarbeidande relasjonane skal vi no prøve ut den kunstbaserte arbeidsmåten *Åpen forms metode*. Åpen forms metode gir ein strukturert progresjon, henta frå arkitekturundervisning. Stegvis ser den slik ut:

- Steg 1. Målsetting: Kva er de einige om å gjera, og kor (ein stad)?
- Steg 2. Innsamling av fakta og utgreiing av arbeidsgrunnlag, likt *det gitte*. Dette omfattar landskapet sine eigenskapar som topografi, stigningsforhold, geologi, bonitet, klima og klang. (Kan ein stikke noko ned eller grave i jorda, kor bratt er det, kva for material og emner er tilgjengelege? Kva lydar høyrer de, og korleis opplever de dei i forhold til kvarandre?) Kva fortel landskapet/staden deg om det som er mogeleg? Kva er gitt og uforanderleg? Kva reglar, premiss, lydar og ressursar finnast som du ikkje kan endre på?
- Steg 3. Vurdering av elementa i samanheng, verdsetting og val i relasjon til den på førehand formulerte og vedtatte målsettinga (som er drøfta

i fellesskap). Analyse: Korleis ser *det gitte* ut sett i samanheng med det de vil presentere?

- Steg 4. Tolking av elementa i konkret rom / fysisk situasjon: Forklar, bygg, vis og lydsett korleis de tolkar det formsvaret de gir til denne staden. Kva for felles verdi har de funne som de vil løfta fram?»

Hensikten med åpen forms metode i denne pedagogiske sammenhengen er, foruten å sikre framdrift i gruppen, å legge til rette for at deltakerne kan forholde seg til det de faktisk opplever at landskapet eller stedet har og viser, *i seg selv*, og som kan ses som stedets identitet. De skal ikke lage noe som representerer noe annet, ingen budskap eller fortellinger, men forholde seg til den valgte steinen eller den valgte myra som faktisk er der. Følgelig må de i fellesskap stoppe opp ved valgene sine og enes om hva og hvordan de skal vise det. I fellesskap må de finne fram til måter de kan bearbeide og vise det valgte på, noe som tydeliggjør det de vil fram til, presentert som et felles formsvar. Én gruppe festet seg ved et vridd og slitent tre som klorte seg fast i det bratte terrenget (figur 1). De tolket treet slik:



Figur 1. Dokumentasjon fra studentarbeid. Til venstre: «Vi oppdaget dette treet oppi skråningen. Et fengslende øyeblikk av det uvanlige treet, fanget på avstand. Utforskningen av dets form og struktur begynte her.» Til Høyre: «Vi ønsket å vise hvordan menneskelig kreativitet kan smelte saman med naturens potensial.»

Studentene som arbeidet med landskapet i et skogområde i Bergen som heter Løvestakken, utviklet lydfiler som hadde med seg et uttrykk for sivilisasjonens invasjon i form av lyd fra trafikk, framstilt som en slags kontrast eller støy.

I utmarka på Rommetveit ved Stord, der kaprifolen vokser vilt med sine lange, flettbare lianer, leitet en annen gruppe, to jenter, seg fram til dette formsvaret (figur 2):



Figur 2. Dokumentasjon av studentarbeid. Til venstre (før): «Me utforska området ved å høyre etter lydar, sanse og kjenne på dei ulike artane i området.» Til høyre (etter): «Me tok opp lydar frå naturen, og nokre lydar der me som menneske skapa lydane sjølv. Det var ikkje før me hadde forma skulpturen me fekk ein ide om korleis me ynskja å sette i saman lydopptaka.»

Lyden som ble lagt til, definerte dette litt skumle og mangetydige dyret på en behersket og utdypende måte. Lyden blandet seg med det fysiske formsvarets litt uklare, men sterkt nærværende uttrykk. I skumringen kunne forbipasserende lure på om det bare var deres egen fantasi som var i spill med naturen. «Ved estetiske prosessar kan ein formidle gjennom personleg estetisk uttrykk på ein måte som er sanseleg og som snakkar frå kjensle til kjensle (Austring & Sørensen, 2006, s. 69)», siterer en av de to jentene som har bygget «dyret».

Tilbake på Løvsstakken gikk en tredje gruppe inn i naturens mikroliv da de bestemte seg for å bygge opp en dialog med en fargerik verden av sopp som vokste inni en rotvelt (figur 3).

Kunst- og håndverkstudentene, som har stor glede av å skape, satte i gang med å nålefilte en samling av imiterte sopp. Musikkstudentene var også med på å forme sopp, og gruppen var som helhet svært tilfreds med samarbeidet. En student formulerte møtet med åpen form slik:

Jeg tolker dette som at åpen form blant annet handler om en harmoni mellom mennesker og natur. Det handler om å være bevisst på samspillet mellom komplekse kvaliteter, og hvordan de sammen skaper helhet og mening. Dette praktiseres ved at en møter mulighetene og kvalitetene til stedet, uten å bestemme seg eller tillegge noe

mening i forkant. På det vis blir det en bevisstgjøringsprosess rundt egne synspunkt og meninger, som skjer i lys av våre personlige erfaringer.



Figur 3. Dokumentasjon av studentarbeid. Til venstre: «Soppen vi lot oss inspirere av». Til høyre: «Vi hadde snakket en del om at vi ville gjøre noe som fremhevet soppene i området, og fant fort ut at vi kunne nålefilte sopper i ulike fasonger og farger. Tanken her var at om noen sopper forsvant med tiden, altså at vi ikke fant dem under opprydningen og de lå igjen til nedbrytning, så ville ikke materialene ramme naturen i for stor grad.»

Tanken på å være i dialog med noe åpner opp for en likeverdig relasjon mellom deltakerne og omgivelsene de er en del av. Ved å bli enige om hva de ser, og hvordan de kan gjøre det til en felles intensjonalitet, må studentene hver for seg gå inn i sine egne estetiske erfaringer og sette ord på dem for å kunne diskutere seg fram til et felles forslag. Flere av gruppene har opplevd at også tilfeldig forbigående turgåere som møtte formsvaret deres, ble berørt, noe de viste ved å legge igjen små tegn på at de også hadde vært der.

Case 2: Formsvar til stillhet (Gjernes' kunstprosjekt «Vis meg din stillhet»)

Når vi arbeider profesjonelt i den materialbaserte delen av kunstfeltet, må vi forholde oss til ulike situasjoner og utføre ulike aktiviteter som kan gi oss oppdrag og inntekt. Én aktivitet er å formidle det vi selv finansierer og lager til utstillinger, på et faglig nivå som fortrinnsvis er fagfellevurdert av juryer eller komiteer. En annen aktivitet er å utføre arbeid som er bestilt og betalt av en oppdragsgiver. Kommuner, fylkeskommuner og staten er for eksempel store bestillere av kunst til offentlige rom. Disse oppdragene er

sakkyndig vurdert av kunstkomiteer, som består av representanter for byggets eier, brukere og hovedentreprenør. Det hele styres av en kunstkonsulent eller en kurator som er oppnevnt av kunstnerorganisasjonene, og som selv gjerne er utøvende i det aktuelle kunstfeltet. I løpet av en kunstkarriere kan vi ha mange slike oppdrag, for skoler, fengsler, kulturhus og andre offentlige bygg, eller som i dette caset: Kattem helse- og velferdssenter i Trondheim kommune. Også i en slik sammenheng er det nødvendig med en sanselig og stedsbevisst tilnærming for å lage et passende kunstnerisk forslag.

Kunstkomiteén ved Kattem helse- og velferdssenter inviterte meg i 2010 til å utføre et oppdrag der de selv formulerte en målsetting jeg måtte forholde meg til. Det er vanlig at oppdragsgivere formulerer intensjonene sine. Komiteens målsetting, som kan sies å representere steg 1 i åpen forms metode, var formulert slik:

Vi har valgt å kalle det et 'stille rom' som skal fungere for en minnestund. Informasjon til pårørende, et sted for bønn eller meditasjon – en stille stund. Det skal være religionsnøytralt, uten påtrengende symboler. Kunstnerisk arbeid må gi rommet en verdig helhetsløsning.

Steg 2 i arbeidet gikk ut på å kartlegge mulighetene og begrensningene i oppdraget: Hva var gitt og uforanderlig? Hvilke regler, premisser og ressurser fantes som jeg ikke kunne endre på? Jeg måtte studere planer og snitt og selvsagt dra til senteret i byggeperioden for å drøfte og verdsette det jeg hadde funnet i kartleggingen, med kunstkomiteén og slik skaffe meg et grunnlag for formsvaret. Dagslysets retning og nærvær i rommet ble et viktig element. Like ens opplevelsen av rommets form og materialitet. For å finne fram til et allmennmenneskelig, religionsnøytralt uttrykk beveget jeg meg inn i fenomenologien slik den er beskrevet av Mikkel B. Tin (2007).





Tin formidler doktorgradsarbeidet sitt ved Institutt for sammenlignende kulturforskning ved Universitetet i Oslo i boken *De første formene* (2007). Ved å gå inn i folkekunstens abstrakte formspråk finner han en allmenn struktur som kan trekkes mellom menneske, natur og kultur. Her i case 2 utdyper jeg Tins teori i praksis. Jeg kombinerer en tilnærming som er basert på den sansede *opplevelsen* av rommet, med en struktur bestående av de fire stegene i åpen forms metode: Hva er målet, hva er oppdraget (steg 1)? Hva er dette, det gitte, og hvordan skal det oppfattes (steg 2)? Hva er de grunnleggende premissene, de faktiske mulighetsbetingelsene og den opplevde situasjonssammenhengen

(steg 3)? Hvordan skal alt ses i sammenheng med det som skal skapes som et formsvar (steg 4)?

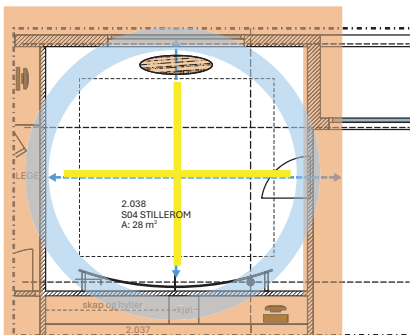
Fra et fenomenologisk perspektiv utvikler Tin en formforståelse som er knyttet til den grunnleggende erfarte opplevelsen, den vi i fenomenologien benevner som *førspråklig*. Dette er en formforståelse som er forankret i barns tidlige og grunnleggende opplevelser, «den første tilstedeværelsen, den grunnleggende innforståthet med verden» i det Husserl kaller for et *ur-doxa* (Merlau-Ponty & Tin, 2000, s. 109).

Tin viser dette abstrakte formspråket ved å studere arbeider både fra nære og fjerne folketradisjoner, der krysset (de fire himmelretningene) firkanten (rommet/huset), sirkelen (horisonten og himmelhvelvingen) og sikk-sakk-linjen (livets rytmer og gjentakelser) ligger i bunnen av alle slags mønster og strukturer, som absolutte former i et universelt visuelt og materialbasert språk. Denne teorien ble viktig kunnskap for meg da jeg skulle bygge mitt formsvar til Kattem.

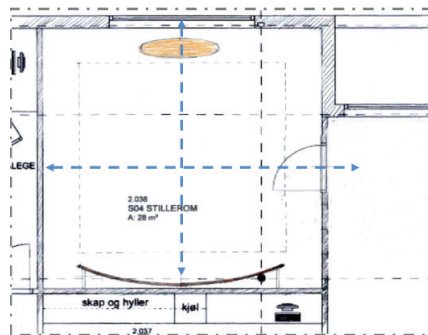
I funderingen over hvordan jeg skulle møte oppdragsgivers krav om religionsnøytralitet, gikk jeg inn i Tins teorier om hvordan folketradisjonene i hele vår kulturkrets synes å danne et universelt formspråk (figur 4). Det gir ornamentet mening og definerer hvordan tingene plasseres i rommene sine. I sin abstrakte form er det ikke forankret i noen spesifikk religion.

Krysset:		de fire himmelretningene
Firkanten:		rommet/huset
Sirkelen:		horisonten og himmelhvelvingen
Sikksakk:		livets rytmer og gjentakelser

Figur 4. De universelle formene fra folkekunsten



Figur 5. Collage av rom.



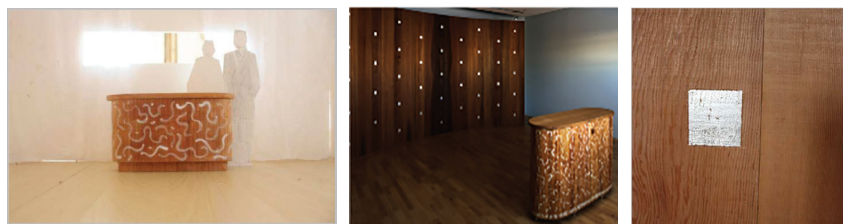
Figur 6. Plantegning av stillerom.

Krysset, firkanten og sirkelen er som nevnt former som sammen med sikk-sakk-linjen ligger i bunnen av alle slags mønster og strukturer, som absolutte former i et universelt visuelt og materialuttrykt språk. Det Tin definerer som en sikk-sakk-linje, tenker jeg at har med de ritualene å gjøre, som markerer livets rytmer og gjentakelser. Collagen (figur 5) viser de abstrakte hovedtrekkene i utformingen av stillerommet på Kattem. Plantegningen (figur 6) viser hvordan det er tenkt at opplevelsen av form kan bidra til å definere den kontemplative stemningen.

Rommet i seg selv, som er kvadratisk, svarer på firkanten, som hos Tin avgrensner verden. Firkanten kan være lik vegger som omgir oss. Sirkelen finner vi i den store buede formen, her bygget i sedertre. Den representerer den sirkelen vi, slik Mikkel B. Tin (2007) beskriver det, er i sentrum av. Den store buede veggen er hentet fra den grunnleggende kroppslige erfaringen av trygghet. Den er som en stor, varm, stabil form som favner om deg og lar deg være til i deg selv – i et fang omgitt av lysende øyne i halvmørket i form av små kvadrater belagt med bladsølv. Samlingspunktet i rommet, eller bålet, er et møbel som står i en akse mellom den buede veggen og lyset som siver inn fra nord. Møbelet kan, likt et alter, være for blomster, lys og tale. Det er lukket, men har et indre rom til aktuelle rekvisitter.

En luftig transparent tekstil ble hengt opp foran vinduet for å omforme lyset til å bli mykt og utydelig avgrenset. Aksen mellom dette lyset og den buede veggen krysses av den bevegelse de som deltar må gjøre, steget de må ta for å gå inn i denne opplevelsen. Deltagerens bevegelse utgjør kryssets geometriske form.

Dette interiøret appellerer til førspråklig erfaring og er tenkt som en felles væren, et sted for å ta farvel med en kjær person, men også som et stille rom for kontemplasjon og ettertanke.



Figur 7. Modell og utsnitt av altermøbel. Til venstre: Dagslyset modellert av transparente tekstiler. Midten: Utsnitt, altermøbel og buet vegg av sedertre. Til høyre: Detalj, oljet sedertre og bladsølv.

I forbindelse med et oppdrag vil steg 3, å diskutere de registrerte kvalitetene og situasjonen eller målet opp mot hverandre, gjerne foregå i en dialog med oppdragsgiver. Kunstneren orienterer samtidig om det som ligger til grunn for valg av materialer og formspråk ved å legge fram et utkast i modell (figur 7).

Avhengig av hva vi skal skape, operasjonaliserer Mikkel B. Tin (2007) fenomenologien for oss og viser oss hvordan form – sett som et intersubjektivt felt – kan romme en abstrakt framstilling av visualisert erkjennelse. Abstrakt form kan forstås som gitt når den er knyttet til våre grunnleggende behov for mening og orden i tilværelsen. I dette finnes svarene, spesifikt knyttet til den enkeltes iboende evner og kroppslige tradisjoner. En slik forståelse anerkjenner våre egne forestillingsevner. I dette caset ble åpen form brukt som en ytre struktur for kommunikasjonen med oppdragsgiver, og de fire stadiene lot alle de involverte delta fram mot et endelig formsvar der en felles intensjonalitet lå til grunn.

Case 3: Bårerom i en kirke som formsvar (Bergs kunstprosjekt «Soloppgang»)



Figur 8. Til venstre: Kirken. Til høyre: Bårerommet integrert i kirken.

Dette caset er et eksempel på kunst i offentlig rom (Berg, 2014) og viser hvordan det ble utviklet med åpen-forms-metode-perspektivet.

Målsettingen i prosjektet var å gjøre noe med et bårerom i en ny kirke (steg 1). Pårørende hadde reagert på utformingen av rommet fordi det så

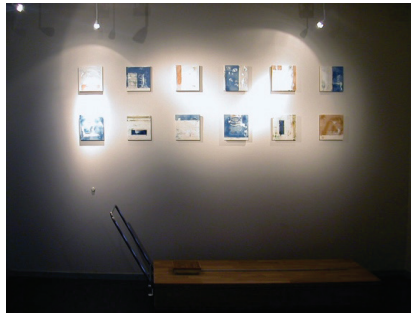
ut som et lager (figur 8). Mange mente dette var uverdigg. Omgivelsene var ikke egnet til å ta et siste farvel med de som hadde gått bort. Utsmykkingskomiteen i kirken tok kontakt med et kunstsenter hvor den kunstneriske juryen foreslo en kunstner som kunne lage denne utsmykningen. Oppdraget gikk ut på å forvandle rommet fra et funksjonelt bårerom til å bli et rom med sjelesørgerisk stemning.

Da jeg hadde gjort meg kjent med oppdragets målsetting, startet jeg med å samle inn fakta og greie ut arbeidsgrunnlaget, likt *det gitte* (steg 2). Prosjektet, som ble gjennomført som en del av et kunstnerisk doktorgrads-prosjekt (Berg, 2014), omfattet kvalitative fokusgruppeintervjuer med deltakere fra kirken. Disse utgjorde en kunstnerisk jury som allerede var etablert i kirken. Målet med intervjuene var å forstå hva slags forventninger og forforståelser de involverte hadde til rommet og situasjonen. Da jeg gjennomførte intervjuene, hadde jeg med keramikk som deltakerne fikk se og berøre. Intensjonen var å få fram en felles forståelse av mulige sammenhenger mellom materialenes overflater og uttrykk på den ene siden og ideer og tanker hos deltakerne i menigheten på den andre, basert på at alle har en ulik livsverden og forståelsesbakgrunn (Gadamer, 1979).

Tanken var at dette kunne være et inspirerende utgangspunkt for mine egne kunstneriske undersøkelser omkring symboler og fortolknin-ger i ulike formkomposisjoner. Bygget var en moderne arbeidskirke som inkluderte både kontorer, kjøkken, møterom, kaférom, gymsal og inn-gangsparti. Bårerommet var knyttet til kirkeskipet, som var hovedrom for gudstjenester. Forarbeidet omfattet en grundig undersøkelse av formen på bygget og uttrykket i resten av kirken og i bårerommet spesielt. For å vurdere elementene i prosjektet i sammenheng med målsettingen (steg 3) gjennomførte jeg både individuelle kunstneriske undersøkelser av form og farge og flere fokusgruppeintervjuer hvor ulike løsninger ble diskutert (figur 9 og 10). I denne prosessen ble både farger, motiver, komposisjoner og abstraksjoner på symboler diskutert. Dette skapte stort engasjement i gruppen. Mye kunnskap om symboler og historikk fra kristendommen kom fram gjennom undersøkelsen, og flere av disse symbolene blir brukt som en felles intensjonell ytring i den ferdige løsningen.

Formsvaret ble en respons på prosessen som involverte både mennes-ker, bygg og kulturhistorie, og var en tolkning av elementene i en konkret, romlig og fysisk situasjon (steg 4). Mine intensjoner var særlig rettet mot å uttrykke en oppstandelsessymbolikk knyttet til bårhusets bisettelses-seremonier. For å skape et uttrykk av håp laget jeg en abstraksjon av en

soloppgang (figur 9). Fargene var jordfarger, himmelblått og hvitt. I et forsøk på å reflektere en overgangssituasjon plasserte jeg komposisjonen (figur 9) ved hjelp av formteori, slik at de keramiske flisene balanserte mellom å trekke seg mot og fra hverandre. Komposisjonen ble plassert nærmere taket for å indikere oppadgående bevegelse. Horisontale og vertikale linjer knyttet til korsets retninger symboliserte det jordiske og livet, og de vertikale linjene kunne gjenfinnes i kirkens arkitektur. Materialet som ble valgt, var porselen. Dette var bestemt fra begynnelsen fordi materialet i seg selv er tidløst og har en egen symbolsk verdi. Jeg undersøkte farger og former gjennom glasurprøver og overflater til jeg kom fram til en formklang som passet til situasjonen og rommet (figur 9 og 10).



Figur 9. Til venstre: Utprøving av komposisjon i papp. Til høyre: Endelig montering av tegninger på porselen på veggen.



Figur 10. Til venstre: Glasurprøver, farger. Til høyre: Tegning på porselen.

Rommet ble formelt åpnet og introdusert på en søndagsmesse hvor presten ba meg som kunstner komme opp på talerstolen og si noen ord til menigheten etter prekenen (figur 11). Presten fortalte menigheten at det hadde vært en interessant prosess. De følte at de hadde blitt lyttet til og hørt, og

at resultatet var noe de kunne kjenne igjen og glede seg over, ikke minst at dødens rom hadde blitt til et håpets rom. De hadde nå planer om å la det stå åpent hele tiden, slik at det også kunne fungere som et stillerom til hverdags (figur 11). Det skulle være et rom der alle kunne sette seg ned og reflektere i stillhet.



Figur 11. Til venstre: Salen for menigheten. Til høyre: Bårerommet/stillerommet sett fra inngangsområdet.

Begrepsliggjøring av fellesmenneskelige behov – diskusjon

De tre eksemplene, eller casene, viser at det sansbare er sentralt i vår opplevelse og i bruken av materialer, rom og steder, og at det er forankret i hvert individs livsverden. Det muliggjør likevel en grad av intersubjektivitet, da vi deler sanser og kan oppleve det samme – som et goldt rom eller et spesielt tre. Selv om individuelle opplevelser varierer, kan vi gjennom dialog nærme oss en felles forståelse og erfare at våre livsverdener kan nærme seg en mer felles forståelseshorison (Gadamer, 1979). Ved å utforske hva det er ved et rom eller et tre som berører oss, kan vi skape en intersubjektiv forståelse. Dette kan hjelpe oss med å identifisere felles behov og utvikle romlige former som ivaretar ritualer. Siden alle har en kropp, kan vi bruke det sansbare til å kommunisere på tvers av bakgrunner og erfaringer. På den måten er estetikk knyttet til det vi forstår med kroppen og sansene. Ved å se på, vri, vende, saumfare og studere alle slags egenskaper ved de inntrykkene vi møter, får vi en dypere forståelse for det som utgjør et landskap, en stein, et rom eller et sted. Kanskje vi kan smake og lukte og lytte etter materialenes klang. Dette er ikke noe vi kan lese oss til. Det er det vi møter og bearbeider

direkte gjennom sansene våre, og det fordrer kanskje at vi over oss på å stole på det vi selv opplever.

Yin (2009) beskriver hvordan mønsterdannelse kan være en analytisk tilnærming i case studiens metode, og slik har vi undersøkt, vist sammenhenger og utdypet de fire stegene i åpen forms metode i tre caser. Nedenfor sammenligner vi hvert av de fire stegene i de tre casene.

Steg 1: Målsetting. En målsetting er knyttet til kreative prosesser og viser til at vi gjennom kritisk og reflekterende praksis kan utvikle evner til å løse ustrukturerte problemer (Schön, 1983). Målsettingene i de tre casene var ulike. I studentoppgaven var målsettingen en naturintervensjon i et gitt område hvor gruppearbeid skulle føre fram til et formsvar til naturen. Når det gjaldt stillerommet, var målsettingen at rommet skulle kunne fungere til en religionsnøytral minnestund. Målsettingen for bærerommet var å forvandle det fra noe som virket som et lagerrom, til et rom med sjelesørgisk stemning. Alle målsettingene var knyttet til utviklingen av form i en gitt kontekst, noe som viser at det var bruk for kompetanse om form for å nærme seg temaet på en sansebasert måte og for å få innsikt i stedets ånd (Norberg-Shultz, 1996) og de sammenhengene formen skulle ivareta.

Steg 2: Innsamling av fakta og utgreiing av arbeidsgrunnlag, likt *det gitte*. Dette innebar å kartlegge ulike kvaliteter i alle de tre casene. Studentenes oppgave fordret at de lyttet etter lyder, sanset, så etter ulike arter og definerte det gitte ved å utforske lokale naturfenomener. Til stillerommet måtte kvaliteter som lysinnfall, volum, farger, materialbruk og funksjonskrav kartlegges. Bærerommets kontekst førte til at fokusgruppeintervjuer og materialprøver aktivt ble brukt for å samle inn fakta og oppfatninger for å forstå sammenhengen. Tilnærmingene krevde at form og kontekst ble knyttet sammen gjennom å skape en økt stedsbevissthet, søke etter stedets identitet og forholde seg til det arkitekt Christian Norberg-Schulz kalte *genius loci*, som kan oversettes til «stedets følgeånd» eller «stedets stemthet» (Norberg-Schultz, 1996).

Steg 3: Vurdering av elementene i sammenheng. Dette steget omfatter vurderinger, ofte i form av dialoger, om bruken av materialer, organiseringen av elementer og andre relevante virkemidler. I studentoppgaven handlet vurderingene om hvordan studentene kunne møte naturen med respekt og verdsette naturens eget formspråk. I arbeidet med form undersøkte de likeverd og samspill, og dialogen bidro til en felles kritisk refleksjon. Når det gjaldt stillerommet, ble vurderinger av samspillet mellom lyset, materialene, formene og de ulike romlige elementene sett i sammenheng slik

at kunnskapen om hvordan abstrakt form kan romme noe allmennmenneskelig, ble tydeliggjort. Når det gjaldt bærerommet, førte flere fokusgruppeintervjuer og bruken av konkrete materialeksempler til materialsensitive diskusjoner om en fysisk utforming som kunne ha religiøs betydning i ulike sammenhenger. Det å vurdere elementene i sammenheng handlet derfor – i alle de tre casene – om å finne optimale forhold for en sansemessig dialog, et nærvær til øyeblikket og til situasjonen, og om tilstedeværelse. Dette konkretiserte også noen forutsetninger i omgivelsene som kunne bidra til felles diskusjoner.

Steg 4: Formsvar. Dette er den fysiske utformingen som svarer på målsettingen, og som viser de forskjellige elementene – tolket og konkret – i et rom og i en fysisk situasjon. Studentene festet seg ved utvalgte kvaliteter de fant i naturen, og tolket og formet disse på ulike måter og steder. Til stillerommet på Kattem ble det utviklet elementer som kunne gi rommet dets følgeånd, en genius, men uten selv å stå i lyset, uten selv å være genius. Samspillet mellom disse formede elementene, deltakerne og lyset kan utdype stillheten, og utfordre både til handling og kontemplasjon, som i «De første formene» til Mikkel B. Tin (2007). Rommet er utformet for å skape en sart og skjør stemning av nærvær, en stemning som kan skjerme og holde fast. I bærerommet var formsvaret en abstraksjon av en soloppgang, oppstandelsesmotivet og noen figurative referanser til religiøse symboler. Dette inngikk i en større arkitektonisk helhet.

Generelt viser eksemplene tema som er knyttet til stedstillhørighet. De problematiserer vurderinger om intervensjon i forhold til integrasjon. Det handler om former som på den ene siden skal stå ut og markere seg, og som på den andre siden skal gli sammen med konteksten. Det handler om materialer og stedsfortolkning i samspill.

Kunnskap om sansebasert læring og estetisk samspill

Ved å nærme oss omverdenen på denne måten – der hvert enkelt individs opplevelse ligger til grunn for en felles løsning – kan vi, i tillegg til å utvikle likeverdige samarbeidsformer, utvikle vår egen sensitivitet for omgivelsene, eller det Anniken Greve kaller en *omverdenømfintlighet* (Greve, 1996, s. 21). Dette fremmer kompetanseområder som er relevante for studenter og i yrkeslivet, ved å samle gruppedeltakernes intensjonalitet (Merlau-Ponty & Tin, 2000; Postholm, 2010) i felles løsningsforslag gjennom kvalitative

metoder. Denne studien av åpen forms metode viser at metoden som didaktisk modell har potensial til å integrere estetiske erfaringer i utforskende prosesser fordi den kan bidra til en dypere forståelse av menneske-natur-relasjoner, stedsbevissthet og komplekse målsettinger. Den stimulerer til sansemessige dialoger, nærvær, bevisstgjøring og praktiske øvelser. En slik tilnærming i både utdanning og kunstnerisk praksis vil styrke kunnskapen om steder, integrasjon og estetisk samspill med materialer og kultur. Resultatene av denne casestudien har et potensial som metodisk tilnærming, noe som kan styrkes ved å bruke lignende metodiske tilnærminger og utforske nye case studier på forskjellige steder.

Forfatterbiografier

Arild Skarsfjord Berg er professor i kunstnerisk utviklingsarbeid på OsloMet – storbyuniversitetet, på Fakultet for teknologi, kunst og design. Hans spesialisering er innen produktdesign og arkitektonisk keramikk. Han bruker kunstneriske metoder i kvalitativ forskning for å skape medvirkning i kreative prosesser. Han er professor II på Institutt for kunstfag på Høgskolen på Vestlandet. Hans doktorgrad i samtidskunst er fra Aalto-universitetet i Finland (2014).

Liv Mildrid Gjernes er professor ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har arbeidet med undervisning i fagområdene design og arkitektur /tre i lærerutdanningene, etter en master i Art and Design Education fra USN i 2011. Undervisningen er også bygget på utdanning som møbelsnekker og møbelarkitekt, og på egen næring i kunst-og arkitektur/designfeltet med mer enn 50 offentlige innkjøp og oppdrag. I arbeid med studenter er hun opptatt av å formidle de kvalitetene og den talefriheten som ligger i det analogt menneskeskapte.

Referanser

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzel forlag.
- Berg, A. (2014). *Artistic research in public space: participation in material-based art* [Doktorgradsavhandling, Aalto University]. <https://aaltoDoc.aalto.fi/handle/123456789/13788>
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties – perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Dewey, J. «Å gjøre en erfaring» fra *Art as experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 196–213). Universitetsforlaget.

- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Universitetsforlaget. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008031104067
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Gadamer, H. G. (1979). *Truth and method*. Sheed and Ward.
- Gjernes, L. M. (2011). *Vis meg din stillhet* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Gjernes, L. M. (2017). Å ta spørsmål om form på alvor. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/if.v6i1.1926>
- Greve, A. (1996). Kort om stedsfilosofi. *Vinduet*, 50(4), 20–23.
- Hatløy, S. (1984). Å ta del offentlig. *Byggekunst*, 66(6), 319–332.
- Hvattum, M. (2015). *Hva er arkitektur*. Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2015). «Just building»: Togetherness as art and education in a copenhagen neighborhood. *Visual arts research*, 41(1), 67–83. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0067>
- Illeris, H. (2023) At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 7(1), 40–55. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/3781/8679>
- Lai, T. M., Malterud, N., Nyrnes, A., Thorsen, F. (2015). *Forskning og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst* (Rapport) Universitets- og høskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i276102cc-6251-4224-81d0-2029453909f3/2015-forskning_og_utviklingsarbeid_innen_fagomr_det_kunst.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2000) *Øyet og ånden* (Tin, M. B. overs.) (Pax artes 2). Pax. (Oppr. utg. 1964)
- Norberg-Schulz, C. (1996). *Stedskunst*. Gyldendal. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008072900023
- Nyrnes, A. (2012). Kunnskapstopologi. I A. Johansen (Red.), *Kunnskapens språk: skrivarbeid som forskningsmetode* (s. 32–47). Scandinavian Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen: råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Gyldendal akademisk.
- Schön, D. A. (1982). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Sandven, J. (2019). Å kjenne seg i slekt med jorden – natursløyd og økosofi i fremtidens tverrfaglige skole. *Techne Serien*, 26(1), 65–92.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Universitetet i Oslo.
- Tin, M. B. (2007). *De første formene: folkekunstens abstrakte formspråk* (Skrifter serie B, nr. 124). Novus.
- Varto, J. (2009). *Basics of artistic research: Ontological, epistemological and historical justifications*. University of Art and Design Helsinki.
- Wieder, A., & Zeyfang, F. (2014). *Open form: space, interaction, and the tradition of Oskar Hansen; [initiated during the Exhibition 1,2,3 ... Avant-Gardes (Open Form #2), June 7 – July 21, 2007, at Künstlerhaus Stuttgart]*. Sternberg Pr.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

KAPITTEL 10

Fra det enkle til det mer avanserte – grunnskolelærerstudenters erfaringer med kunst og håndverk i grunnskolen

Arnhild Liene Stenersen og Bente Helen Skjelbred

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter explores the experiences that students bring with them regarding various techniques and material areas in the context of art and crafts within teacher education. Theoretically, the study is grounded in Dewey's (1934/2005a) understanding of experience as an active and reflective process, framed within the context of art and crafts education in primary and lower secondary schools. Goodlad et al.'s (1979) curriculum theory is utilized as a framework, positioning the study at the experiential level. A questionnaire and a qualitative interview study are employed to investigate the research question. Through thematic analysis of the students' responses, we found highly varied, yet somewhat limited, experiences across different material areas, with students often having experience with only one or two specific techniques. The results, which reveal significant variability in students' experiences from primary and lower secondary schools, are discussed in relation to the formal curriculum's expectations for learning and experiences in the subject, with a clear focus on practical relevance.

Keywords: art and crafts, experiences, techniques, material areas, primary and lower secondary schools, teacher education

Introduksjon

Denne artikkelen inngår i et større forskningsprosjekt *Praksisrelevans i grunnskolelærerutdanningen* (PiGLUKH) av lærerstudenter som velger kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen (GLU). Artikkelen setter søkelys på hvilke erfaringer lærerstudentene bringer med seg inn i faget kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen innen de ulike materialområdene. Praktisk skapende arbeid i ulike materialer er en sentral aktivitet i faget kunst og håndverk og har tradisjonelt vært kunst- og håndverksfagets kjerne (Borgen et al., 2023). Grunnskolelærerstudenter i faget må, som fremtidige lærere, oppøve seg praktiske ferdigheter og kunnskaper innenfor ulike materialområder, slik at de kan operasjonalisere faget i tråd med læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Dette betyr at det er viktig å ha kjennskap til studentenes erfaringer fra kunst og håndverk i grunnskolen, og i dette kapitlet undersøker vi hvilke erfaringer lærerstudentene har med ulike materialer og teknikker når de gir seg i kast med faget i den femårige grunnskolelærerutdanningen med integrert masterutdanning.

Bakgrunn

Kunst og håndverk inngår som ett av fire praktiske og estetiske fag i grunnskolen sammen med kroppsøving, mat og helse og musikk. Felles for de praktiske og estetiske fagene er at de omfatter både praktiske og teoretiske komponenter (Skjelbred et al., 2024). Fra et samfunnsperspektiv vises det til behovet for forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om hva som fremmer læring i fagene (NOU 2015: 8, s. 74). I Ludvigsen-utvalgets rapport *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* gis det signaler om at de praktiske og estetiske fagene bør styrkes i skolen, og at lærernes handlingsrom bør ivaretas for at læreren skal kunne gjøre profesjonelle vurderinger (NOU 2015: 8, s. 49). I forarbeidene til LK20 (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) vises det til at bredden i de praktiske og estetiske fagene gjør det utfordrende for lærerne å legge til rette for dybdelæring.

Historisk sett har faget forming, det som i dag kalles kunst og håndverk, betegnelsen vi bruker i størstedelen av kapitlet, omfattet arbeid med materialer, innøving av teknikker og metoder samt bruk av verktøy og hjelpemidler (Borgen et al., 2023, s. 35). Da hovedfag i forming ble innført i 1976, skulle et fagstudium i forming omfatte både teoretiske og praktiske komponenter (Lærerutdanningsrådet, 1976). Dette fikk betydning

for utviklingen av utdanningen i forming (Halvorsen, 2002; Melbye, 2002). Med tiden utviklet fagmiljøet en egen akademisk formingsfaglig diskurs, med begrepsutvikling og metoder for å undersøke praktisk-estetiske problemstillinger innenfor en didaktisk kontekst (Fauske, 2014; Halvorsen, 1989). Innføringen av hovedfaget førte til at det praktiske ble vektlagt i lærerutdanningene, og dette ble et argument for at faget var særpreget og hadde livets rett. Faghistorien viser at arbeidet med å muliggjøre kombinasjonen av profesjonsfaglig utdanning og en akademisk rettet, disiplinbasert utdanning har vært en gradvis prosess, og at det har påvirket forståelsen av kunnskapen i faget i lærerutdanningene (Skjelbred & Borgen, 2023).

En forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert utdanning

Som følge av at grunnskolelærerutdanningene er omgjort til en femårig utdanning med integrert master, forventes det at studentene skriver en masteroppgave som er forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016). Dette betyr at masteroppgaven til studenter i kunst og håndverk skal bidra med profesjonsrelevant og praksisbasert kunnskap. Det praktisk skapende arbeidet med ulike materialer står sentralt, samtidig som studentene skal bruke avansert fagdidaktisk kunnskap der materialforståelse og håndverksferdigheter inngår som en del av den generelle fagdidaktiske kunnskapen (Nielsen, 2019, s. 24–25). Studentenes forkunnskaper innenfor ulike materialområder og teknikker vil ha betydning for hva de lærer i faget i utdanningen.

En forskningsbasert lærerutdanning er avhengig av tilgang på kunnskapsbidrag innenfor ulike fagfelt og av vurderinger av utdanningens kvalitet og relevans for skolen og lærerutdanningen (Borgen et al., 2023). For å imøtekomme kunnskapsbehovene i de nye lærerutdanningene innenfor kunst og håndverk er det nødvendig å ivareta og utvikle studentenes fagkompetanse knyttet til de ulike materialområdene som inngår i faget. I så måte er det interessant å undersøke hvilke erfaringer og forkunnskaper studentene har med seg når de starter på grunnskolelærerutdanningen, fordi dette kan fortelle oss noe om den praksisen de har hatt i faget i grunnskolen under læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Denne innsikten kan være relevant når man skal planlegge og legge til rette for studentenes læreprosesser i kunst- og håndverksfaget i lærerutdanningen.

Læring gjennom skapende arbeid med ulike materialer, teknikker og utstyr

I læreplanen for kunst og håndverk i LK06 og LK20 fremheves det praktisk skapende arbeidet i faget. I LK06, under «Formål» for faget, vises det til at det skapende arbeidet omfatter «bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre går det frem at «[u]tvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag – fra det enkle til det mer avanserte – er viktige dimensjoner i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette omfatter tid til utprøving og fordypning og gir elevene «mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I LK20 i læreplanen for kunst og håndverk fremheves praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur som en sentral del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Med LK20 ble det innført ulike kjerneelementer i hvert fag, et prinsipp om dybdelæring og tre tverrfaglige temaer. I beskrivelsen av de fire kjerneelementene *håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse* vektlegges læring gjennom praktisk handling (Borgen et al., 2023). I beskrivelsen av kjerneelementet håndverksferdigheter går det for eksempel frem at elevene skal «utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre vises det til at «elevene skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid». I dette arbeidet skal elevene «bruke harde, plastiske og myke materialer og digitale verktøy på en etisk, miljøbevisst og trygg måte gjennom hele skoleløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Faglæreren er sentral for elevenes læring i det skapende arbeidet med ulike materialer, teknikker og utstyr. Elevenes muligheter og potensial til å utvikle kunnskap i faget henger videre sammen med den enkelte skoles rammefaktorer, som verksted, tilgjengelige materialer og utstyr. Rammefaktorene ved mange grunnskoler har endret seg og viser i stor grad at skolene er preget av en negativ utvikling når det gjelder tilgang til egne spesialrom eller verksteder til undervisning i kunst og håndverk (Randers-Pehrson et al., 2023). Hvilken betydning tilgangen til spesialrom eller verksteder i grunnskolen har for studentenes erfaringer og forkunnskaper innenfor ulike materialområder når de starter grunnskolelærerutdanningen i kunst og håndverk, vet vi foreløpig lite om. Vi vet heller ikke

så mye om hvordan studentenes erfaringer med faget i grunnskolen virker inn på læringsutbyttet de har av utdanningen, eller på kompetansen deres som fremtidige lærere i faget.

I dette kapitlet undersøker vi hvilke erfaringer studentene har med seg fra tiden som grunnskoleelever når det gjelder arbeid med ulike materialområder – tre, tekstil, leire, metall, bilde og digitalt arbeid – i verksteder og spesialrom. Med denne bakgrunnen stiller vi følgende forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer bringer studentene med seg inn i faget kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen når det gjelder materialområder og teknikker?*

Teoretisk tilnærming

Erfaring – en aktiv og reflekterende prosess

Erfaringer inntreffer hele tiden, for samhandling mellom den levende verdenen og omgivelsene er en del av livsprosessen (Dewey, 1934/2005a, s. 36). Ifølge Dewey (1934/2005a) handler ikke erfaring bare om å være til stede eller om å gjennomføre aktiviteter, men om en aktiv og reflekterende prosess som involverer interaksjon med omgivelsene. Konteksten og situasjonen er sentral i dannelsen av erfaring, for læringspotensialet er størst når erfaringene er relevante og meningsfulle for individet. Dewey (1934/2005a, s. 36) skiller mellom erfaring og *en* erfaring, hvor sistnevnte erfaring bare blir fullbyrdet ved at en aktivitet blir fullført. En slik erfaring karakteriserer Dewey som en helhet. Men i mange av våre egne erfaringer er vi ikke opptatt av forbindelsen mellom en bestemt hendelse og det som gikk forut for eller det som kommer etter den (Dewey, 1934/2005a, s. 41). Vi har ingen spesiell interesse som bevisst styrer – avviser eller velger ut – hva som skal innlemmes i den utviklende erfaringen (Dewey, 1934/2005a, s. 41). Ting skjer, og vi blir ført av sted. Dewey beskriver erfaringer som ikke er helhetlige, og dermed ufullendte, slik:

There are beginnings and cessations, but no genuine initiations and conclusions. One thing replaces another but does not absorb it and carry it on. There is experience, but so slack and discursive that it is not *an* experience. (Dewey, 1934/2005a, s. 41)

Erfaringen må innebære en viss grad av refleksjon som vil være basert på tidligere erfaringer. Noen erfaringer har ikke mer i seg enn prosessen av forsøk etterfulgt av feil eller suksess (Dewey, 2005b, s. 162). Vi ser at en bestemt handlemåte og en bestemt konsekvens er forbundet, men vi ser

ikke hvordan de er det, og forstår ikke sammenhengen (Dewey, 2005b, s. 161). Det er interessant å undersøke hvilke erfaringer, og dermed forkunnskaper, studentene har med seg når de starter på utdanningen i kunst og håndverk. Det kan både fortelle oss noe om praksisen i grunnskolen under LK06 og om hvilken opplæring studentene bør få innenfor de ulike materialområdene i faget i grunnskolelærerutdanningen.

Læreplanens fremstillingsformer

Goodlad et al. (1979) utviklet et konseptuelt system over læreplanens fem ulike fremstillingsformer: *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonelle og den erfarte læreplanen*. Den erfarte læreplanen er den elevene erfarer (Goodlad et al., 1979), og den ligger til grunn for denne studien. Den erfarte læreplanen viser til elev-/studentperspektivet. Det kan imidlertid oppstå en avstand (Goodlad & Richter, 1966) mellom læreplanens ulike fremstillingsformer og dermed et skille mellom forventningene om hva som skal skje, og det som skjer i praksis, som har betydning for det elevene lærer. I denne undersøkelsen viser den erfarte læreplanen til hva elevene skal ha lært i kunst- og håndverksfaget i grunnskolen før de starter på lærerutdanningen. Erfaringene studentene bringer med seg i møte med faget i høyere utdanning vil kunne ha betydning for studentenes læringsutbytte og for jobben de vil gjøre som fremtidige lærere i faget, og dermed også for elevene på sikt.

I dette kapittelet bruker vi begrepene *forkunnskaper* og *erfaring* når vi refererer til det studentene allerede kan og har erfart ved oppstart av studiet. Forkunnskapene kan være teoretiske og stamme fra kunst- og håndverksfaget i grunnskolen. De kan representere en slags forutsetning for å lære mer avanserte teknikker innenfor arbeid med ulike materialer i kunst og håndverk. Dersom studentene skal lære avanserte teknikker og fremgangsmåter innenfor ulike materialområder, er det for eksempel en forutsetning at de har grunnleggende forkunnskaper. De ligger med andre ord til grunn for at den enkelte student skal kunne utvikle seg og oppleve progresjon i faget.

Metodisk tilnærming og datamateriale

Gjennom en spørreundersøkelse og to minifokusgruppeintervjuer (Krueger, 1994) undersøkte vi hvilke erfaringer lærerstudentene brakte

med seg innenfor ulike materialområder og teknikker da de begynte på grunnskolelærerutdanningen og tok fatt på studiet i kunst og håndverk.

Spørreundersøkelse

Spørreskjemaet som ble brukt i spørreundersøkelsen, inneholdt spørsmål om studentenes forkunnskaper innenfor de ulike materialområdene og teknikkene i faget. Spørsmålene kombinerte kategorisvar (for eksempel hvilke materialer og teknikker de hadde erfaring med, og hvor de hadde arbeidet med dem) med svaralternativer i form av rangeringer (Jacobsen, 2018). Sistnevnte, som gjaldt studentenes erfaringer med de ulike materialområdene, var gradert fra «svært gode», «gode», «noe» til «ingen erfaring». Studentene hadde mulighet til å utdype svarene med sin egen tekst i en åpen kategori (Jacobsen, 2018). Funnene fra spørreundersøkelsen dannede grunnlag for intervjuguiden til minifokusgruppeintervjuene (Krueger, 1994), som vi utførte for å få dypere innsikt i studentenes begrunnelser.

Minifokusgruppeintervju

Til minifokusgruppeintervjuene utviklet vi en halvstrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015) basert på kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015): elev- og lærerforutsetninger, mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering. I denne undersøkelsen har lagt vekt på kategoriene *elev- og lærerforutsetninger*, *arbeidsmåter*, *innhold* og *rammefaktorer*. Vi benytter begrepet *studentens forkunnskaper* for å vise til kategorien *elev- og lærerforutsetninger*. Intervjuguiden ble utviklet for å sikre at vi fikk innhentet ensartet og systematisk informasjon, samtidig som det ga rom for å inkludere åpne oppfølgingsspørsmål. Gjennom svarene fikk vi informasjon om studentenes forkunnskaper innenfor ulike materialområder og teknikker, og om hvilke verksteder og spesialrom de hadde hatt tilgang til i grunnskolen.

Utvalget til spørreundersøkelsen

Utvalget til spørreundersøkelsen var basert på et tilfeldig utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Av totalt 44 studenter fordelt på de to grunnskolelærerutdanningene (23 og 21 studenter fra henholdsvis 1.–7. og 5.–10. trinn) var 14 studenter fra 1.–7. og 5 studenter fra 5.–10. trinn positive til å delta (tabell 1). Studentene befant seg i alderen 18–28 år, med flest i aldersgruppen 18–22 år.

To menn og 17 kvinner besvarte spørreskjemaet. Alle informantene tilhørte første semester med kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen.

Tabell 1. Oversikt over utvalget i spørreundersøkelsen

GLU*	GLU 1.-7.	GLU 5.-10.	Totalt
Antall studenter	14	5	19

*GLU står for grunnskolelærerutdanning.

Utvalget til minifokusgruppeintervjuene

Informantene til minifokusgruppeintervjuene ble strategisk valgt (Kvale & Brinkmann, 2015) basert på variasjon i grunnskolelærerutdanningene (1.-7. og 5.-10.) og kjønn. Utvalget bestod av to mannlige og fire kvinnelige studenter. De seks studentene var fordelt i to grupper. Intervjuene med studentene ble gjennomført som minifokusgruppeintervjuer (Krueger, 1994).

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert. I kapittelet brukes sitater fra informantene for å få frem studentenes stemmer. I resultatene blir de seks studentene omtalt som S1, S2 osv. til S6.

Prosjektet er godkjent av SIKT og utført i tråd med retningslinjene som gjelder frivillig deltagelse, aidentifisering og anonymitet. Som lærerutdannere i faget erkjenner vi at vår kjennskap til studentene kan ha påvirket svarene deres.

Analyse av spørreundersøkelse og intervjuer

Dataene fra spørreundersøkelsen er analysert ved hjelp av en tematisk innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). I analysen rettet vi søke-lyset på studentenes forkunnskaper når det gjaldt arbeid med *tre*, *tekstil*, *leire*, *metall*, *bilde* og *digitalt arbeid* og tilhørende teknikker i ulike spesialrom. Kategorien *bilde* omfattet analoge teknikker og ulike verktøy innenfor tegning, maling og grafikk, mens kategorien *digitalt arbeid* omfattet digitale teknikker tilknyttet to- og tredimensjonale arbeider. I kategorien som omfattet teknikker innenfor de ulike materialområdene kunne studentene velge flere svaralternativer for å oppgi hvilke teknikker de hadde erfaring med, uten at omfanget av erfaringene innen hver av teknikkene ble rangert.

Dataene fra minifokusgruppeintervjuene er analysert ved hjelp av en tematisk innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) basert på

kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). Vi var særlig opptatt av kategoriene *studentenes forkunnskaper*, *rammefaktorer* og *innhold*. De utvalgte kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen er relatert til de ulike materialområdene (tre, tekstil, leire, metall, bilde og digitalt arbeid) og studentenes erfaringer med teknikker og arbeid i fagets spesialrom. Gjennom hermeneutisk lesning har vi, i tråd med Gadamer (2004), valgt å spille med teksten og lagt vekt på å betrakte tekstlesningen som en hermeneutisk samtale. Som forskere har vi samarbeidet i prosessen med å analysere spørreundersøkelsen og minifokusgruppeintervjuene.

Resultat

Resultatene av analysen av både spørreundersøkelsen og minifokusgruppeintervjuene viste at studentene møter faget kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen med svært ulike håndverksmessige forkunnskaper og erfaringer knyttet til teknikker og materialområder.

Vi presenterer først resultatene fra spørreundersøkelsen, som viser til studentenes forkunnskaper fra grunnskolen innenfor de ulike materialområdene i kunst- og håndverksfaget. Deretter følger en presentasjon av resultatene fra minifokusgruppeintervjuene, som belyser studentenes erfaringer med ulike teknikker og hvilken tilgang de hadde til verksteder og spesialrom gjennom grunnskolen. Resultatene presenteres for hvert enkelt materialområde i følgende rekkefølge: tre, tekstil, leire, metall, bilde og digitalt arbeid.

Spørreundersøkelsen

I spørreundersøkelsen utpekte materialområdene tre, tekstil, leire og bilde seg som områder de fleste studentene hadde erfaring med fra tidligere (tabell 2). Det var imidlertid få studenter som oppga å ha gode eller svært gode forkunnskaper innenfor disse materialområdene. Studentene viste seg å ha noe begrenset erfaring med leire og digitalt arbeid og svært begrenset erfaring med metall. De fleste studentene hadde noen forkunnskaper innenfor én eller to teknikker når det gjaldt tre, tekstil, leire eller bilde, men antallet som oppga at de hadde gode forkunnskaper innenfor én eller to teknikker, var lavt. Samlet sett viste resultatene at studentene hadde lite erfaring med ulike teknikker innenfor hvert av materialområdene i faget kunst og håndverk fra grunnskolen (tabell 2).

Tabell 2. Studentens forkunnskaper innenfor ulike materialområder og teknikker

Materialområder	Tre	Tekstil	Leire	Metall	Bilde	Digitalt
Svært gode forkunnskaper og variert erfaring med teknikker, materialer og utstyr	1	0	0	0	1	0
Gode forkunnskaper og generell erfaring med ulike teknikker, materialer og utstyr	3	5	4	1	4	2
Gode forkunnskaper innenfor én eller to teknikker	4	2	1	2	5	4
Noen forkunnskaper innenfor én eller to teknikker	10	10	11	4	8	7
Ingen forkunnskaper	1	2	3	12	1	6
Totalt	19	19	19	19	19	19

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet tre

Innenfor materialområdet tre viste 10 av 19 studenter til at de hadde noe erfaring med én eller to teknikker, mens 4 studenter oppga at de hadde gode forkunnskaper innenfor én eller to teknikker (tabell 2). Tabell 3 viser hvilke erfaringer studentene oppga at de hadde med forskjellige teknikker innenfor materialområdet tre, i spørreskjemaet.

Tabell 3. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet tre

Ulike teknikker	Antall
Bruk av håndverktøy, som rasp, høvel, fil eller stemjern	17
Overflatebehandling, som svipenn, beis og maling	15
Sammenføyning med tapping og/eller sinking	3
Tredreining	3

I tabell 3 ser vi at håndverktøy som rasp, høvel, fil eller stemjern og overflatebehandling av tre var de teknikkene som flest studenter hadde erfaring med innenfor materialområdet tre. Samtidig var det kun tre studenter som oppga at de hadde erfaring med sammenføyningsteknikker og tredreining.

Tre og treverksted: I intervjuene fortalte studentene om sløydrom som var dårlig egnet til sløydundervisning, blant annet fordi de var begrenset utstyrt med verktøy. S3 beskrev det for eksempel slik: «[V]i var veldig mye i klasserommet. Men vi hadde et sløydrom, faktisk! Det var ingen sager der, så det ble mye håndsag og håndfiling.» S1 på sin side forteller at sløydrommet ble ubrukelig da skolen ble pusset opp:

Sløydrommet ble mindre etter at skolen hadde pusset opp. Vi fikk fire ulike kunst- og håndverksrom, men sløydsalen ble nedgradert, og maskinrommet var ca. 2–3 kvadrat. Det var maskiner der, men vi fikk ikke inn materialer til å jobbe med dem. [...] Sløydrommet bar preg av at sløyd lærere ikke kan ha vært med på å utvikle rommet. Det ble et ubrukelig rom. (S1)

I intervjuene kom det frem at samtlige studenter hadde tilgang til sløydrom på hver av de seks skolene der de hadde vært elever, både på barneskolen og ungdomsskolen. Likevel var det stor variasjon med hensyn til hvordan sløydrommet på den enkelte skole ble benyttet, og S5 fortalte det slik: «[S]løydrommet ble kun brukt til saging. Materialer og utstyr måtte vi elevene ta med til klasserommet for å fortsette arbeidet der.»

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet tekstil

Innenfor materialområdet tekstil viste spørreundersøkelsen at 2 av 19 studenter manglet erfaring fra tidligere (tabell 2). Tabell 4 viser hvilke erfaringer studentene hadde med teknikker innenfor materialområdet tekstil ved studiestart.

Tabell 4. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet tekstil

Ulike teknikker	Antall
Brodere for hånd	12
Brodere med symaskin	2
Sy med symaskin	16
Sy for hånd	16
Veve	7
Tekstiltrykk	4
Spinne	3
Strikke	17
Hekle	12
Flette med tråd, f.eks. makramé	11
Tove/filte	10

Datamaterialet viste at kun et fåtall av studentene som hadde erfaring fra materialområdet tekstil, hadde forkunnskaper med tekstiltrykk (fire studenter), med å brodere med symaskin (to studenter) og med å spinne (tre studenter). Gjennom spørreundersøkelsen kom det frem at studentene

hadde varierende kjennskap til de øvrige teknikkene fra tidligere opplæring i skolen. Det var særlig de tekstile teknikkene å sy med symaskin, å sy for hånd og å strikke som utmerket seg som teknikker studentene hadde erfaring med (tabell 4).

Tekstil og tekstilverksted: I intervjuene kom det frem at håndarbeid innenfor søm og tekstil utgjorde en sentral del av innholdet i undervisningen i kunst og håndverk for studentene. Student S1 og S3 påpekte at materialområdet tekstil hadde utgjort en vesentlig del av undervisningen i faget. Student S2 hadde tilgang til et kunst- og håndverksrom som ble beskrevet som godt utstyrt med forskjellige materialer og redskaper, hvor elevene blant annet fikk erfaring med symaskiner. Studentene fortalte også at andre rom på skolen ble benyttet til undervisning i tekstil. Slik beskrives dette av S6:

Vi hadde ikke noe eget tekstilrom på skolen, men vi hadde et SFO-rom som ble omgjort og brukt til tekstil når vi hadde kunst og håndverk [...]. Jeg husker at det var noen symaskiner der som vi kunne bruke. (S6)

I intervjuene fortalte tre av de seks studentene at de hadde tilgang til godt utstyrte tekstilrom i barne- og ungdomsskolen.

Tre av de seks studentene fortalte i intervjuet at de fikk tilgang til godt utstyrte tekstilrom på ungdomsskolen.

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet leire

Innenfor materialområdet leire oppga 11 av 19 studenter at de hadde noe erfaring med én eller flere teknikker (tabell 2). Tabell 5 viser studentenes svar fra spørreskjemaet og gir en oversikt over hvilke forkunnskaper studentene oppga at de hadde i teknikker innenfor materialområdet leire.

Tabell 5. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet leire

Ulike teknikker	Antall
Pølseteknikk	12
Plateteknikk	9
Skulpturelt arbeid	13
Overflatebehandling, som begitning, glasur eller dekaler	12
Dreining med leire	2

I datamaterialet fra spørreundersøkelsen dominerte teknikkene skulpturelt arbeid, pølseteknikk og overflatebehandling. Omtrent halvparten av studentene hadde erfaring med plateteknikk i leire. Det var kun to studenter som oppga å ha jobbet med dreining av leire som teknikk (tabell 5).

Leire og leireverksted: I intervjuene kom det frem at studentene hadde liten eller ingen erfaring med materialet leire fra grunnskolen. Kun én av de seks studentene oppga å ha hatt tilgang til leireverksted gjennom hele barne- og ungdomsskolen, mens to av studentene fortalte at de hadde tilgang til leireverksted på ungdomsskolen, men liten erfaring i å jobbe med leire.

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet metall

I spørreundersøkelsen oppga 12 av 19 studenter at de ikke hadde noen erfaring med metall, mens 7 studenter oppga å ha noe erfaring innenfor dette materialområdet (tabell 2). Tabell 6 viser hvor mange studenter som oppga å ha forkunnskaper knyttet til teknikker innenfor metall.

Tabell 6. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet metall

Ulike teknikker	Antall
Metallstøping	3
Sveising	2
Smiing	3

Spørreundersøkelsen viste at erfaringer med teknikkene metallstøping, sveising og smiing var jevnt representert blant studentene som oppga å ha forkunnskaper innenfor materialområdet metall (tabell 6).

Metall og metallverksted: Gjennom intervjuene kom det frem at ingen av studentene hadde hatt tilgang til metall som materiale eller metallverksted i opplæringen i grunnskolen.

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet bilde

Kun 1 av 19 studenter manglet forkunnskaper innenfor materialområdet bilde (tabell 2). Tabell 7 viser hvilke forkunnskaper studentene oppga at de hadde med teknikker innenfor materialområdet bilde, i spørreskjemaet.

Tabell 7. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet bilde

Ulike teknikker	Antall
Tegne med blyant	18
Tegne med kull eller pastellkritt	10
Male med akrylmaling, gouache, akvarellmaling e.l.	18
Grafiske teknikker, f.eks. koldnål, linotrykk og monotypi	5

Av totalt 19 studenter hadde 18 studenter erfaring med å tegne med blyant og å male. Omtrent halvparten av studentene hadde tegnet med kull eller pastellkritt, og en mindre andel på 5 studenter viste til erfaringer med grafiske teknikker (tabell 7).

Bilde og bildeverksted: I intervjuene beskrev to av de seks studentene at undervisningen i kunst og håndverk i stor grad bestod av tegning. Student S1 sa det slik: «Vi hadde veldig mye tegning i grunnskolen.» Kun S6 fortalte at de hadde god tilgang til utstyr som tegnesaker, maling, papir osv. Tre av de seks studentene hadde tilgang til rom for billedskapende arbeid på barneskolen. På ungdomskolen viste fem av seks studenter til at de hadde tilgang til kunst- og håndverksrom som var egnet for billedskapende arbeid.

Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet digitalt arbeid

Innenfor materialområdet digitalt arbeid oppga 6 av 19 studenter at de manglet forkunnskaper fra tidligere (tabell 2). Tabell 8 gir en oversikt over hvilke forkunnskaper studentene oppga at de hadde med teknikker innenfor materialområdet digitalt arbeid, i spørreskjemaet.

Tabell 8. Studentenes erfaringer med ulike teknikker innenfor materialområdet digitalt arbeid

Ulike teknikker	Antall
Bilderedigering/bildemanipulasjon	13
Programmering eller koding	4
Animasjon/film	9
Fotografering	12
3D-printing	2

I spørreskjemaet oppga de fleste studentene at de hadde erfaring med teknikkene bilderedigering/bildemanipulasjon (13 studenter) og fotografering (12 studenter). Derimot var det et mindretall av studentene som hadde arbeidet med programmering, koding eller 3D-printing (tabell 8).

Digitalt arbeid og rom for digitalt arbeid: I intervjuene viste studentene til at de hadde liten erfaring med digitalt arbeid fra kunst- og håndverksundervisningen. Dette gjaldt både barne- og ungdomsskolen. Ingen av studentene oppga å ha hatt tilgang til et eget rom for digitalt arbeid.

Oppsummering av resultatene

Samlet sett viste resultatene fra spørreundersøkelsen og minifokusgruppeintervjuene at studentene hadde svært ulike erfaringer med fagets ulike materialområder og teknikker når de startet på utdanningen i kunst og håndverk. Studentene viste til at de hadde tilgang til sløydrom, men at disse rommene var utdatert og mangelfullt utstyrt med verktøy osv. Flere skoler manglet eget tekstilrom, men elevene hadde likevel tilgang på utstyr til å jobbe med tekstile materialer. Ingen av de seks barneskolene studentene gikk på gjennom grunnskolen, hadde leireverksted, og kun én student hadde tilgang til leireverksted på ungdomsskolen. Studentenes beskrivelser av arbeid med bilde skilte seg ut ved at de fortalte om god tilgjengelighet og godt utstyrte rom for billedskapende arbeid. Derimot viste studentene til svært begrenset erfaring med metall som materialområde. Videre gikk det frem av resultatene at studentene hadde lite erfaring med digitalt arbeid fra kunst- og håndverksundervisningen i grunnskolen.

Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer og ferdigheter studenter som starter på kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen, har med seg fra grunnskolen når det gjelder ulike materialområder og teknikker. Vi vil her trekke frem og diskutere noen av tendensene som viste seg i resultatene. I lys av Goodlad et al. (1979) indikerer resultatene at den erfarte læreplanen, det studentene lærte om fagets materialområder og teknikker da de var elever i grunnskolen, varierer betydelig.

Skapende arbeid i kunst og håndverk

Resultatene, som viser at tilgangen til spesialrom og utstyr i stor grad er mangelfull, gjør det betimelig å spørre hvor mye valgfrihet og metodefrihet lærerne har i operasjonaliseringen av faget i skolen. Ifølge LK20 i læreplanen for faget, under kjerneelementet *Håndverksferdigheter*, skal elevene, når de arbeider lære seg praktiske ferdigheter ved å bruke ulike materialer og redskaper (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det forutsetter at det er tilgang på materialer og spesialrom eller verksteder for skapende arbeid ved den enkelte skole. Videre kan det være utfordrende at læreplanen sier lite om hvordan elevene skal erfare opplæringen, altså om den erfarte læreplanen (jf. Goodlad et al., 1979). I arbeid med kjerneelementet kunst- og designprosesser skal elevene ifølge LK20 utvikle nysgjerrighet, utholdenhet og mot (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det krever blant annet tid og tilgjengelighet til materialer og utstyr.

Ulike rammefaktorer for kunst og håndverk i grunnskolen

Variasjonen i studentenes forkunnskaper antas å ha sammenheng med rammefaktorene på den enkelte skole, og vi har sett at studentene i denne studien hadde svært ulike erfaringer når det gjaldt tilgangen til spesialrom der de kunne arbeide med materialer og utstyr. Sammenhengen mellom forkunnskaper og rammefaktorer er bekreftet i tidligere forskning som viser at det er svært ulik praksis i faget (Randers-Pehrson et al., 2023; Skjelbred & Veka, 2025). Randers-Pehrsson et al. (2023) viser til at dårlige rammefaktorer for undervisningen, for eksempel manglende tilgang til spesialrom, materialer og utstyr, kan skape en avstand mellom intensjonene med undervisningen og realitetene i praksis. Dette kan være en følge av at faget blant annet lider under dårlige økonomiske vilkår (Randers-Pehrsson et al., 2023). Samtidig kan elever i samme klasserom få ulike erfaringer i arbeidet med materialer ut fra hvordan de relaterer det læreren gjør og sier, til sine egne forkunnskaper. Det finnes begrenset kunnskap om hvordan rammefaktorene lærerstudentene har erfart som grunnskoleelever, påvirker deres læringsutbytte i kunst- og håndverksopplæringen i grunnskolelærerutdanningen.

Lærerens tilpasning av kunst- og håndverksundervisningen

Forskning viser at lærerne justerer undervisningen for å legge til rette for læringserfaringer (jf. Tyler, 1949) på en svært kompleks måte. I tillegg til

skolens tilgang til spesialrom og utstyr vil lærernes oppfatning av elevenes forkunnskaper, spille inn. Dette gjelder de forkunnskapene elevene skal ha tilegnet seg ifølge læreplanen, men fremfor alt de forkunnskapene lærerne selv opplever at elevene har med seg (Skjelbred, 2021). Elevenes forkunnskaper vil altså ha betydning for hvilket innhold lærerne velger når de skal tilpasse undervisningen. Selv om det kan være utfordrende for lærere – i møte med nye elevkull – å bli kjent med elevenes forkunnskaper, er dette helt sentralt for at de skal kunne bygge videre på det elevene kan fra før (Skjelbred, 2021). Lærere i kunst og håndverk opplever at det tar tid å få innsikt i elevenes forkunnskaper, men at de etter hvert skaffer seg et overblikk over klassen og utvikler et eget blikk for den enkelte elev (Skjelbred & Digranes, 2023).

Ufullendte erfaringer

Det å ikke kunne stå i skapende prosesser over tid, kan føre til ufullendte erfaringer (jf. Dewey, 1934/2005a, s. 41). Ifølge Deweys (1934/2005a) forståelse av erfaringsbegrepet handler ikke erfaring bare om å være til stede eller å gjennomføre aktiviteter, men om en aktiv og reflekterende prosess som involverer interaksjon med omgivelsene. Dermed er konteksten og situasjonen sentral i dannelsen av erfaring, for læringspotensialet er størst når erfaringene oppleves relevante og meningsfulle for individet (Dewey, 1934/2005a). Dette viser til at opplæringen i håndverksferdigheter fordrer at en kombinasjon av faktorer – tilgjengelige materialer, variasjon i teknikker og egnede omgivelser – er til stede. Som det går frem av resultatene i studien, har få studenter hatt tilgang til alt dette i grunnskolen. Manglende erfaring og overfladisk læring uten refleksjon kan føre til mangelfull forståelse av faget. Dewey (2005b) viser til at læringsopplevelser eller undervisning som ikke inviterer til dypere forståelse eller engasjement, kan bli mer overfladisk og ha mindre varig verdi for elevene.

Det kan være utfordrende for lærere i faget å få nok tid til at elevene kan fullføre oppgaver. Erfaringen kan da bli så spredt og mangartet at den knapt fortjener å omtales som en erfaring (jf. Dewey, 1934/2005a, s. 46). Resultatene av studien viser at studentenes forkunnskaper fremstår som fragmenterte, løsrevne og springende (jf. Dewey, 1934/2005a). En slik overfladisk erfaring med fagets materialområder kan ha en negativ innvirkning på hvordan studentene, som fremtidige lærere, vil undervise i faget, og hva elevene deres vil lære.

Variasjon i lærerstudentenes erfaringer med kunst og håndverk

Med bakgrunn i denne studien kan vi si noe om hva slags erfaringer enkelte studenter har innen ulike materialområder i kunst og håndverk i grunnskolen. Videre kan vi spørre hvilken erfaring de bør ha for å oppnå dybdelæring i faget. I tillegg til at opplæringen i faget, med sin særlige praktiske karakter, bør foregå i spesialrom, skal faget bidra til tverrfaglig opplæring i skolen. En evaluering av de praktiske og estetiske fagene i LK20 viser at de både inneholder elementer som er kjent fra tidligere læreplaner, og nytt innhold og nye forventninger (Borgen et al., 2023). Det samme gjelder rammeplaner og retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningen for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Også de inneholder kjente elementer som viser til tradisjonelle forståelser internt i fagene, samtidig som nye krav kommer til (Borgen et al., 2023).

Lærernes vilje og evne til å skape nye undervisningsformer, basert på elevenes forkunnskaper, har stor betydning for det elevene lærer i grunnskolen og senere som studenter i grunnskolelærerutdanningen. Ifølge Goodlad et al. (1979) vil den erfarte læreplanen – det studentene lærte i grunnskolen og bringer med seg som erfaringer og forkunnskaper innenfor kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen – ha stor betydning for opplæringen i faget. Hvordan studentenes erfaringer og forkunnskaper samsvarer med forventede forkunnskaper i lærerutdanningen, vil ha betydning for opplæringen, og for hvordan studentenes praksis utøves, formes og utvikles.

Slik Tyler (1949) ser det, må lærerne ha kjennskap til elevenes forkunnskaper og interesser for å kunne tilpasse undervisningen og legge til rette for læringserfaringer. Dette kan imidlertid være utfordrende for lærerne, da mange skoler har store klasser og liten tid (jf. Randers-Pehrsson et al., 2023). Ifølge Simonsen og Digranes (2024) knytter lærerne i kunst og håndverk dybdelæring i faget til verkstedsarbeid, konkrete ferdigheter og kjennskap til ulike materialer og verktøy. Lærerne er opptatt av elevenes forkunnskaper, og de erfarer at de yngste elevene på mellomtrinnet mangler basiserfaringer (Simonsen & Digranes, 2024, s. 11).

I lys av resultatene, som viser at det er stor variasjon i lærerstudentenes tidligere erfaringer med faget, er det viktig å tilrettelegge undervisningen og tilpasse innholdet og arbeidsmåtene slik at den enkelte student kan oppleve progresjon i faget.

Oppsummerende avslutning

I dette kapittelet har vi undersøkt hvilke forkunnskaper og erfaringer lærerstudentene har innenfor ulike materialområder og teknikker når de starter grunnskolelærerutdanningen. Resultatene viser at det er stor variasjon i så måte, noe som henger sammen med at rammefaktorene – tilgangen til spesialrom, materialer, utstyr, osv. – har variert på de ulike grunnskolene studentene har gått på. Dette har ført til at studentene har tilegnet seg ulike erfaringer med teknikker innenfor de ulike materialområdene. Hvis alle elever skal få erfaring med skapende arbeid med materialer (jf. LK20), er rammene i skolen avgjørende. Grunnlaget for elevenes håndverksferdigheter og materialforståelse og deres interesse for kunst og håndverk dannes allerede når elevene starter med faget i grunnskolen. For at elevene skal få erfaring med plastiske, myke og harde materialer (jf. LK20), må rammene for undervisningen, som verksteder, materialer og utstyr, være ivaretatt på en hensiktsmessig måte ved den enkelte skole.

Faget kunst og håndverk er i stadig utvikling, og studien vi baserer funnene våre på, gir kun et tidsbilde av situasjonen. Resultatene, som viser at opplæringen innen fagets materialområder i grunnskolen er delvis mangelfull, kan ha betydning både for elevenes læringsutbytte og for rekrutteringen til faget i grunnskolelærerutdanningen. I denne sammenheng er det interessant at studenter som oppgir at de har liten erfaring med materialer og verkstedsarbeid, likevel har valgt kunst og håndverk som fag i lærerutdanningen. Dette kan ha sammenheng med det de har lært utenfor skolen, for eksempel av familie og venner. Slike forhold kan gi elever et ulikt læringsgrunnlag både i grunnskolen og i videre opplæring. På bakgrunn av dette vil det videre være interessant å undersøke hvordan studentene har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter innenfor ulike materialområder, og hvilke rollemodeller de har hatt både på formelle og uformelle læringsarenaer.

Forfatterbiografier

Arnhild Liene Stenersen er høyskolelektor i kunst og håndverk ved Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, idrett og kultur, Institutt for kunstfag. Stenersens undervisnings- og forskningsinteresser retter seg mot estetiske læringsprosesser i kunst og håndverk i skole og lærerutdanning.

Bente Helen Skjelbred er førsteamanuensis i kunst og håndverk ved Høgskulen på Vestlandet Fakultet for lærerutdanning, idrett og kultur, Institutt for kunsthøgskolen. Med en doktorgrad i kunst og håndverk er Skjelbreds undervisnings- og forskningsinteresser knyttet til billedskapende arbeid fagdidaktikk og estetiske læreprosesser i skole og lærerutdanning.

Referanser

- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, S. M., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Weum, K. B. & Ørbæk, T. (2023). *De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20: Evaluering av fagfornyelsen i fire fag: Delrapport 1* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 130). Universitetet i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmli/bitstream/handle/11250/3097401/2023_130_Borgen_Delrapport%201_2utg.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Dewey, J. (2005a). *Art as an experience*. Perigee Books. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Dewey, J. (2005b). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Forlaget Klim.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fauske, L. B. (2014). Å etablere et akademisk formingsfaglig miljø. Tilbakeblikk på den tidlige fasen for hovedfag i forming. *FormAkademisk*, 7(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.930>
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode*. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik (A. Jørgensen, overs.). Systeme.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad, (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. & Richter, J. M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Institute for the Development of Education Activities, University of California.
- Halvorsen, E. M. (1989). *Fenomenologi og formingsforskning*. Telemark lærerhøgskule.
- Halvorsen, H. (2002). Framveksten av hovedfagsstudier ved pedagogiske høyskoler med særlig vekt på faget forming. I E. Melbye (Red.), *Hovedfagsstudium i forming 25 år* (s. 7–17). Høgskolen i Telemark.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2. utg.). Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (LOV-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (LOV-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Lærerutdanningsrådet. (1976). *Rammeplan for hovedfagsstudium i forming*. Lærerutdanningsrådets småskrift: Lærerutdanningsrådet.

- Melbye, E. (2002). *Hovedfagsstudium i forming 25 år*. (HiT skrift nr 2/2002). Høgskolen i Telemark.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/> NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å. & Carlsen, K. (2023). Utopier og realiteter i kunst og håndverksfaget: – Rammefaktorens betydning for kunst og håndverksundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9757>
- Skjelbred, B. H. (2021). *Læreres oppfattelse og operasjonalisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2023). Formingsforskning i en ny tid? En undersøkelse om formingsforskning, kunnskapsutvikling og endring i faget Kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 16(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4813>
- Skjelbred, B. H. & Digranes, I. (2023). En tegnende lærer. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (Red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (s. 147–168). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch8>
- Skjelbred, B. H., Borgen, J. S., Onsrud, S. V. & Aadland, E. K. (2024). De praktiske og estetiske fagene i grunnskolelærerutdanningen: overbyggende tematikker, metoder og teoretiske perspektiver i første kull med masteroppgaver. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.10686>
- Skjelbred, B. H. & Veka, I. (2025). Teaching practices in arts and crafts and food and health in primary schools – tension between established decisions and subjective perceptions. *Nordic Studies in Education*, 45(2), 92–109. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.6638>
- Simonsen, E. A. & Digranes, I. (2024). «Det handler om å lære seg å bruke det»: Om djupnelæring i grunnskulefaget kunst og handverk. (2024). *Acta Didactica Norden*, 18(2). <https://doi.org/10.5617/adno.10503>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i kunst og håndverk. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://data.udir.no/kl06/khv1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Kunnskapsløftet 2020. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>

KAPITTEL 11

Når vi trenger musikken som mest – musisk aktivisme

Lisa Bonnár Stjernø

Steinerhøgskolen

Abstract: The purpose of this study is to delve deeply into the potential of music for fostering social engagement, solidarity, and a sense of community. The study aims to investigate the societal contexts in which knowledge of music's social and emotional power can have a clear and distinct voice. We acknowledge that music can bring people together across cultures, beliefs, and borders, and the study seeks to highlight both strengths and limitations within this context. The concept of "musical activism" refers to the conscious use of song and music in efforts to bring about companionship, social well-being and change. Musical activism constitutes a form of engagement that utilizes music to express engagement and viewpoints and contribute to social transformation. The aesthetics of music play a crucial role in this approach, as music can appeal to emotions and help convey messages in a manner that may be engaging and persuasive, emancipating, provocative, inclusive, and sensitive. The study may provide access to and establish a common language for diverse forms and expressions of musical aesthetics, raising awareness of this playful way of being-in-the-world facing social issues and mobilizing people into action. Musical activism can take various forms, from composing and performing songs to organizing music festivals that shed light on social issues. However, it is important to recognize that music does not necessarily provide solutions to the problems it illuminates, but it can contribute to increasing awareness and mobilizing people to act. This study is a contribution to investigating how music can serve as a peaceful means to raise awareness and foster engagement around social issues, and how it can inspire action and change.

Keywords: Music, musical activism, social engagement, solidarity, community building, social change, aesthetics, awareness, mobilization, inclusivity

In time of pain, in time of struggle, that is exactly when we need art the most, that is exactly when we need artists the most, because it helps us stay alive, it helps us process our pain, it helps us deal with our trauma, it gives us language for it, it gives us pictures for it, it gives us melodies to it. And if we are to heal from what we are going through, if we are to have sincere engagement and sincere dialogue about what it is that is happening to us and what we're doing to each other, we have to have a language that exists in the realm of our emotions ...

(Deeyah Khan, 2024)

Innledning

Levende musikk er et uttrykk for hva det vil si å være menneske, og en gave til oss alle. Selv om vi kan ha ulike preferanser, er vi mange som opplever at den musiske væren i verden på nesten er like livsnødvendig som mat og klær. Mange artister i dag har visjoner om å bevege mennesker i solidarisk retning og endre verden til det bedre med musikken sin: Sting, Gabriel, Geldof, Aurora, Bjørk, Ella Marie, Karpe – listen er lang. De ønsker å nå ut med musikken for å skape en bedre verden eller nå inn og berøre oss og gjøre det enklere å leve. Musikken har mange funksjoner i samfunnet. Den 19. april 2024, under begravelsesseremonien til musikeren Dutty Dior i Oslo, kom det under en av minnetalene frem at også han hadde visjoner: Han hadde et ønske om «å nå inn til en eller annen som føler seg helt alene på jorda», og med musikken «spreng[e] vegger for å skape rom for andre freaks» (Talseth et al., 2024). Spesielt i vanskelige tider kan kunsten, deriblant musikken, være frigjørende og til stor eksistensiell trøst (Kristeva, 1994).

Filmskaperen Deeyah Khan understreker på sin side nødvendigheten av kunstens kraft og den kunstneriske friheten i en verden preget av væpnede konflikter, ulikhet, radikaliserings og ekstremisme (Khan, 2024). Å påpeke kunstens kraft og potensial er imidlertid ikke noe nytt. Helt siden antikken har musikkens kraft og kunstens sosiale og samfunnsmessige rolle vært fremhevet (Platon, 2019).

En annen filosof, som etter min forståelse går rett i kjernen på kunstens frigjørende og politiske kraft, er den franske filosofen Rancière, som fremhever at kunsten på ingen måte kan skilles fra livet og samfunnet. Han går så langt som å si at kunst og estetikk *er* politikk, da kunsten er

så sterkt knyttet til det sansbare og kan skape nye muligheter som endrer betingelsene for hva som kan ses og uttrykkes (Rancière, 2002, 2004, 2009). Han balanserer dette synet med å minne oss på at vi ikke kan forvente for mye av kunsten, og advarer mot å gi kunsten en politisk rolle den ikke kan innfri (Rancière, 2009).

Hanna Arendt (2012) påpeker på sin side at stadig flere av oss blir sosialt aktive og involverer oss politisk når vi ser hvor mye som står på spill. Mange opplever at mye står på spill i vår tid, og dette reflekteres særlig i musikklivet, med kunstnere som ønsker å bidra både politisk og sosialt – de ønsker både å nå ut og nå inn. Musikken blir et viktig medium for fellesskap, slik visesangeren Lillebjørn Nilsen var et viktig nasjonalt samlingspunkt etter terrorangrepet 22. juli 2011, da han sang «God natt, kjære Oslo» til folkemengden. Vi lot oss ikke skremme til stillhet, men kom ut i gatene og samlet oss fredelig rundt og i musikken.

Det finnes flere vitnesbyrd på at musikalske opplevelser som konserter, festivaler og felles sangaktiviteter kan bearbeide følelser og skape fellesskap og samhold blant deltakerne (Hargreaves & North, 1997, McFerran & Hense, 2010; Semenza, 2018; Stensæth et al., 2022; Yob & Jorgensen, 2020). Forskningen viser at vår iboende musikalitet er viktig for kommunikasjonen og kvaliteten på samværet med andre, for det å kunne tone seg inn på hva som skjer i og mellom oss (Bonnár, 2014; Custodero & Johnson-Green, 2003; Hargreaves et al., 2005; Malloch & Trevarthen, 2008; Stern, 2004). Studier viser at deltakelse i gruppebaserte musikkaktiviteter ikke bare kan føre til økt sosial tilhørighet, men også forbedre menneskers livskvalitet (Bassett, 2012; Granot et al. 2021; MacDonald, 2013). Musikken har en unik evne til å vekke følelser og forsterke og endre lytternes stemningsleie (Hargreaves & North, 1997; Juslin & Sloboda, 2008; Konecĭni, 1994; McFerran & Hense, 2010; Sloboda, 1991). Den kan også være et egnet medium for å utfordre og transformere tabuer, språklige barrierer og hierarkiske strukturer, selv om den ikke opptrer i et vakuum, for det er tross alt helheten som teller (Seim & Sæther, 2018). Musikken har altså en sterk påvirkningskraft, både på det indre og ytre plan, men er de som bevilger midler og befatter seg med musikk, bevisste nok på musikkens påvirkningskraft og hva de kan oppnå med den?

Forskningen viser at økonomiske støtteordninger til kunst og musikk ofte nedprioriteres av politikere i vanskelige tider, selv om det er da vi kanskje trenger musikken aller mest (Bamford, 2012; Biesta, 2017). Uavhengig av om den fremføres av profesjonelle eller amatører – musikkens evne til å bevege og påvirke oss, slutter ikke å fascinere. Jeg ønsker å skape større bevissthet rundt musikkens evne til å skape rom for en særegen form for

aktivisme, og da særlig populærmusikken, som har et stort nedslagsfelt og tar pulsen på nåtidens samfunn, også blant de yngre generasjonene.

Populærmusikken har i stor grad flyttet til digitale strømmetjenester og sosiale medier. Dette har endret måten vi konsumerer og interagerer med musikk på, og plattformer som TikTok har blitt viktige arenaer for musikalsk utfoldelse og identitetsdanning blant unge. Smarttelefoner og andre bærbare personlige enheter har således gjort populærmusikken allestedsnærværende. Musikken følger oss overalt og innlemmes i våre daglige gjøremål, fra trening til arbeid. Sosiale medier og musikkplattformer har skapt nye virtuelle rom for musikalsk deling og samhandling. Dette har også endret måten artister og fans kommuniserer på. Og mens popartister tradisjonelt sett har vært tilbakeholdne med å ta side i politiske spørsmål, har de siste årene blitt mer åpne om sine politiske synspunkter, og nett-opp derfor er det spesielt interessant å se nærmere på dem og på hvordan de også kan bli til musiske rollemodeller og inspirere og engasjere andre. Studien jeg presenterer i dette kapitlet har en fenomenologisk forståelsesramme, med fokus på hvordan musikken påvirker oss, og hvordan musikken manifesterer seg sosialt og aktivistisk gjennom oss (Van Manen, 2018; Zahavi, 2003). Den drar vekslers på tverrfaglige kilder fra musikkpsykologien, -estetikken, -filosofien og -pedagogikken. Dette innebærer refleksjoner over den musiske, estetiske og sanselige opplevelsedimensjonen på den ene siden og den samfunnsmessige og mer aktivistiske siden ved musikken på den andre siden.

Musisk aktivisme – hva er det, og hvordan kommer det til uttrykk?

Med begrepet *musisk aktivisme* undersøker og reflekterer jeg i studien over musikken som et særegent kommunikasjonsuttrykk, en slags forspråklig tiltale (Kjerschow, 2000). Jeg retter også oppmerksomheten mot menneskets livslange sensitivitet overfor musikken og hvordan vi mennesker lar oss påvirke av klanger, melodier, harmonier og rytmer (Bjørkvold, 2014). Videre ser jeg på hvordan musikken kan brukes som et medium for å fremme økt forståelse og samhold og uttrykke samfunnsmessige synspunkter som kan bevisstgjøre, frigjøre og vekke engasjement. Sist, men ikke minst, kommer jeg inn på hvordan estetikken i musikken kan appellere til

følelser og formidle budskap på en inspirerende, engasjerende og inkluderende måte.

Med *musisk*¹ menes en særegen sensitiv, inderlig, leken, spontan, fri, åpen, ikke-dømmende og kreativ måte å være i verden på, som inkluderer både den profesjonelle og amatører (Bjørkvold, 2014; Bonnár, 2014). Denne væremåten skiller seg kanskje fra det vi vanligvis forbinder med aktivisme, som maner til handling og kamp. Musisk aktivisme kan til og med virke motsetningsfylt og selvmotsigende, et oksymoron. Likevel kan en mer utforskende, lekende og sensitiv måte å være aktivt engasjert og aktivistisk i verden på ha noe for seg: Man eksperimenterer og antyder mer enn man banker inn budskapet og skriker det ut. Men fremtrer virkelig den musiske aktivismen som mer ufarlig, sensitiv og mild enn ordinær aktivisme fordi den kan pakke inn budskapet med smektende lyder og melodier? Og er det noe stort skille mellom musisk aktivisme som handling og selve musikken som blir formidlet? Disse spørsmålene vil bli drøftet i denne delen.

Aktivistisk musikk kan inneholde tekster som tydelig formidler politiske eller sosiale budskap,² slik som Dylans «Blowin in the Wind», «Masters of War» og «Hurricane», Baez' «Saigon Bride», Seegers «Where Have All the Flowers Gone» og Marleys «Redemption Song» og «Get Up, Stand Up». Tekstene kan være direkte og provoserende som Sex Pistols «God Save the Queen» og «Anarchy in the UK» og Karpes «Hvite menn som pusher femti» og «Lett å være rebell i kjellerleiligheten din». De tar opp spesifikke sosiale problemer, kritiserer politiske myndigheter eller oppfordrer til handling og solidaritet. Tekstene i eksemplene ovenfor har et klart og tydelig aktivistisk budskap om at artistene ønsker endring i verden, og påpeker hva som er galt, med sterke musikalske skjebnehistorier. Tekstene kan imidlertid også være poetiske og symbolske, avhengig av artistens stil og intensjon. Symbolsk språk og metaforer kan bevisst brukes for å formidle budskap på en kreativ og subtil måte (Bjørks «Earth Intruders», «Hope», «Army of Me» og Sundførs «The Brothel» og «Undercover»). Dette kan bidra til å engasjere lytterne på et dypere nivå og gjøre musikken mer åpen for tolkning og refleksjon.

1 *Musisk*, som kommer fra det greske ordet *mousiké*, har en bredere betydning enn *musikalsk* og refererer til et helhetlig uttrykk som inkluderer flere kunstformer og kommunikasjonsformer. Det handler om å uttrykke seg gjennom lyd, bevegelse, ord og handling på en integrert måte (Bjørkvold, 2014; Bonnár, 2014).

2 I mediene finnes det kåringer av de beste politiske låtene (Hafskor & Selvik, 2019).

Enkelte filosofer vil, som nevnt tidligere, påstå at den estetiske dimensjonen i kunsten i seg selv er frigjørende, selv uten et eksplisitt aktivistisk preg og innhold, og at det kommer an på publikum hva de legger i og hvordan de opplever kunsten (Rancière, 2002, 2009).

Repetisjon, dynamikk og refrenger – musikalske virkemidler og formspråk – kan også forsterke budskapet og gjøre det mer særegent og minneverdig, så måten musikken konkret formidles på kan være avgjørende. Gjentatte linjer eller melodiske fraser kan fungere som en kraftig påminnelse om det sentrale temaet i sangen og oppfordre lytterne til å reflektere over budskapet. I våre dager er også tekstene til artistene lett tilgjengelige, og mange lærer seg tekstene utenat og synger med, slik at konsertene nærmest blir til en allsangarena, der fremføringen blir ekstra sterk og samlende når tusenvis kan de samme sangene og synger med.

Samlet sett kan vi kanskje si at musikk med en eksplisitt aktivismepreg har en tendens til å være engasjerende, tankevekkende og inspirerende, men den kan også bli forutsigbar og terpende i budskapet og miste noe av den musiske lekenheten og lettheten. Det finnes ingen fasit, musisk aktivisme blir til underveis og saker å engasjere seg i dukker opp. Den kan ta mangfoldige uttrykk, og det er ikke alltid lett å si hva det er som utgjør den største påvirkningskraften, og hva musikken kan bidra til. Konteksten den opptrer i, spiller også inn.

Felles musisk forståelse og danning?

Musisk aktivisme kan nærme seg musikkterapien og antropologiske feltstudier. I likhet med dem sikter den seg inn mot og løfter frem utsatte grupper og minoriteters rettigheter (Hilder, 2023; Lang & McInerney, 2009). Den kan også ha en pedagogisk dimensjon, da den musiske tilnærmingen er viktig for læring og danning i alle livsfaser (Bjørkvold, 2014). I et mangfoldsperspektiv kan musikken være med på å fremme økt forståelse og respekt mellom mennesker (Rønningen, 2013, 2015). Stiftelsen Fargespill søker å fremme flerkulturell integrering i Norge og har utviklet en egen metode for hvordan vi kan møte hverandre som mennesker. Selv om det er minimalt med forskning på dette spesielle prosjektet, tyder funnene i de få studiene som er gjennomført, på at arbeidsmetodene fungerer godt som et integreringsprosjekt, der «felleskap, læring, selvfølelse, glede og trivsel trekkes frem som sentrale følger av prosjektet, og folkemusikken og folkedansens kulturelle tilknytning

ser ut til å være viktig for deltagerne» (Skjeldrum, 2016, s. 2). Slike prosjekter kan være inspirasjonskilder for pedagogikken og skolesystemet, som kan legge mer vekt på gode prosesser og fellesskap gjennom å bruke musikken mer bevisst i utdannings- og inkluderings-øyemed. Plattformen Shouts – Music from the rooftops er en aktivistisk journalistisk prosjekt rettet mot artister fra hele verden, ofte de som er dårlig representert, som kan bruke plattformen til å sette søkelyset på sin egen kunst og saker de brenner for (Kristínarson, 2024). Det disse artistene har til felles, er at de bevisst bruker stemmen sin og talentet sitt for å skape en positiv endring ved hjelp av musikkens kraft.

Musikkens estetiske og psykologiske kraft

Musikkens estetiske kraft viser her til dens evne til å påvirke sanser og følelser til lytterne på en kunstnerisk måte. *Estetikk* er et begrep som er nært knyttet til filosofi og kunst, og det handler både om en opplevelse og en forståelse av kunsten (Sonntag, 1966). Definisjonen av estetikk kan variere, men i hovedsak handler det om å undersøke hvordan vi oppfatter og opplever kunstneriske eller estetiske fenomener.

Ifølge den tyske filosofen Adorno handler estetikk i hovedsak om at kunsten har et kritisk potensial og en evne til å avsløre sannheten om samfunnet (Adorno, 2013). Musikken har dette kritiske potensialet i seg til å avsløre undertrykkelse og konfrontere menneskets fremmedgjøring i det moderne samfunnet. Adorno avviser imidlertid ideen om at kunsten kan ha en direkte politisk funksjon, og hevder at samfunnskritikk heller må komme til uttrykk gjennom kunstens formale og estetiske egenskaper (Adorno, 2013). Slik sett blir musikken en motkraft til den instrumentelle fornuften, et medium som ikke lar seg temme, og som heller ikke lar seg telle. Slik jeg ser det, passer begrepet *musisk aktivisme* godt inn i Adornos estetiske teori. Opplevelser er i tillegg til å være estetiske både kommunikative, kroppslige og intellektuelle. Dette er elementer som er nødvendige for å danne en opplevelse, og den høyt respekterte amerikanske psykologen, filosofen og pedagogen Dewey påpeker at opplevelser er estetiske i den forstand at det er knyttet følelser til dem (Dewey, 2005). Det er nettopp dette som gjør dem til en opplevelse – at kroppen har tilført dem en estetisk markør som gir dem betydning (Dewey, 2005). Det kommunikative elementet tilføres gjennom interaksjon mellom subjektet og verden og det intellektuelle ved at subjektet tillegger opplevelsen en betydning. Musikkens evne

til å gjøre oss mer prososiale og sensitive overfor omgivelsene våre er blitt trukket frem av flere forskere og forfattere (Kirschner & Tomasello, 2010; Malloch & Trevarthen, 2008; Sjklovskij, 1991).

Hvordan kan musikere som ønsker å nå ut, bli enda mer bevisste på hva det innebærer å kommunisere musikalsk med publikum? Her kan vi trekke frem den multisensoriske, beroligende, sanselige og sensitive dimensjonen som ligger i det musiske (Bonnár, 2014). Kanskje kan vi, ved å foredle disse dimensjonene ved og effektene av musikken gjennom begrepet *musisk aktivisme* få det særegne ved musikken enda tydeligere frem og bruke den enda mer bevisst for å oppnå noe godt for fellesskapet og den individuelle psyken? I «Kunsten som grep» viser forfatteren Sjklovskij til kunstens mulighet slik: For «å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen gjøre stenen til sten, eksisterer det som kalles kunst» (Sjklovskij, 1991, s. 16). Filosofen Rancière trekker, riktignok fra et litt annet ståsted, frem kunstens «forstyrrende karakter», som kan bidra til at «vi ser på oss selv og omverdenen på nye måter» (Rancière 2012, referert i Skregelid & Knudsen, 2022, s. 16).

Den estetiske opplevelsen skiller seg fra andre opplevelser ved at det er den subjektive opplevelsen i seg selv som er det primære målet. Dette betyr ikke at ikke opplevelsen kan ha andre formål. Gjennom studiet av musikkens estetikk og ved å gjøre et forsøk på å knytte estetikken til musisk aktivisme kan vi kanskje dykke dypere ned i musikkens påvirkningskraft og forstå hvordan den former vår opplevelse av verden. Dette kan også gå ut på å undersøke hvordan musikk uttrykker ideer, følelser og erfaringer gjennom sangtekster og poesi, og hvordan sangtekstene og poesien, og måten de tonesettes på, påvirker lytterens sinnstilstand og opplevelse av verden. Studier innen musikkpsykologi har for eksempel vist at melodiske linjer og rytmiske mønstre bidrar til å skape en følelse av bevegelse og energi i musikken, noe som kan øke lytternes engasjement og oppmerksomhet (Huron, 2006). Musikk kan også utløse minner om personlige opplevelser og assosierte emosjoner, såkalt episodisk hukommelse (Juslin, 2019). Studier har vist at musikk kan vekke empati og medfølelse hos lytterne ved å berøre dem på et følelsesmessig nivå. En studie publisert i tidsskriftet *Social Cognitive and Affective Neuroscience* fant for eksempel at musikk kan aktivere hjernens belønningssystem og øke følelsen av empati hos lytterne (Juslin & Sloboda, 2008). Forfatterne av *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* viser hvor viktig musikk er for å regulere følelser og styrke kommunikasjonen i hverdagen og for å bygge identitet hos utsatte grupper

(Ruud, 2010). BBC løfter frem temaene på den nye platen til det britiske metal-bandet Motions, som utforsker avhengighet, selvmord og andre psykiske helseutfordringer (Challies, 2024). Frontfiguren Jonny Grant mener at metal-sjangeren egner seg godt til å behandle tunge temaer og er en fin måte å navigere i vanskelige følelser på. «Veldig ofte er ikke folk som går gjennom en vanskelig tid, i stand til å snakke om disse problemene» (Challies, 2024, min oversettelse). Metal-musikk kan fungere som en katarsis for fansen, mens andre lytter til andre sjangere for å finne en lise til sjelen (Challies, 2024).

I en større internasjonal studie sammenlignet forskere musikk (lytting, synging og spilling) med andre aktiviteter ut fra hvor viktige de var for å oppnå mål for livskvalitet, det vil si aktivitetenes evne til redusere negative følelser, fremme positive følelser, redusere ensomhet eller relatere til andre og oppnå kontakt med seg selv («self-connection») (Granot et al., 2021). Svarene, som var basert på selvrapporing, viste at musikk i gjennomsnitt var den viktigste aktivitetsressursen når det gjaldt tre av de fem målene for livskvalitet (Granot et al., 2021). Når det gjaldt å redusere ensomhet eller relatere til andre, var musikk nest viktigst, bak sosialisering. Selv om denne studien hovedsakelig tar for seg livskvalitet, kan den ha relevans for denne undersøkelsen, ettersom personlig livskvalitet, velvære og sosiale endringsprosesser kan henge sammen. Kunsten som egenerapi eller sosial terapi for dens saks skyld er ikke noe nytt fenomen (Deutch, 2013; Hargreaves et al., 2005; Skånland, 2013). Samtidig er det viktig å ikke miste selve musikken av syne og utforske om denne kunstformen har noen spesielle kvaliteter ved seg som har innflytelse i sosiale sammenhenger. Samlet sett understreker disse forskningsfunnene hvordan musikkens estetiske og psykologiske kvaliteter spiller en sentral rolle i å fremme engasjement og samhørighet, og det er ikke like enkelt å skille kunsten, estetikken og de psykologiske aspektene fra hverandre. Men ved å undersøke og få en bedre forståelse for hvordan musikkens estetiske kvaliteter påvirker følelser og atferd, kan vi bedre utnytte musikkens potensial som et verktøy for å skape fellesskap og tilhørighet i ulike sosiale sammenhenger (Gabrielsson, 2012; Hilder, 2023; Merriam, 1964).

Musisk aktivisme til felles beste?

I denne delen skal vi se nærmere på musisk aktivisme som nærmer seg det pedagogiske feltet, og som kanskje ikke har fått den oppmerksomheten den

fortjener, men som også ser ut til å ha sine klare begrensninger. Mens de store og globale solidariske musikkprosjektene (Live Aid i 1985, USA for Africa i 1985) ofte blir svært synlige og hyllet i mediene, er det få diskusjoner om prosjektenes langvarige virkninger på de sosiale urettferdighetene slike prosjekter er ment å sette en stopper for (Hilder, 2022). Det finnes dessuten flere andre musiske initiativer som har et mer langsiktig perspektiv for de oppvoksende generasjonene, men som ikke får den økonomiske støtten de trenger for å se dagens lys.

I boken *Humane Music Education for the Common Good* utforsker forskere og pedagoger fra hele verden hvordan de skal sette UNESCO-rapporten *Rethinking Education: Toward the Common Good* (Yob & Jorgensen, 2020) ut i livet. Rapporten antyder hvordan utdanning, og i særdeleshet musikk, gjennom formål, politikk og pedagogikk kan svare på dagens utfordringer på måter som ivaretar og fremmer viktige felles verdier.

Bidragsterne bruker UNESCO-rapporten som et rammeverk for å utforske de sosiale og menneskelige implikasjonene den reiser. I boken undersøker de pedagogiske modeller som tar opp sosial rettferdighet, inkludering, individuell utvikling og aktiv deltakelse i samfunnet i musikk-utdanningen (Yob & Jorgensen, 2020).

Musikk kan integreres i utdanningssystemet på en måte som fremmer samarbeid og kreativitet, og slik integrering kan også bidra til å bygge et fellesskap blant elever og fremme verdier som inkludering og respekt for mangfold.

Her blandes musikkens egen påvirkningskraft sammen med utdanningspolitikk, bevisstgjøring og gode intensjoner hos dem som skal undervise i musikk, og som har kunnskap om hva musikken kan bidra med når det gjelder relasjonsbygging og fellesskap. Spørsmålet blir i hvilken grad vi skal legge til rette for musiske møter og prosjekter i samfunnets regi, og i hvilken grad vi skal overlate til kreative sjeler å skape arenaer der vi kan møtes i det tredje, følgelig musikken, for å bruke en forståelsesramme hentet fra filosofen Julia Kristeva (1987), og påvirkes fritt av den.

De gode pedagogiske intensjonene kan også komme i veien for et mer upolert og umiddelbart engasjement hos de unge og putte aktivisme i båsen for kjedelig voksenaktivitet og politisk korrekthet, og det vil også være synd.

Som aktivitet er musikkens overføringsverdi og det den faktisk kan bidra med utover å gi øyeblikksopplevelser, vekke umiddelbar tilhørighet og skape felles identitet i et her-og-nå-perspektiv, blitt utfordret av

enkelte forskere (Huron, 2001; Pinker, 1997). I dette kapittelet prøver jeg å argumentere for at en slik oppfatning av musikk er lite viktig i et samfunnsperspektiv, ved å se på musikkens iboende, politiske og frigjørende kraft (Rancière, 2009) og på dens mer eksplisitt samlende og sosiale rolle (Malloch & Trevarthen, 2008). Kanskje nærmer den musiske aktivismen seg musikkviteren Christopher Smalls begrep *musicking*, som viser til at musikk er noe man gjør, ikke et objekt (Small, 1998). I et slikt perspektiv blir musikken kanskje ensbetydende med handling?

Mange spørsmål dukker opp i møtet med fenomenet musisk aktivisme. Faremomentene med denne typen aktivisme er at den romantiseres, eller at polariseringer forsterkes og budskapet blir svart-hvitt og overtydelig.

I historiske sammenhenger har motstandssanger blitt brukt til å oppmuntre folk til å stå opp mot undertrykkelse og urettferdighet og dermed har de bidratt til å bygge solidaritet og samhold i kampen for endring. Sanger som Baez' og Seegers «We Shall Overcome», Dylans «Blowin' in the Wind» og «The Times They Are A-Changin'» har blitt lydsporet til sosiale bevegelser, og de har mobilisert folk til handling og solidaritet. Arrangementer som Live Aid og Concert for Bangladesh bringer mange musikere sammen for å samle inn midler til veldedige formål, og de samler samfunnet for å støtte en felles sak. Ad hoc-karakteren til slike prosjekter kan også tenkes å stå nærmere musisk aktivisme enn de offentlig organiserte prosjektene som skal fremme fellesskap og samhandling, og som vi kan finne i skolesystemet. Det er som om den musiske aktivismen ikke kan temmes helt og heller ikke settes i bås. Livnæres den best av det spontane initiativet utenom de etablerte kretsene?

Hiphopmusikk, som historisk sett har fungert som en sjanger for marginaliserte grupper, har fremmet solidaritet og inkludering ved å belyse samfunnsproblemer og utfordre urettferdighet på sin særegne måte. Det er som om musikerne ikke kan la være å engasjere seg uavhengig om de får betalt for opptredener og kan leve av musikken. En økt forventning om at musikere skal være sitt samfunnsansvar bevisst og stille opp gratis på ulike arrangementer, kan imidlertid raskt bli en avsporing, og bør ikke tas som en selvfølge (Gravklev, 2014).

I tillegg til alle de overnevnte variablene og innvendingene ser det ut til at følelser i musikken innebærer et paradoks: På den ene siden har vi en abstrakt kunstform som vanligvis betraktes som en harmløs fritidsaktivitet uten mål og mening utenfor seg selv. På den andre siden har vi følelser, evolusjonære mekanismer som har tjent viktige funksjoner for menneskets

overlevelse gjennom evolusjonen. Økosystemet musikken lever i – hva som får den til å fylles med liv og mennesker til å engasjere seg, provoseres, trøstes eller løftes opp – blir også trukket frem i refleksjoner rundt musikkens betydning i hverdagsliv og samfunn (Biesta, 2014; Bjørkvold, 2014; Bonnár, 2014; DeNora, 2000; Ruud, 1997, 2005, 2010; Skregelig et al., 2022).

Når det gjelder musisk aktivisme, kommer vi heller ikke utenom at det både finnes forskjellige musikkpreferanser og forskjellige oppfatninger om hva som betyr noe og er verdt å kjempe for. Så hvordan skal musikken klare å samle flest mulig rundt en god sak?

Et eksempel på en artist som har nådd ut til mange, og som har klart å krysse grenser i en polarisert verden, er popartisten Taylor Swift (Lansky, 2023). Hun reiser i skrivende stund rundt med bandet sitt på den globale turneen «Eras Tour» og fungerer som en positiv inspirasjonskilde og rollemodell for enormt mange (Tjeldflåt, 2024).

Med det store apparatet hun har rundt seg, blir det påpekt at hun til og med er med på å påvirke økonomien på de stedene hun er innom. *Markedsmessig* sett har hun en enorm påvirkningskraft, men hvordan bruker hun den sterke påvirkningskraften på andre områder? På det personlige planet ser vi i sosiale medier unge kvinner («swifties») som kan fortelle at de er i sin «... era»: «my party girl era», «myself love era», «my me era», «my peace era». Artisten ser ut til å ha klart å påvirke selve språket også, og hun gir «mennesker, mange av dem kvinner, særlig jenter, som har blitt opplært til å akseptere avvisning, gaslighting og dårlig handling fra et samfunn som betrakter følelsene deres som ubetydelige, tillatelse til å tro at deres indre liv betyr noe» (Lansky, 2023, min oversettelse).

Å få mennesker til «å tro at deres indre liv betyr noe» er av høy immateriell verdi, så Swifts musikk har følgelig også stor *psykologisk* påvirkningskraft for dem det gjelder, og er i hvert fall tilsynelatende med på å styrke selvfølelsen til mange unge jenter. Men kan denne merkevaren av en artist kalles musisk aktivisme, og varer kraften utover det øyeblikket jentene hører på musikken hennes? Blir jentene mer beruset enn forstandsmessig klare, navlebeskuende snarere enn sosialt bevisste, og påvirker musikken dypt sett livskvaliteten, verdivalgene og holdningene deres? Og er påvirkningskraften sterkt avhengig av artistens personlighet, forretningsmessige kløkt, gigantiske produksjonsapparat, multi-medieshow, stjernestatus og kjønnsidentitet? Kan dette trekke artistens intensjoner i tvil? Kan det kalles musisk aktivisme om den som mest av alt tjener på dette, er artisten selv?

Under presidentvalget i 2020 støttet Taylor Swift åpent den demokratiske kandidaten Joe Biden, og hun gjorde det nok en gang, sammen med Beyoncé, under valget i 2024. Hun oppfordret fansen til å stemme, delte informasjon om hvordan man kan registrere seg som velger, og ga tydelig uttrykk for sin støtte til Biden via sosiale medier.

Artistenes økte bevissthet om sitt offentlige ansvar og viljen til å bruke plattformene sine til å fremme saker de bryr seg om, gjør dem til rollemodeller og viktige støttespillere når det gjelder å fremme saker som er viktige for fellesskapet. Selv om enkelte musikkritikere mener at fenomenet Taylor Swift handler om alt annet enn musikken (Sørnes, 2024), er det ikke til å komme forbi at musikken og tekstene hennes fanger mange. Hun skriver med utgangspunkt i erfaringer som mange kjenner seg igjen i, hun er åpen om eksistensielle problemer som kjærlighetsbrudd og relasjonelle vansker, og kanskje hjelper hun mange mennesker med å bryte ned emosjonelle barrierer og tabuer?

Er det å forbedre menneskers indre liv også en form for musisk aktivisme, eller er det viktig at man ikke definerer begrepet for bredt? Musikken til Swift sies å gi økt *girl power* og blir dermed et viktig bidrag for å fremme jenters rettigheter i likestillingsdebatten. Hun viser at man kan eie sin egen musikk, historie og erfaring med stolthet og styrke, og dette kan gi økt samhold jentene imellom, noe også andre superstjerner før henne har klart å formidle: Beyoncé, Rihanna, Adele, Jennifer Lopez, Miley Cyrus, Lady Gaga, Tina Turner, Billie Holiday, Madonna og Billie Eilish for å nevne noen.

Musikalske og utenom-musikalske faktorer er imidlertid ikke lett å skille fra hverandre, og betydningen av å delta aktivt og musikkens egen påvirkningskraft er som vi ser, mangefasettert. Det er ikke vanskelig å finne flere eksempler på musikk som et sosialt fenomen som vekker engasjement og solidaritet og skaper tilhørighet.

Et eksempel her til lands er det som startet opp som en norsk dokumentar- og realityserie som gikk på NRK (Fürst Haugen 2023). Det har utviklet seg til å bli en nasjonal bevegelse og har bidratt til å endre synet på sykdommen og stigmaet rundt dem som får demens, i tillegg til at pårørende kan se og glede seg over at deres nære fremdeles kan oppleve glede og god livskvalitet i denne vanskelige livsfasen (Stensæth et al., 2022). En slik bevegelse virker nok mer idealistisk enn Taylor Swifts turnévirksomhet, men idolisering og suksess skal vel heller ikke brukes mot de artistene som faktisk gjør en forskjell?

Arrangementer som Live Aid og USA for Africa har også demonstrert til fulle at musikk kan overskride ulikheter og forene mennesker i solidaritet med hverandre. Live Aid, organisert av Bob Geldof og Midge Ure, var en historisk veldedighetskonsert som fant sted 13. juli 1985. Den samlet inn betydelige midler til sultkatastrofen i Etiopia. Artister som Queen, U2 og mange andre leverte ikoniske opptredener som rørte det globale publikummet. Queens fremføring av «Bohemian Rhapsody» på Wembley Stadium og USA For Africas tolkning av «We Are the World» i Philadelphia forente millioner av seere og tilskuere. Live Aid og USA for Africa representerer ikke bare musikalske suksesser, men var også humanitære bragder som samlet inn mange millioner i nødhjelp.

Disse viktige musikalske hendelsene har fått fornyet oppmerksomhet og verdi i våre dager gjennom dokumentarfilmer som «The Greatest Night in Pop» av Bao Nguyen (2023), som gir et fascinerende og rørende bilde av det magiske som skjedde i et musikkstudio i Los Angeles natten den 28. januar 1985, der verdensberømte artister som Lionel Richie, Bruce Springsteen, Diana Ross, Bob Dylan, Michael Jackson, Stevie Wonder, Cindy Lauper og Tina Turner bidro gratis med sine særegne stemmer og sin musikalitet. De la egoene igjen utenfor dørterskelen til studioet til fordel for fellesskapet, akkurat slik de ble oppfordret til av produsenten, og ble i studioet dette ene intense døgnet for å spille inn den ikoniske låten «We Are the World». Låten ble et tydelig vitnesbyrd på musikkens rekkevidde og kraft. Den viste oss hvordan musikken kan tenne gnister av håp i håpløse tider gjennom de særegne artistenes stemmer og fortolkninger av dette enkle budskapet om at «We are the world, we are the children, we are the ones who make a brighter day so let's start giving». Sangen vekker minner fra en optimistisk tid der mange artister hadde tro på at vi kunne få til mye ved hjelp av musikken og nå store folkemasser med det gode budskapet. Om de ikke kunne klare å skape verdensfred, kunne de i det minste bidra med midler til områder der mennesker led under vanstyre og krig.³

Musisk misbruk?

Det er ikke vanskelig å tenke seg at musikken også kan brukes til å manipulere, og at den musiske aktivismen kanskje også har noen skyggesider.

3 Slike samlende musikalske begivenheter er ikke et nytt fenomen. Den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen i 1950- og 1960-årene skapte som nevnt sanger som «We Shall Overcome», som ble et kraftig symbol på kampen for like rettigheter og samhold blant svarte amerikanere og deres allierte.

Musikken kan misbrukes, for eksempel i regimer som undergraver demokratiet, og musikken kan bli farlig, da musikkens kraft kan misbrukes, og bli brukt til propagandaformål, og der hensikten bak bruken av musikken ikke er å fremme solidaritet, fred og frihet for alle. Historiske eksempler på dette er nazistene som i forrige århundre misbrakte Richard Wagners musikk for å fremme nazismen og Griegs musikk for å fremme sin nasjonalistiske ideologi (Custodi & Mattes, 2019). Et nyere eksempel er hentet fra den amerikanske valgkampen i 2016 og 2024. Da misbrakte Trump musikken til blant annet Bruce Springsteen, Rihanna, Celine Dion, ABBA og andre artister for å løfte sin egen presidentkampanje uten tillatelse. Han brukte populære sanger som «The Winner Takes It All», «Money, Money, Money» og «Dancing Queen» uten å avklare dette med rettighetshaverne til musikken. Slik viste han at han ikke har respekt for opphavsretten og dem som har eierskap til musikken. Det er ikke vanskelig å tenke seg at slike sanger passet godt inn i Trumps slagord om å gjøre USA *great again*. ABBA og deres plateselskap Universal Music krevde at Trump skulle slutte å bruke musikken deres på valgmøter. De ønsket ikke at den skulle assosieres med hans politiske budskap.

I tillegg til å gi estetiske, oppløftende opplevelser kan populærmusikken altså være et viktig virkemiddel, både i autoritære og demokratiske samfunn, for å skape mer oppmerksomhet rundt politiske ytringer. Musikk kan også bli brukt til å uttrykke motstand mot sittende regimer. Russiske komponister som Sergej Rakhmaninov og Dmitrij Sjostakovitsj brukte verkene sine til å kritisere de autoritære og korrupte makthaverne i Sovjetunionen og senere Russland på en subtil måte (Fanning, 2009). Musikken går i så måte i dialog med samfunnet, og det blir opp til lytterne å fortolke og velge hvilken side de ønsker å støtte og identifisere seg med.

Musisk bevisstgjøring

I lys av de foregående eksemplene som trekker frem misbruk av musikk og hvordan musikkens påvirkningskraft kan bidra til at enkeltindivider med alt annet enn edle hensikter kan samle store menneskemasser, oppleves en musisk bevisstgjøring viktigere enn noensinne, og hvordan man kan bidra til solidaritet og sosial oppvåkning gjennom musikken. Her hjemme bruker artister som Karpe og Ella Marie stemmen sin bevisst for å fremme likeverd og inkludering. Da Karpe spilte under Stavern-festivalen 2024, var stemningen elektrisk. Mennesker på tvers av alder, kulturer, yrker, politisk

tilhørighet og kjønn møttes i den levende musikken, formidlet under en stor og åpen himmel, både bokstavelig talt og i overført betydning. Artisten Magdi O.Y. Abdelmaguid, et av medlemmene i duoen, har også kastet seg aktivt inn i samfunns-debatten og tatt stilling til den pågående krisen i Midtøsten mellom Israel og palestinerne i flere debatterinnlegg. Han setter spørsmålsteget ved medmenneskeligheten vår og påstår at det ikke lenger finnes noe «vi» (Abdelmaguid, 2023).

Musikken har sine klare begrensninger i fastlåste og alvorlige konflikter, det er sikkert, men den er også et levende eksempel på at vi mennesker kan klare å formidle det som betyr noe for oss, og møtes i glede og musisk lek tross vanskelige tider, forskjellige trosretninger og nasjonal tilhørighet. Der mennesker kan møtes i musikken, skapes det mindre splittelse, det var Karpes konsert et vitnesbyrd på. Enda så sterke, direkte og kritiske sangtekstene til Karpe er, med klare budskap om fordommer, rasisme og skjevfordeling, skaper musikken deres et «vi». Kritiske ord kommer frem på en annen måte og har etter mitt syn en sterkere påvirkningskraft i sangtekster og poesi enn når de ytres i en debattinnlegg, selv om begge deler for tiden kan synes nødvendig. Musikken gir en tilleggsdimensjon som snakker direkte til følelsene våre, eller som den nylig avdøde sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen understrekte hvordan musikken minner oss på noe viktig, men at vi selv må finne ut hva det viktige er (Hylland Eriksen, 2022).

Om vi holder oss i Norge, kan vi trekke frem Ella Marie, frontfigur i bandet ISÁK og solist som synger tidløs og kraftfull popmusikk på nord-samisk. Sammen med andre samiske representanter demonstrerte hun utenfor Stortinget da den norske regjeringen ble dømt for menneskerettighetsbrudd overfor samene på Fosen – vindmølleparken som ødela vinterbeitet for reinsdyrene, ble dømt ugyldig av Høyesterett. Hun er nok et eksempel på en musiker som bruker oppmerksomheten hun har i kraft av sitt navn. Aktivisten kommer foran artisten når det er snakk om å støtte grupper det er blitt begått urett mot.

I tillegg finnes det kunstneriske initiativer som «Roreima», som er en hyllest til regnskogen, og som var et bestillingsverk av bassist og komponist Sigurd Hole under Oslo World i 2020. Verket viser hvordan musikk kan være et effektivt verktøy, både individuelt og kollektivt, for å skape bevissthet og inspirere til handling for å bevare artsmangfoldet og miljøet (Hole, 2020). De musiske aktivistene må også velge repertoar eller om de skal komponere og skreddersy musikk til de ulike sakene. Og selv om

ikke bevegelsene og bidragene klarer å påvirke det som skjer, direkte, gir det signaler om at mange ikke finner seg i misbruk av naturens ressurser, miljøforurensning, undertrykkelse og sosial kontroll.

Vi vet samtidig at det også finnes band og musikk som har et budskap som ikke alltid fremstår rosenrødt og politisk korrekt, men som hever det dårlige eller negative opp på et kunstnerisk nivå. Da er det kanskje nettopp det personlige, sterke og direkte uttrykket som fenger og treffer mange. Den britiske artisten Amy Winehouse fortalte i dokumentaren «Back to Black» at hun skrev sanger om sitt eget liv fordi hun ønsket at det skulle komme noe godt ut av noe dårlig, og at folk skulle få sjansen til å glemme problemene sine i fem minutter (Taylor-Johnson & Greenhalg, 2024). Artistenes egne intensjoner kan muligens være med på å avgjøre hvordan musikken påvirker oss, men ikke nødvendigvis. Den lever også sitt eget liv. Beyoncé, som nettopp har gitt ut en countryalbum, «Cowboy Carter», viser at svarte kvinner kan bevege seg inn på områder som tidligere bare var tilgjengelig for hvite kvinner, og hun har laget sin egen versjon av Dolly Partons legendariske «Jolene». Ifølge Nadine Hubbs, professor i kvinnestudier og amerikansk musikkhistorie ved Universitetet i Michigan, er denne sangen et eget mikrokosmos med utallige fortolkninger (Hubbs, 2015, referert i Christie, 2024). Beyoncé har nå skapt furore og diskusjon fordi flere mener hun har fjernet seg fra det sårbare i sangen og gjort den om til en «sassy» og selvsikker variant, nok et bidrag til *girl power*-generasjonen. Vi finner også tallrike eksempler på album og utøvere som får kunstnerisk utløp for sinne, frustrasjon, sorg og de mer ubehagelige og tabubelagte følelsene, blant annet band som Obliteration og Nick Cave & the Bad Seeds album «Skeleton Tree», og som i neste omgang kanskje kan hjelpe andre til å frigjøre seg fra undertrykte følelser og sinnstilstander. Dette er selvsagt helt personlig og avhengig av den enkeltes bakgrunn og åpenhet, men denne formen og utenom-musikalske intensjonen kan kanskje betraktes som musisk aktivisme rettet mot muligheten for en indre transformasjon og løsrivelse fra skam og samfunnets tabuer?

Avslutning

Forskning viser at musikk kan ha en dyp innvirkning på følelser, atferd og sosiale interaksjoner og være en kraftfull katalysator for engasjement og sosial mobilisering. I politisk urolige tider som nå kan det være fristende for artistene å vende blikket innover og overlate den samfunnsaktivismen

og solidaritetsarbeidet til andre. I dette kapittelet har jeg utforsket begrepet *musisk aktivisme* og vist at det musiske kan vekke engasjement, samhold og følelser ved at det stimulerer flere sanser – det vekker både hode, kropp og følelser – og innbyr til en mer leken, dialogbasert og sensitiv måte å være i verden på enn det vi forbinder med aktivisme. Musikkens virkninger er hovedsakelig immaterielle og usynlige og fanges ikke så lett opp av økonomisk nærsynt nyttetenkning. Derfor trenger vi musisk aktivisme som også synliggjør musikkens egen betydning og kraft: Musikk formidler både hjertets språk og sannhetens grusomhet. Musikk går i dialog med samfunnet og er livsnødvendig på veien mot en mer inkluderende og harmonisk verden.

Forfatterbiografier

Lisa Bonnár Stjernø er førsteamanuensis i musikk ved Steinerhøyskolen, sanger, musikkforsker, forfatter og sceneartist. Hun er utdannet ved blant annet Norges musikkhøgskole og Conservatoire National Supérieur de Paris, med doktorgrad i vuggesang og musikkpsykologi fra NMH og postdoktor i musikkformidling fra Universitetet i Agder. Bonnár Stjernø har utgitt flere bøker og album, og er en ettertraktet foredragsholder innen kreativitet, musikk og livskvalitet.

Referanser

- Abdelmaguid, M. O. Y. (2023, 31. oktober). Det er ikke noe «vi». Jeg ser det nå. Verden blir ikke den samme etter dette. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/4ok8Mq/det-er-ikke-noe-vi-jeg-ser-det-naa>
- Adorno, T. W. (2013). *Aesthetic theory*. Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Arendt, H. (2012). *Vita activa – det virksomme liv*. Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011* (Rapport). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-og-kulturoppl%C3%A6ring-i-Norge-2010-2011.pdf>
- Bassett, W. M. (2012). *The social organization of sound: Music as a sociocultural phenomenon*. University of Illinois Press.
- Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. C. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy* (s. 11–19). Routledge.
- Bjørkvold, J. R. (2014). *Det musiske menneske*. Freidig forlag. (Første gang publisert i 1989)
- Bonnár, L. (2014). *Life and lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby-singing* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-publikasjoner. <http://hdl.handle.net/11250/227479>
- Christie, R. (2024, 2. mai). Jolene har fått nytt liv. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2024-05-02/jolene-har-fatt-nytt-liv>
- Custodi, M. & Mattes, A. (Red.). (2019). *The Nordic ingredient: European nationalisms and Norwegian music since 1905* (Münsteraner Schriften zur zeitgenössischen Musik, Bd. 4). Waxmann.

- Challies, A. (2024, 30. april). *Teesside band Motions explore addiction through metal music*. BBC. <https://www.bbc.com/news/uk-england-tees-68923911>
- Custodero, L. A. & Johnson-Green, E. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102–114. <https://doi.org/10.2307/3345844>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin Group.
- Deutch, D. (Red.). (2013). *Psychology of music*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00015-8>
- Fanning, D. (Ed.). (2009). *Shostakovich studies*. Cambridge University Press.
- Feld, S. (2012). *The anthropology of music*. University of Illinois Press.
- Fürst Haugen, V. (Red.). (2023). <https://tv.nrk.no/serie/demenskoret>. NRK.
- Gabrielsson, A. (2010). Strong experiences with music. I P. N. Juslin & J. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, (s. 547–574). Oxford University Press.
- Granot, R., Spitz, D. H., Cherki, B. R., Loui, P., Timmers, R., Schaefer, R. S., Vuoskoski, J. K., Cárdenas-Soler, R.-N., Soares-Quadros Jr., J. F., Li, S., Lega, C., La Rocca, S., Martínez, I. C., Tanco, M., Marchiano, M., Martínez-Castilla, P., Pérez-Acosta, G., Martínez-Ezquerro, J. D., Gutiérrez-Blasco, I. M., ... & Israel, S. (2021). “Help! I need somebody”: Music as a global resource for obtaining wellbeing goals in times of crisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 648013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648013>
- Gravklev, B. R. (2014, 26. juni). Ber musikere si nei til gratisjobbing. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/nyetakter/2014/06/26/ber-musikere-si-nei-til-gratisjobbing/>
- Hafskor, M. & Selvik, T. (2019, 23. desember). Disse sangene skapte forandring: Her er de 175 beste politiske låtene. *Dagens Næringsliv*. <https://www.dn.no/musikk/musikk/thorstein-selvik/lister/disse-sangene-skapte-forandring-her-er-de-175-beste-politiske-latene/2-1-728549>
- Hall, S. & de Gay, P. (Red.). (1996). *Questions of cultural identity*. Sage Publications.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2005). How do people communicate using music? I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical communication* (s. 1–25). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Hilder, T. R. (2022). *Musikk og sosial rettferdighet: Kunstnerisk aktivisme og anvendt forskning i det tjuende århundre* [Beskrivelse av emnet MUSV3132 ved NTNU]. NTNU. <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV3132#tab=omEmnet>
- Hilder, T. R. (2023). Stories of songs, choral activism and LGBTQ+ rights in Europe. *Music & Minorities*, 2. <https://doi.org/10.52413/mm.2023.15>
- Hole, S. (2020). *Roreima*. <https://www.osloworld.no/en/festival-2020/event/sigurd-hole-tba> (album).
- Huron, D. (2001). Is music an evolutionary adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 43–61. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x>
- Hylland Eriksen, T. (2022). *Syv meninger med livet*. Kagge forlag.
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Red.). (2008). *Music and emotion*. Oxford University Press.
- Khan, D. (2024, 11. april). *When we need art and artists the most* [Video]. Artists at Risk Connection / United Nations. Facebook. <https://www.facebook.com/Deeyah.deeyah/videos/444233954725988>
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kjershow, P. C. (2000). *Musikk som forspråklig tiltale. Musikkfilosofiske essays*. Erasmus-serien: Vidarforlagets kulturbibliotek. Vidarforlaget.
- Konecni, V. J. (1994). Interactive effects of music and visual art. I I. Deliège (Red.), *Proceedings of the 3rd International Conference for Music Perception and Cognition* (s. 23–24). ICMPC.

- Konečni, V. J. (2008). Does music induce emotion? A theoretical and methodological analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115–129. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.2.2.115>
- Kristeva, J. (1994). *Svart sol – depresjon og melankoli*. Pax forlag.
- Kristeva, J. (1987). *Tales of love*. Columbia University Press.
- Kristínarson, H. H. (2024, 22. april). “Speaking out politically is not just the artist’s right; it is imperative” – interview with Lisa Marie Simmons. *SHOUTS – Music from the Rooftops!* <https://shoutsmusic.blog/speaking-out-politically-is-not-just-the-artists-right-it-is-imperative-interview-with-lisa-marie-simmons/>
- Lang, L. & McInerney, U. (2009). Music therapy at the Pavarotti music centre. *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*, 8(2), 186–187. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08098139909477973>
- Lansky, S. (2023, 6. desember). 2023 Time Person of the year. *TIME*. <https://time.com/6342806/person-of-the-year-2023-taylor-swift/>
- Lansky, S. (2023, 6. desember). Time magazine person of the year 2023. *Time Magazine*. <https://time.com/6342806/person-of-the-year-2023-taylor-swift/>
- MacDonald, R. A. R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2008). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- McFerran, K. S. & Hense, C. (2010). «I would die without my music»: Relying on musical identities to cope with difficult times. I R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Handbook of musical identities* (s. 668–681). Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Nguyen, B. (2023). The greatest night in pop. Netflix. <https://www.netflix.com/tudum/articles/what-happens-in-greatest-night-in-pop>
- NRK (2023). <https://tv.nrk.no/serie/demenskoret>
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Allen Lane.
- Platon. (2019). *Staten* (M. Dalsjö, Overs.). Modernisterna.
- Porter, L. (1999). *John Coltrane: His life and music*. University of Michigan Press.
- Rancière, J. (2002). The aesthetic revolution and its outcomes. *New Left Review*, 14 (mars–april). <https://newleftreview.org/issues/II14/articles/jacques-ranciere-the-aesthetic-revolution-and-its-outcomes>
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics* (G. Rockhill, Overs.). Continuum.
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator* (G. Elliott, Overs.). Verso.
- Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer* (G. Uvløkk, Overs.). Pax Forlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2005). *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2010). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (Bd. 2 i Skriftserie fra Senter for musikk og helse). Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172629>
- Rønningen, A. (2013). Læringsdesign i et flerkulturelt perspektiv. Analyser av læringsdesign i pedagogiske tekster for ungdomsskolens musikkfag. I S. V. Knudsen (Red.). *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*. s. 83–118. Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A. (2015). *Det etniske steget – kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-publikasjoner. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2367236?show=full>
- Sachs, O. (2007). *Musicalophilia: Tales of music and the brain*. Knopf.
- Seim, S. & Sæther, O. (Red.). (2018). *Barn og unge: By, sted og sosiomaterialitet*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.34>
- Semenza, D.C. (2018). Feeling the beat and feeling better: Musical experience, emotional reflection, and music as a technology of mental health. *Sociological Inquiry*, 88(2), 322–343. <https://doi.org/10.1111/soin.12194>

- Sjoklovskij, V. B. (1991). *Kunsten som grep*. I A. Kittang (Red.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Skjeldrum, T. M. (2016). *Folkemusikk og folkedans som et verktøy for integrering og inkludering i møte med barn og unge fra ulike kulturer – en kvalitativ undersøkelse av deltagerne i «Fargespill» sine opplevelser av å bruke folkemusikk og folkedans som et potensiale for integrering og inkludering* [Masteroppgave, Grieg akademiet]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/12311?locale-attribute=en>
- Skregelig, L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2022). *Kunstens betydning. Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>
- Skånland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3-players. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20595>
- Small, C. (1998). *Musicking*. Wesleyan University Press.
- Sonntag, S. (1966). *Against interpretation and other essays*. Ferrar.
- Sloboda, J.A. (1991). Musical structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110–120.
- Stensæth, K., Asskildt, K. K., Brean, A., Johansson, K., Stedje, K. & Kvamme, T. S. (2022). Kor, demens og livskvalitet: Kvantitative resultater fra en korttids pilotstudie av et korprosjekt med mennesker med demens. *Musikkterapi* 45(2) 2022, s 8–19. <https://doi.org/10.69625/318192.HBVZ3091>
- Stern D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. WW Norton & Company.
- Sørnes, A. J. (2024, 18. april). Irriterende Taylor Swift. *Dagbladet*. <https://www.nrk.no/kultur/slik-ble-hun-verdens-storste-popstjerne-1.16759240>
- Talseth, T., Pang, X., Hvitmyhr, B. L. & Alsaker-Nøstdahl, A. (2024, 19. april). Minnestund for Dutty Dior: – Han hadde mye igjen å gi. *VG*. <https://www.vg.no/rampelys/musikk/i/Mnw24K/minnestund-for-dutty-dior-i-kulturkirken-jakob>.
- Taylor-Johnson, S. (Regissør) & Greenhalg, M. (Manusforfatter). (2024). *Back to Black*. [dokumentarfilm]. Focus Features. <https://www.imdb.com/title/tt2126171/>
- Tjeldflåt, G. M. (2024, 27. mars). Taylor Swift er i sin verdsherskar-æra. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/btmeninger/kommentar/i/kE4nrX/taylor-swift-the-eras-tour-har-gjort-henne-til-popstjerne-paa-eit-nivaa-som-ikkje-skulle-vere-mogeleg-lengre>
- Van Manen, M. (2018). *Researching lived experience*. Routledge.
- Yob, I. M. & Jorgensen E. R. (2020). *Humane Music Education for the Common Good*. Indiana University Press.
- Zahavi, B. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde universitetsforlag.

KAPITTEL 12

Om omsorg som estetiske mønstre, fornemmelser og erfaringer

Mimesis Heidi Dahlsveen

OsloMet – storbyuniversitet

Abstract: Based on an artistic process, I discuss in this chapter what care can be in a process towards performance. For Joan C. Tronto, care consists of actions that include “everything we do to maintain and repair our world so that everyone can live as well as possible. This includes the environment, ourselves, and our bodies which we try to weave together into a complex, life-sustaining network. (Tronto, 2015, p. 3)” My research question is: What aesthetic possibilities and challenges does the use of care present in an artistic process? I attempt to demonstrate a process towards creating an artistic work and understand the concept of care as a diverse presence.

To answer this, I draw from Norse stories and my own personal experiences through various phases of an artistic process. Two findings stand out in particular: the use of repetitions and the address to an another.

Keyword: care, story, storytelling, aesthetics, method

Fortellinger

Scenen er sort. Jeg befinner meg på et teater, i en blackbox. Jeg er ikke alene. Lyttere sitter i et amfi. Jeg sier inn i en mikrofon:

Det er natt
 natten strekker ut sine tentakler og omfavner alle
 natten flyter fra blick til blick
 natten støver ned alle verdige og uverdige med sin nakne hud etter preludium

så god natt
 til deg som sover under puddersnø i fimbulvinteren og drømmer om kuleregn
 til deg som strikker angsten inn i raglanfellingen
 til deg som er så alene at du snubler ut av ditt navn
 til deg som lever av morgendugg (fra forestillingen «Omsorg», Dahlsveen, 2023)

Slik åpner en forestilling kalt «Omsorg – fortellinger om ubehag, ensomhet og en elefant» (forkortet til «Omsorg») som jeg skapte og deltok i våren 2023. Dette var et tverrestetisk samarbeid med flere deltakere hvor jeg var fortellerkunstneren, det vil si den som skapte manuset, eller fortellingene, og framførte dette. Selv om samarbeidet var helt essensielt under prosessen og gjennomføringen av forestillingen, vil ikke det kollektive arbeidet være tema i dette kapittelet.

Forestillingen «Omsorg» besto av myter og sagaer fra norrøne samlinger (her velger jeg å kalle det norrøne fortellinger) samt autobiografiske fortellinger. Temaet for forestillingen var omsorg. At jeg valgte norrøne kilder for å gå inn i begrepet *omsorg*, kan tilsynelatende virke paradoksalt. Norrøne fortellinger forbindes normalt ikke med dette begrepet. Håpet var at valget av tema skulle hjelpe oss med å forstå hva omsorg fordrer i en kunstnerisk prosess hvor innholdet i forestillingen yter motstand mot det valgte temaet.

Forestillingens grunnmotiv, eller tema, var altså omsorg. I tillegg besto forestillingen av flere lag som jeg her kaller rammefortelling, grunnfortelling og innstikkfortellinger. Rammefortellingen innledet og avsluttet forestillingen og ble også presentert som små episoder gjennom forløpet i forestillingen. I rammefortellingen ble det fortalt om en ensom kvinne som er fostermor, og som reflekterer over sin manglende evne til å ta seg av sine to fosterbarn Liv og Livtrase¹. Det var først på slutten av forestillingen

1 Liv og Livtrase er de to menneskene som overlever ragnarokk, ifølge norrøn mytologi. *Livtrase* kan bety «den som kjemper for livet».

at lytterne fikk vite at kvinnen var Hel, hun som hersker over det ene dødshjemmet i norrøn mytologi. Det neste laget, grunnfortellingen, tok utgangspunkt i en reise som kjærlighets- og krigsgudinnen Frøya foretar sammen med jotunkvinnen og volven Hyndla i en verden som er i ferd med å kollapse. Grunnfortellingen er bygget over det norrøne diktet «Hyndluljod». Målet for reisen i forestillingen var å hente Hels fosterbarn. Frøya rir på en gris, og Hyndla rir på en ulv. Motivet med gris og ulv skaper, for meg, assosiasjoner til omsorg i et større perspektiv. Motivet med gris og ulv side om side er samtidsaktuelt. Det representerer et dilemma, en diskurs mellom naturen og menneskets behov for å kontrollere naturen.

Innstikkfortellingene er korte autobiografiske fortellinger, hentet fra mitt eget liv, som tematiserte omsorgsbegrepet.

I dette kapittelet utforsker jeg følgende spørsmål:

Hvilke estetiske muligheter og utfordringer gir bruk av omsorg i en kunstnerisk prosess?

Her forstås estetikk som en bevisst formmessig, sanselig og følelsesmessig fornemmelse. I prosessen betød det at jeg stadig søkte etter virkemidler som forhåpentligvis kunne berøre et publikum. Jeg tar utgangspunkt i John Deweys (1859–1952) utgreiing om erfaring og estetikk: «Ordet 'estetisk' viser, som vi allerede har påpekt, til erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling» (Dewey, 2008, s. 205). Jeg forstår også estetikk som en kunstnerisk prosess som justerer et materiale til noe som berører (Dewey, 2008, s. 206). I sitatet fra forestillingen innledningsvis avdekkes gjentakelsene som et mønster. Sitatet inneholder også en henvendelse til et du. Disse to elementene vil jeg kalle fornemmelser av estetikk og omsorg og er noe jeg ønsker å se videre på.

Kunstnerisk utviklingsarbeid

Muntlig fortellerkunst kan beskrives som en situasjon hvor en forteller, en lytter og en fortelling er til stede. Lytteren er til stede med et indre nærvær og skal – gjennom fortellerkunstnerens bruk av det verbale, vokale og visuelle – bli engasjert i det som fortelles. Forestillingen «Omsorg» var et prosjekt innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid, og i dette kapittelet vil jeg hovedsakelig sette søkelys på den kunstneriske prosessen.

Kunstnerisk utviklingsarbeid er et bredt og et ikke homogent begrep (Mäkelä et al., 2011). Nina Grünfeld (2022) definerer kunstnerisk utviklingsarbeid som noe som «omhandler kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt eller resultat der publikum som ser, hører, deltar og medskaper er en forutsetning» (s. 3). Det som skiller kunstnerisk utviklingsarbeid fra en ordinær kunstnerisk praksis, er blant annet et krav om originalitet og en intensjon om å forske (Borgdorff, 2011). Kunnskapsgenerering er viktig gjennom formidling av forskningen. For at kunstnerisk utviklingsarbeid skal forlenges og utvides, er mitt eget krav at arbeidet skal etterfølges av formidling gjennom for eksempel en paper på konferanse, eller som her, et kapittel i en bok.

I mitt kunstneriske utviklingsarbeid er begrepet *mimesis* sentralt. Jeg forstår *mimesis* både som representasjon og som en prosess fra erfaring til kunstnerisk uttrykk. Ifølge Walter Benjamin (1892–1940) er det et erfaringsforhold mellom oss mennesker og omgivelsene (tingene). Dag T. Andersson skriver at dette skyldes den mimetiske evnen til «å produsere og å oppfatte lignendeheter. Denne evnen er både en erkjennelsesevne og en poetisk evne» (Andersson, 2018, s. 70). Den kunstneriske prosessen i mitt tilfelle var stadig å være i en posisjon mellom å forstå omsorg og skape mulighet for omsorg og samtidig se etter det som lignet eller var divergerende. Benjamin diskuterer begrepet *mimesis* og definerer dette som barnets umiddelbare imitasjon av mennesker og ting. Denne evnen utvikles videre til et språk som beveger seg langt fra barnets imitasjon. Likevel bærer språket fortsatt med seg en mimetisk væremåte (Benjamin, 1999). Den kunstneriske prosessen hadde samme bevegelse, fra en lekende famling fram mot en større språklig fasthet i forestillingen. Samtidig prøvde jeg å holde fast i det umiddelbare og spontane slik at det i forestillingen fortsatt var en søken. Kunstnerisk utviklingsarbeid fører ikke til et endelig svar, men gir muligheter til å forstå, og med forståelsen følger en potensiell oppnåelse av en midlertidig eller varig endring.

I kunstnerisk utviklingsarbeid er metoden en integrert del av prosessen: «I praksis betyr dette at kunstneren i utgangspunktet gjør som vedkommende alltid har gjort, nemlig skaper sin kunst, men med en økt bevissthet om hvordan og hvorfor» (Grünfeld, 2022, s. 2). Den kunstneriske prosessen vises i en modell (figur 1) nedenfor. Prosessen besto kort sagt i å finne og skape materiale, prøve ut og diskutere dette materialet, for så å iscenesette materialet for videre diskusjon.

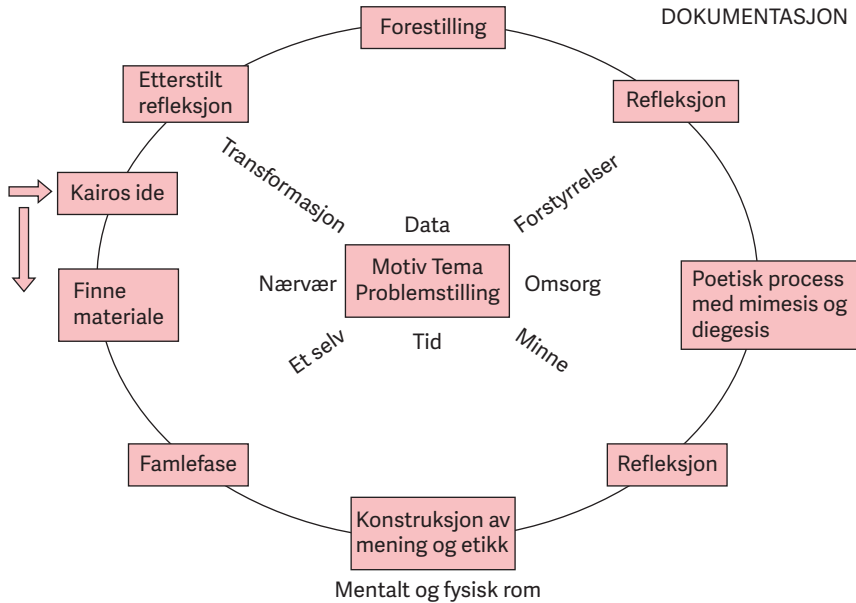
I forkant av denne forestillingen hadde jeg opparbeidet meg bred erfaring med å skape forestillinger basert på norrøne fortellinger. I den kunstneriske prosessen med forestillingen «Omsorg» opplevde jeg en nærhet og også nærsynthet til materialet. Med nærhet mener jeg at jeg arbeidet tett på materialet. Denne tettheten skapte også blindsoner, jeg kunne fort miste den kritiske distansen, bli nærsynt. Muntlig fortellerkunst har sin egen tradisjon og metode, noe som innebar at jeg måtte ha et bevisst forhold ikke bare til mine egne prosesser, men også til feltets tradisjon og praksis knyttet til muntlig fortellerkunst. Dette var blindsoner jeg måtte være årvåken overfor. Forestillingens tematikk krevde at jeg søkte nye metoder i den kunstneriske prosessen. Her var gjentakelsene viktig, gjentakelser av fraseringer, av scener, av manusstrekk, av bevegelsesmønstre, av diskusjoner, av refleksjoner. For meg handlet dette om å gå i dybden og samtidig prøve ut nye varianter av en gjentakelse.

Modellen

Gjentakelser var og er viktig for meg. Andersson (2018) skriver blant annet om den ufrivillige erindringen hos Walter Benjamin: «De funn vi gjør i den ufrivillige erindringen, er enestående» (s. 81). I den kunstneriske prosessen handlet det om å finne fram til noe nytt som jeg ikke ville ha funnet om jeg ikke hadde praktisert gjentakelser. Det var nødvendig for å erindre det jeg hadde glemt, eller det jeg ikke lenger var bevisst.

Praksisen er ikke bare et resultat, men selve den metodiske motoren i kunstnerisk utviklingsarbeid (Borgdorff, 2011 s. 4). Forståelsen og skapingen av kunnskap i slikt utviklingsarbeid skjer gjennom praktisering og bruk av ulike kunstneriske metoder. Denne kunnskapen kan ikke, i mitt arbeid med «Omsorg», generaliseres til allmenne lover (Arlander, 2024, s. 15).

For å illustrere metoden har jeg laget en modell (figur 1) som viser faser og temaer jeg går gjennom fra ide til forestilling. Modellen er stadig i endring i forhold til de prosjektene jeg går inn i. På en måte fungerer den som en sjekklister som sørger for at jeg prøver ut og reflekterer over elementene jeg mener må være til stede i en prosess. Modellen står ikke som en endelig sannhet, den kan ikke generaliseres. Den gir meg en oversikt over kunstneriske handlinger og aksjoner jeg foretar. Jeg kommer ikke til å ta for meg hele denne modellen i dette kapittelet, bare deler av den. Modellen viser en prosess, og det er ikke slik at faser i prosesser er fastlåste. Fasene flyter fram og tilbake i prosessen, og de gjentas flere ganger.



Figur 1. modellen.

Modellen (figur 1) viser til den metodologiske pluralismen (Serig, 2012), slik det ofte er i kunstnerisk utviklingsarbeid. Den er inspirert av Paul Ricoeurs (1913–2005) teori knyttet til den trefoldige mimesisen. Mimesis forstås da som representasjon. Ricoeur (1991) hevdet at et narrativ beveger seg gjennom tre faser av mimesis for å bli et narrativ hvor, forenklet forklart, mimesis 1 er erfaringen, mimesis 2 er bearbeidelsen, og mimesis 3 er formidlingen.

Refleksjonspraksis

Kildene og dokumentasjonen til dette kapittelet er feltdagbok, manus og lydfiler. Den mest givende delen av dokumentasjonen i prosjektet var knyttet til refleksjonspraksis. I prosessperioden gikk jeg hver morgen i førti minutter på en gravlund sentralt i Oslo. Mens jeg vandret rundt, reflekterte jeg over hvor jeg var i prosessen, og hvilke valg jeg sto overfor. Denne refleksjonen tok jeg opp med en smarttelefon. Refleksjonen besto av en gjentakende handling: den samme vandringen hver morgen. Mitt møte med gjenstander, vær, vind og tilfeldige mennesker utvidet refleksjonen og bidro også til å sette arbeidet i en større kontekst:

Gravsteinene dekkes av snø. Står opp som små bønner på en gravlund. Det er noe ensomt når det snør på en gravlund. Navnene til de avdøde er ensomme rester av det som en gang har vært. Blant annet min sønn (da) som ligger her. Det er is foran steinen hans, og da går ikke jeg inn der. For to dager siden tok jeg med julekaker og kastet innover, slik at fuglene i det minste kan holde hans navn med selskap (transkribering av lydfil fra 3. februar 2023)

Lydfilene ble transkribert til skriftlige tekster hvor jeg foretok noen språklige rettelser. Materialet var stort og trakk i mange retninger. Jeg hadde en topologisk tilnærming til materialet, hvor det handlet om å akkumulere noen spesifikke funn (Murphy, 2014, s. 182). Det gjaldt å betrakte prosessen som et landskap hvor jeg skilte mellom tre ulike språk (Nyrnes, 2006). For det første har jeg mitt eget språk som inkluderer innarbeidede kunstneriske uttrykk, minne og hverdagspråk. Dette språket er organisk. I sitatet ovenfor kommer en syntese av det hverdagslige og det poetiske fram, jeg antar det skyldes at jeg sto i prosess hvor jeg lette etter en estetisk fornemmelse. Da jeg tok opp mine egne refleksjoner, svarte jeg på en henvendelse. Jeg henvendte meg til meg selv, som en framtidig lytter av lydfilen. På den måten fikk jeg en distanse til mitt eget organiske språk.

Det andre språket er teorien som er et systemspråk, og som representerte etablerte prinsipper for hvordan jeg skulle betrakte prosessen. I denne sammenhengen handlet det om å forstå begrepet *omsorg* slik at jeg kunne knytte refleksjon opp mot dette. Det tredje språket befant seg i prosessen mot forestillingen, det språket som jeg gjorde meg kjent med. Dette var forestillingens motiver, dramaturgi, valg av fortellinger og uttrykk.

Disse tre språkene var hele tiden i arbeid i meg. Mens jeg skapte forestillingen, leste jeg teori. Mens jeg leste teori, ble jeg oppmerksom på mitt allerede innarbeidede organiske språk. I dette landskapet av materiale gjorde jeg noen funn som på ulike vis sto fram, det gjelder hovedsakelig gjentakelser og henvendelser.

Dette kapittelet er ingen validering eller dokumentasjon av den kunstneriske praksisen, men en videre forskning på temaet. Mye av prosessen forblir ugjennomtrengelig og vanskelig å kommunisere fordi den har en kroppslig opprinnelse. Det vil si at den stammer fra en fysisk sanntidshandling, og en slik ikke-proposisjonell kunnskap lar seg ikke så lett oversette til det skriftlige.

Omsorg

«Omsorg er væren til døden» skriver Martin Heidegger (2018, s. 337) i verket som på norsk kalles *Væren og tid*. Døden ble et viktig motiv i den kunstneriske prosessen. Ideen og trangen til å arbeide med det som ble til forestillingen «Omsorg», skjedde på en konferanse i Litauen i 2022. En av foredragsholderne hevdet at de skandinaviske språkene har få synonymer for ordet *omsorg*. Om jeg går til modellen (figur 1), var ideen det jeg kaller en Kairos-impuls. Kairos var en gresk gud som ikke lot seg fange, man måtte være til stede på rett plass til rett tid ellers ville den bevingede guden fly sin vei. Foredragsholderens uttalelse satte i gang en prosess som føltes helt naturlig – selvfølgelig skulle jeg arbeide med omsorg.

Omsorg er et utfordrende begrep som anvendes både privat og offentlig, og ikke minst er begrepet institusjonalisert: «Der omsorgen ikke rettferdiggjøres med henvisning til det angivelig beste for den direkte berørte, rettferdiggjøres den med henvisning til det beste for fellesskapet» (Ruyter & Vetlesen, 2004, s. 18). Det kan være en av grunnene til at døden ble viktig som bilde på omsorg i forestillingen. Døden rommer individ og fellesskap slik omsorg angår individet og fellesskapet.

For Joan C. Tronto (2015) er omsorg handlinger som inkluderer alt vi gjør for å opprettholde og reparere vår verden slik at alle kan leve i den så godt som mulig. Dette inkluderer miljøet, oss selv og kroppen vår som vi prøver å veve sammen i et komplekst, livsoppretholdende nettverk (s. 3).

Trontos beskrivelse av omsorg kan være i tråd med Heidegger. I følge Lars Holm-Hansen er omsorg hos Heidegger noe som «betyr noe mer enn det vi vanligvis mener med å vise omsorg for noe eller noen. Omsorg betegner strukturen 'å allerede være i (verden) forut for seg selv som å være hos (den innverdenslige værende som møter oss)» (Holm-Hansen, 2018, s. 24). Hos Heidegger handler begrepet *omsorg* om en grunnleggende måte å eksistere på. Jeg forstår det slik at det handler om mitt engasjement i verden. Det er gjennom omsorg jeg forstår hvem jeg er i verden: «*Selvets bestandighet* som subjektets angivelige vedvarenhet blir klargjort ut fra omsorgen» (Heidegger, 2018, s. 329). Omsorg dreier seg også om praksis og handlinger, altså om erfaringer. Andersson mener at Benjamin betrakter erfaring som «erkjennelsens enhetlige og kontinuerlige mangfoldighet» (Andersson, 2018, s. 67). Jeg har erfaringer med døden, som for meg er en kompleks størrelse, fylt med motstand. Døden er en smertefull erfaring, samtidig «en lettelse» fylt med poesi. I den norske folkloren er alle sammenvevd i den uløselige floken

som døden representerer, ifølge Virginie Amelien (2002). Både i norrøne fortellinger og norske folkeeventyr er døden en dualistisk veiviser. Gjennom den mangfoldige døden kan jeg forstå den språklige bredden i omsorg.

Mellom det norrøne og samtidig

Som kunstnerforsker nærmer man seg forskningsfeltet med et innenfrablikk, da man står i en bestemt prosess. Dette innenfrablikket og første-personperspektivet kommer av at man er tett på materialet (Kirkkopelto, 2022, s. 99). Nærheten til materialet jeg forsker på, gir meg også muligheten til å utvikle eksperimentelle kunstneriske metoder som senere kanskje kan anvendes i undervisning. I kunstnerisk utviklingsarbeid er transformasjon en viktig del av forskningen (Østern, 2017). I prosessen måtte jeg avlære meg automatiserte praksiser og handlinger (Kirkkopelto, 2022). Dette var viktig for å åpne opp for transformasjonen. Transformasjonen var også med på å skape en språklig bredde, støttet av at jeg tok utgangspunkt i både norrøne og autobiografiske fortellinger.

I utgangspunktet oppleves ikke norrøne fortellinger som noe livsopprettende, slik Tronto beskriver omsorg. Inntrykket er at disse fortellingene ofte handler om det å ruste seg mot den endelige krigen før verdens undergang. I diktet «Voluspå» fra den norrøne mytologien er det en syklus, fra skapelse til ragnarokk, hvor verden så gjenoppstår. I dag kan de norrøne fortellingene beskrives som fiksjon, da de ikke lenger refererer til en virkelighet vi umiddelbart kjenner igjen på et ytre plan. Mange av hendelsene og motivene ligger fjernt fra våre egne erfaringer. Gro Steinsland (1997) skriver følgende om de norrøne mytene: «Det er ikke mytenes bokstav, men mytenes dypere budskap som er poenget» (s. 15). Videre mener hun at myten «har en annen uttrykksform, den arbeider også med andre budskap enn dem som uttrykkes i det logisk-analytiske språket» (s. 17). Ifølge Ricoeur (1991) er fiksjon en produktiv metode å bruke fantasien på, da fiksjon gjengir virkeligheten på en skapende måte (s. 121).

Slik jeg leser Ricoeur, virker fantasien sammen med ideen om den tre-foldige mimesisen, som er nevnt kort tidligere. Fantasien er viktig i en prosess fra erfaring til fortelling. Dette kan henge sammen med Deweys (2008) utlegning om erfaring: «I en erfaring flyter strømmen fra én ting til en annen. Idet én del fører til en annen og én del viderefører det som gikk forut for den, vil hver del oppnå et eget særpreg» (s. 197). En av fortellingene jeg valgte ut til forestillingen, tok for seg en dronning som var

så lammet av sorg etter tapet av sin mann at hun ikke kunne føde barnet sitt. Hun gikk gravid i seks år før hun ba tjenerne om å skjære ut sønnen. Her ble mine egne erfaringer satt sammen med de norrøne. En erfarings bestemte egenskap oppdager jeg når jeg i etterkant reflekterer over denne, egenskapen er så framtrædende at den betegner erfaringen (Dewey, 2008, s. 198). Først og fremst var valget av denne fortellingen basert på motivet med den lange graviditeten. Etter hvert som jeg arbeidet, forsto jeg at valget kom av maktesløsheten overfor sorgen. En maktesløshet jeg selv hadde stått i. I tankeerfaringen trekkes det en konklusjon. Konklusjonen er en fullbyrdelse av en bevegelse. Dronningens egen sorg kan ikke overvinne omsorgen for en annens liv. I forestillingen fullbyrdes sorgen gjennom at den transformeres til omsorg.

Famlefase

I modellen (figur 1) betegner jeg en fase for famlefase. Det er en fase hvor jeg prøvde å unngå begrensninger og vektla det søkende og eksperimentelle med ønske om endring. Kunstnerisk utviklingsarbeid er performativ forskning fordi det skal sette i gang tenkning, det setter oss i bevegelse, endrer oss (Borgdorff, 2010). Denne fasen ble lang, jeg slet med å finne materiale som kunne svare på det jeg søkte om omsorg. Så sent som 11. februar, cirka en måned før forestillingen, var jeg fortsatt famlende:

Jeg presenterte materialet for kollegaene mine i går. Det butter på et vis. De vil ha det enklere. Jeg får det ikke til. Jeg fungerer ikke. Skal jeg bytte ut alt med Volsungsagaen? Begynne med kong Sige og kong Rere? Kong Rere og hans navnløse dronning som ikke kan få barn. Gudene hører deres bønn, og da blir de gravide. Men så blir det krig, og kongen må reise. Da tenkte jeg at jeg kan ta Frøyas historie inn i arbeidet mitt, for hennes oppgave er jo å starte en krig som ikke tar slutt på grunn av dette smykket sitt. Dronningen får ikke født sin sønn. Da tenker jeg ... en ting er hennes sorg over at hennes mann ikke kommer tilbake. Men også frykten for å føde et barn inn i en verden med krig og naturkatastrofer. En verden som langsomt fortæres av menneskenes grådighet. (transkribering av lydfil fra 11. februar 2023)

Omsorg handler om å holde andres skjebne i egne hender (Ruyter & Vetlesen, 2001). For meg gjaldt dette også de fiksjonelle karakterene. Karakterene trengte at jeg ga dem dybde og romlighet. Narrativer, også de fiksjonelle, peker på erfaringer. Det at den navnløse dronningen fra *Volsungsagaen* ikke makter å føde sin egen sønn, er i tråd med sagaen,

men at hun frykter tiden hun lever i, er en erfaring jeg ga henne. Mine egne erfaringer ble overført til hennes erfaringer, jeg la min egen frykt og tenkning i en fiksjonell figur. Jeg skapte en skjebne. Dette grepet gjorde jeg også overfor henne som etter hvert viste seg å bli hovedkarakteren i forestillingen: Hel. Hel er en karakter som er beskrevet som halvt levende og halvt død, og som hersker i det ene dødsriket du finner i norrøn mytologi. Hun er ofte framstilt som dyster og skremmende. Jeg ønsket å gi henne en romlighet gjennom å utforske erfaringer sammen med henne. Hun ble en fostermor. Her ble omsorg ført ned på et strukturelt plan. Ved å tilføre noe nytt til karakterer som var låst i tekst fra fortiden, oppsto nye og overraskende elementer. Samtidig var jeg bundet av det fortidige. Selv om skjebnene jeg arbeidet med, var fiksjonelle, skulle jeg rettferdiggjøre valgene overfor min egen samtid:

Min lojalitet til kildene. Hel er ikke mye nevnt i norrøn mytologi. Jeg føler meg bundet av den hun er i norrøn mytologi. Mens andre uttrykk som film og romaner, de utnytter jo dette materialet innenfor sin verden. Jeg tenker på Marvel. Spesielt. Hvor for eksempel Tor er en karakter som Marvel har tatt til sitt hjerte. Og i verdensbildet eller universet i Marvel er Loke for eksempel broren til Tor. Slik er det ikke i den norrøne mytologien. Der er Loke blodsbror til Odin. I det universet vil jo Loke vært en slags onkel til Tor. De tar den friheten. Og den friheten tør ikke jeg å ta. Jeg lurer på hvorfor. Er det fordi jeg ikke eier materialet? Det er et kollektivt materiale. Dermed blir jeg bundet av den kollektive tanken.[...] Jeg tenker at innenfor omsorgstematikken gjelder det å balansere forhold til det som har vært opp mot det som skal komme. (transkribering av lydfil fra 11. desember 2022)

Joan C. Tronto (1987) mener at etisk omsorg er «a set of sensibilities that every morally mature person should develop» (s. 662). For meg var svaret å sørge for å arbeide i et landskap av heteroglossia – det vil si å ikke ha et språk som dominerer. Det var med på å øke min følsomhet, min poetiske evne. *Heteroglossia* er et begrep som ble dannet av Mikhail Bakhtin, og som står for det motsatte av dominansen av et språk (Ivanov, 2000). Heteroglossia er både omsorg og estetikk. En fortelling er ikke en fortelling, det finnes flere versjoner av en fortelling, akkurat som det finnes flere versjoner av et menneske.

Jeg gjentok scener og ulike elementer fra forestillingen med stadig små justeringer i et forsøk på å nærme meg en poetisk, finjustert estetisk erfaring. Arbeid med med kropp, rom i samspill med refleksjon ble en aktiv forskning av omsorg.

Varhet

Etter famlefasen gikk jeg inn i fasen jeg kaller mening og etikk. Prosessen i det kunstneriske utviklingsarbeidet rommer «tenkning, sansning, opplevelser, praktisk-kunstneriske arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen» (Østern, 2017, s. 7). Fiksjonalisering var et av grepene jeg arbeidet med her. Jeg hadde med to autobiografiske fortellinger. Den ene fortellingen handlet om første gang jeg så en elefant som barn:

I skyggene var det rester av svik. Der i gråsonen var jeg meg selv. I skyggen møttes våre blikk. Den vugget fram og tilbake med tykt tau rundt den ene foten. På en nedtrappet gressbunn. Elefanten messet savanner snablenes sirkler sørget utenfor flokk bortenfor flokk snabelen smuldret lydløse herjede skrik dette er hendelsen fra min muterte barndom Jeg skal ikke glemme elefanten. (fra forestillingen «Omsorg», Dahlsveen, 2023)

Det er selvfølgelig ikke slik mitt møte med elefanten var, eller det vil si: Nå har det blitt slik. En erfaring, et minne jeg hadde, har blitt omgjort ved at jeg bevisst har vektlagt noe i minnet framfor noe annet. Minnet har nådd en fullbyrdelse gjennom å bli et poetisk narrativ. På et vis kan man si at jeg har fiksjonalisert minnet som nå, for meg, framstår som den egentlige erfaringen.

Omsorg er gjerne knyttet til relasjoner og følelsen av et moralsk ansvar (Tronto, 1987, s. 648). Vi føler mer omsorg for dem som er emosjonelt og fysisk nær oss (Tronto, 1987, s. 659). Jeg har gjort elefanten nær meg gjennom fullbyrdelsen av minnet.

I den kunstneriske prosessen måtte jeg arbeide med en årvåkenhet, en ivaretakelse av alle karakterer. I boken *Storytelling: Process & Practice* legges det vekt på at en fortellerkunstner må trene opp varheten sin på mange ulike områder (Livo & Rietz, 1986). Det henger sammen med ideen om at fortellerkunstneren skal utvikle selvkontroll og ikke stå i veien for det kollektive båndet mellom lytteren og fortellingen. Varhet gjelder språk og bruk av kropp samt en etisk årvåkenhet i forhold til å ivareta den typen fortelling man forteller (Livo & Rietz, 1986, s. 94).

Som fortellerkunstner er jeg bevisst på at den fiktive fortellerverden, for eksempel i en norrøn fortelling, må forholde seg til og være relatert til den virkeligheten jeg befinner meg i her og nå. Å forstå materialet handler også om å

knytte sammen erfaringer fra eget liv med den samtiden man befinner seg i. Dette betyr at man for eksempel må ivareta karakterer som bygger på virkelige mennesker som var og kanskje fortsatt er levende mennesker, når man jobber med et materiale som er formet og har vokst ut fra egne erfaringer.

I følge Annelaug Bjørnøs mener Ricoeur at all fiksjon omfatter en innvevd virkelighetsverden (Bjørnøs, 2012, s. 68). Brian Boyd (2017) hevder at vi mennesker har en appetitt for det fiksjonelle, noe som er utledet av mimesis. Når vi forteller hverdagsfortellinger, pynter vi på dem eller gjør fiksjonelle grep for at de skal underholde, gjøre inntrykk og bli husket.

I mitt tilfelle måtte jeg utvikle en årvåkenhet og sensitivitet overfor forbindelsen mellom materialet som forelå, og samtiden. Jeg måtte være bevisst strømmen mellom forestillingens karakterer og samtidens lyttere. Omsorgen lå i det etiske ansvaret jeg hadde.

Praksis mot en forestilling

Kunstnerisk utviklingsarbeid er en artikulering av den uferdige tanken (Borgdorff, 2010, s. 25). Med modellen (figur 1) ønsker jeg å framheve praksis. Robin Nelson (2022) gjør rede for kunstnerisk praksis som forskning og knytter dette til *å være, å handle, å tenke* (s. 19). Videre framholder han at kunstnerisk utviklingsarbeid inkluderer den kroppslige tilgangen i en prosess (s. 20). Arbeidet og refleksjonen skjer i en fysisk sanntid hvor kroppen arbeider i et rom.

Improvisasjon var i mitt tilfelle en viktig praksis fram mot forestillingen. Jeg improviserte fram hvordan kroppen skulle være og bære materialet, bære narrativene, være karakterene.

Jeg har alt nevnt at død ble viktig, en koordinator i prosessen. Det kan skyldes arbeidet med det norrøne materialet samt at jeg på et privat plan er opptatt av død. Det kan være at alle fortellinger egentlig handler om død fordi fortellinger har referanser i erfaringer som ikke lenger finnes. Heidegger (2018) skriver: «[D]e eksistensielle fenomenene død, samvittighet og skyld er forankret i omsorgsfenomenet» (s. 325). Mine egne tanker rundt omsorg og død kan sees i noen av mine egne refleksjoner rundt døden:

Jeg har jo hatt to sønner selv, hvorav den ene er død. Da skal jeg bruke de erfaringene. Jeg husker fra da de var små, for eksempel da de var rimelig nyfødte ... den frykten for at jeg skulle finne dem døde i senga. (transkribering av lydfil fra 12. februar 2023)

Dewey (2008) skriver at en erfaring av betydning inneholder smerte, bærer med seg en lidelse (s. 201). Å improvisere handlet for meg om å ta tak i smerten i det emosjonelle minnet jeg selv hadde, og omgjøre det til et estetisk element. På den måten kunne jeg leve meg inn for så å levendegjøre, som igjen ble formidlet til lytterne. Samtidig måtte jeg stadig gjenta improvisasjonen som praksis for at materialet jeg arbeidet med skulle få et feste i meg, i forestillingen, for at det skulle bli en tekst med mange mulige tolkningsrom. Å gjenta var også å gå inn i det smertefulle på ny. Dette førte med seg en frykt. En frykt for å miste smerten og med det minnet om ham som en gang hadde levd.

Forestilling

«Med fiksjonen er jeg aldri ensom. Dette er min fiksjonelle terapi», sier jeg (Dahlsveen, 2023) i forestillingen. Omsorg kan forstås som respons på noens sårbarhet (Ruyter & Vetlesen, 2001, s. 18). I forestillingen hadde jeg gjort Hel om til en fostermor, en mor til to barn. Mot slutten av forestillingen måtte hun gi vekk sine barn:

Hel sto alene igjen. Hel skal alltid stå alene igjen.

Det står i Voluspå at det eneste som overlevde verdens undergang, var Hels to barn. Liv og Livtrase, altså livet og trangen til å leve. De to barna som kan leve av morgendugg. (fra forestillingen «Omsorg», Dahlsveen, 2023)

Jeg hadde gjort Hel om til en sårbar karakter, hun skulle representere en erfaring. Hun skulle bli lytternes erfaring. Omsorgen handler om «*andre* som ser en, anerkjenner en, understøtter og oppmuntrer en, kort sagt: gir alle de bidrag som skal til for at enkeltindividet kan blomstre i sitt liv» (Vetlesen, 2001, s. 18).

I artikkelen «Humanistisk og estetisk omsorg» legger Rikke Gürgens Gjørum og Henny Kinn (2016) et humanistisk perspektiv til grunn for begrepet *omsorg*. Omsorg i deres perspektiv er også å ivareta menneskets sanselige møte med verden og dets behov for å skape:

Et humanistisk perspektiv handler om å betrakte medmennesker som unike og likeverdige individer og behandle dem med verdighet i et dialogisk møte. Det estetiske perspektivet bygger på det humanistiske, men tar også høyde for menneskets iboende skapertrang og sanselige omgang med verden. (Gjørum & Kinn, 2016, s. 4)

I fortellerforestillingen møter den imaginære verden virkeligheten, det fortidige blir nærværende i nået (Ricoeur, 1984, s. 55). Ønsket var å fortelle på en måte som førte til at lytterne kunne se hendelsene for seg, at de ble skapende og kanskje oppdaget noe de ikke før hadde lagt merke til (Verhesschen, 2003, s. 454).

I en estetisk opplevelse skaper mottakeren sin egen erfaring (Dewey, 2008), og «denne skaperaktiviteten må omfatte relasjoner som kan sammenlignes med relasjonene hos opphavsmannen selv. [...] Begge abstraherer, det vil si trekker ut det meningsbærende» (Dewey, 2008, s. 211).

Å fortelle dreier seg om å møte blikket til et lyttende menneske, å dele noe hemmelig og mektig og på den måten skape et (midlertidig) fellesskap. Bjørnøs mener at for Ricoeur handler det å motta en fortelling om å bli utsatt for omformingens kraft som springer ut av det imaginære (Bjørnøs, 2012, s. 71). Martha Nussbaum (2016) beskriver den narrative forestillings- evnen slik: «Ved å bli vant til å undre seg gjennom historiefortelling, definerer vi altså den andre personen som romlig og dyp, kvalitativt forskjellig fra oss selv og med private lønnekammer som vi må respektere» (s. 31). Det å forestille seg en annen som er ulik en selv, er omsorg som handler om å få en annen til å vokse (Gallagher, 2020, s. 15). Hel var ulik og lik, hun var en fiksjon som kunne romme det jeg ikke maktet å romme, det som lytteren forhåpentligvis kunne skape en mening i.

Avslutning

I begynnelsen av kapittelet spør jeg hvilke estetiske muligheter og utfordringer bruk av omsorg i en kunstnerisk prosess gir.

Utfordringene i den kunstneriske prosessen som jeg har beskrevet her, har vært å forsøke å forstå omsorg som et mangfold av estetiske valg. Det er vanskelig. Kombinasjonen av omsorg og estetikk har hele veien ledet meg til døden som et dominerende tema. Kanskje skyldes det tiden vi lever i, kanskje skyldes det mitt eget engasjement med mine egne private erfaringer, kanskje skyldes det de norrøne fortellingene. Sannsynligvis er det en kombinasjon av dette.

Et av funnene som jeg synes er interessant, og som ledet meg videre i arbeidet, er gjentakelser. Gjentakelser er dramaturgisk strukturerende samtidig som de også kan brukes som en arbeidsmåte for å komme videre i en kunstnerisk prosess. Gjentakelser handler om erfaringer og skaper kontinuitet. Dette er også muligens en iboende kvalitet i omsorg? Omsorg

er gjentakende fordi det skal være livsopprettende, det er ikke noe som bare begynner, men noe som hele tiden er pågående.

Et annet funn er henvendelsen. Henvendelsen er kollektiv og skaper forbindelser. Omsorgen er i henvendelsen, da omsorgen gjerne er rettet mot en annen. I mitt tilfelle er henvendelsen rettet både mot de forestilte, fiktive karakterene og mot lytterne.

Forestillingen «Omsorg» dreide seg mot dødens nærvær i mitt eget liv. Min erfaring knyttet til den kunstneriske prosessen fram mot denne forestillingen er at kunst også er et stillingstagende til omsorg fordi omsorg handler om å få noen andre til å vokse, enten det nå er karakterer i en fortelling eller lytterne som blir medskapere i dannelsen av disse karakterene.

Forfatterbiografier

Mimesis Heidi Dahlsveen er fortellerkunstner og førstelektor i muntlig fortellerkunst ved Oslomet – storbyuniversitet. Dahlsveen har arbeidet som fortellerkunstner siden 1996 i både inn - og utland. Dahlsveen lager forestillinger for barn og voksne, ofte i samarbeid med andre kunstnere. Når Dahlsveen forteller legger hun vekt på humor, energi og å skape et fellesskap. Dahlsveen er fast forteller på Gamlebyen skole i Oslo. Hun arbeider som førstelektor i muntlig fortellerkunst ved Oslomet – storbyuniversitet og har blant annet gitt ut fagboken *Innføring i muntlig fortellerkunst*. Hennes fokus er å la de tradisjonelle fortellingene belyse samtidsaktuelle temaer.

Referanser

- Aadland, K. (2016). The performative relation between storyteller, story and children. I O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Makitalo, K. Schröder, P. Pruulmann-Vengerfeldt & T. Johannsdottir (Red.), *Learning across contexts in the knowledge society* (s. 61–84). Sense Publishers.
- Amelien, V. (2002). Døden i de norske folkeeventyrene. *Din, Tidsskrift for religion og kultur*, 38–45.
- Andersson, D. T. (2018). Erfaring og mimesis: Et redningsmotiv i Walter Benjamins filosofi. *Agora*, 35(2–3), 64–90. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2017-02-03-04>
- Arlander, A. (2024). Om metoder i konsthølig forskning. I T. Lind (Red.), *Metod – Process – Redovisning* (s. 13–25). Vetenskapsrådet.
- Benjamin, W. (1999). *Selected Writings 1926–1934*. Belknap Press.
- Bjørnsnø, A. (2012). Den lange veien til forståelse – Om Paul Ricœur og litteraturens epistemologiske funksjon. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 15(1), 61–76. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2012-01-05>
- Borgdorff, H. (2011). The production of knowledge in artistic research. I M. Biggs & H. Karlsson (Red.), *The routledge companion to research in the arts* (s. 44–63). Taylor & Francis Group.

- Boyd, B. (2017). The evolution of stories: from mimesis to language, from fact to fiction. *WIREs Cogn Science*, 9(1), Artikkel e1444. <https://doi.org/10.1002/wcs.1444>
- Dahlsveen, M. H. (2022). Transkribering av lydfil 11. desember [Registrert av M. H. Dahlsveen].
- Dahlsveen, M. H. (Artist). (2023, mars). *Omsorg – fortellinger om ubehag, ensomhet og en elefant*. [Teaterforestilling] Dramatikkens hus.
- Dahlsveen, M. H. (2023). Transkribering av lydfil 11. februar [Registrert av M. H. Dahlsveen].
- Dahlsveen, M. H. (2023). Transkribering av lydfil 12. februar [Registrert av M. H. Dahlsveen].
- Dahlsveen, M. H. (2023). Transkribering av lydfil 3. februar [Registrert av M. H. Dahlsveen].
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art As Experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg, *Estetisk teori: En antologi* (s. 196–213). Universitetsforlaget.
- Gallagher, A. (2020). *Slow ethics and the art of care*. Emerald Publishing Limited.
- Gjærum, R. G., & Kinn, H. (2016). Humanistisk og estetisk omsorg: Om medborgerskap, kulturell identitet og ukrenkelig menneskeverd. *Nordic Journal of Art and Research*, 5(1)
- Grünfeld, N. (2022). Metode i kunstnerisk utviklingsarbeid. *Norsk medietidsskrift*, 29(4), 1–4. <https://doi.org/10.18261/nmt.29.4.6>
- Heidegger, M. (2018). *Væren og tid*. Pax forlag.
- Holm-Hansen, L. (2018). Innledning. I M. Heidegger, *Væren og tid* (s. 13–31). Pax Forlag.
- Ivanov, V. (2000). Heteroglossia. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 100–102 <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.100>.
- Kirkkopelto, E. (2022). A phenomenological actor. *Phenomenology & Practice*, 17(1), 99–114. <https://doi.org/10.29173/pandpr29478>
- Livo, N. & Rietz, S. (1986). *Storytelling: Process & practice*. Libraries Unlimited INC.
- Mäkelä, M., Nimkulrat, N., Dash, D. & Nsenga, F.-X. (2011). On reflecting and making in artistic research. *Journal of Research Practice*, 7(1), 1–12.
- Murphy, S. (2014). Writing performance practice. I M. Schwab & H. Borgdorff (Red.), *The Exposition of Artistic Research* (s. 177–190). Leiden University Press.
- Nagel, L. & Hovik, L. (2016). The SceSam Project – Interactive dramaturgies in the performing arts for children. *Youth Theatre Journal*, 30(2), 149–170. <https://doi.org/10.1080/08929092.2016.1225611>
- Nelson, R. (2022). *Practice as research in the arts and beyond*. Palgrave Macmillan.
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I M. Nussbaum, *Litteratursens etik: Følelser og forestillingsevne* (s. 25–). Pax.
- Nyrnes, A. (2006). *Lighting from the side rhetoric and artistic research*. Kunsthøgskolen i Bergen.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146–158. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07>
- Puig, de la B. M., (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative volume 1*. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1991). Mimesis and representation. I M. J. Valdés (Red.), *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (1991). The function of fiction in shaping reality. I M. J. Valdés (Red.), *A Ricoeur reader: Reflection and imagination* (s. 118–136). University of Toronto Press.
- Ruyter, K. W. & Vetlesen, A. (2004). *Omsorgens tvetydighet: egenart, historie og praksis*. Gyldendal akademisk.
- Serig, D. (2012). Doing artistic research. *Teaching Artist Journal*, 10(2), 121–129.
- Steinsland, G. (1997). *Eros og død i norrøne myter*. Universitetsforlaget.
- Taylor, G. (2006). Ricoeur's philosophy of imagination. *Journal of French Philosophy* 16(1-2), 93–104.
- Tilney, N. L. (2003). A modern minotaur. I N. L. Tilney, *Transplant from myth to reality* (s. 217–228). Yale University Press.
- Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, 12(4), 644–663.

- Tronto, J. C. (2015). When we understand care. We'll need to redefine democracy. I J. C. Tronto, *Who cares? – How to reshape a democratic politics* (s. 3–16). Cornell University Press: Cornell Selects.
- Verhesschen, P. (2003). The poem's invitation: Ricoeur's concept of mimesis and its consequences for narrative educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 449–465. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00338>.
- Vetlesen, A. J. (2001). Omsorg – mellom avhengighet og autonomi. I K. W. Ruyter & A. Vetlesen (Red.), *Omsorgens tvetydighet: egenart, historie og praksis* (s. 27–40). Gyldendal Akademisk.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

I denne tverrfaglige antologien er estetiske fag i skolen et møtepunkt for kritisk refleksjon i samfunnet. Skolen som landets største samfunnsinstitusjon er en realitet som kan sette fruktbare premisser for en refleksjonsprosess der estetiske fag og samfunnsutviklingen kan ses i lys av hverandre.

Bidragene i antologien viser noe av spennvidden i forskning på estetiske fag i samfunnet når de på ulikt vis skriver seg inn i og refererer til eksisterende litteratur i feltet. Hvordan kan estetiske fag være en arena der elevene kan gi motstand og øve seg i å utøve mot til kritikk? Artiklene viser at estetiske fag handler om å utvikle konstruktive og myndige perspektiver på et samfunn i rask endring. Felles for samtlige artikler i denne antologien er antakelsen om at evnen til å tenke selv utvikles i samklang med elevenes evne til kreativitet og utforskertrang.

ISBN 978-82-02-88526-7



www.cda.no