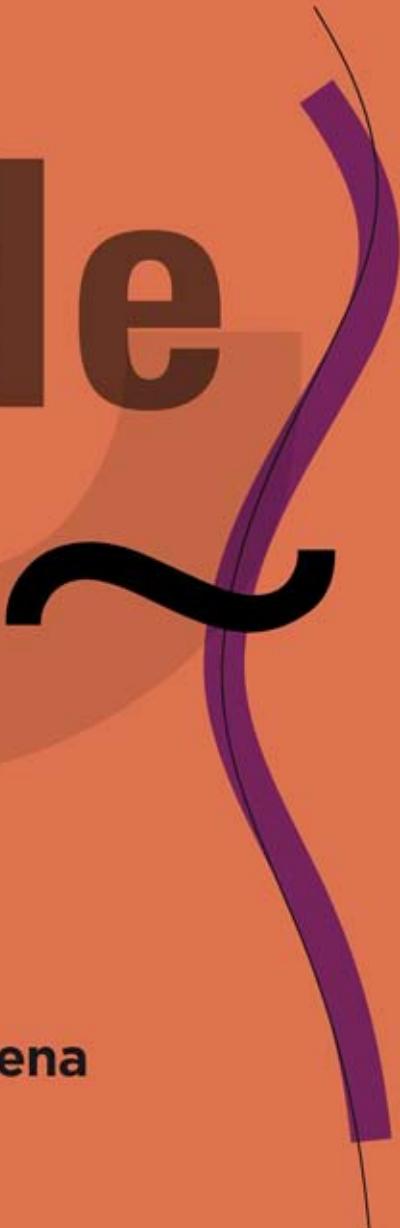




tilde



Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena

Rapport nr. 13, 2010

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

TILDE

rapporter från
Institutionen för estetiska ämnen



Tilde - Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen
Redaktör: Per-Olof Erixon
Omslag och grafisk form: Eva Skåreus
Redaktionens adress: Humanistiska fakulteten, Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet, 901 87 Umeå
Institutionens hemsida: <http://www.estet.umu.se>
Tilde kan beställas från: christina.wahlberg@estet.umu.se
Artiklarna finns tillgängliga digitalt på adressen:
<http://www.estet.umu.se/forskning/publikationer.htm>

Tilde - Reports from the Department of Creative Studies
Edited by Per-Olof Erixon
Cover by Eva Skåreus
Order: Department of Creative Studies
Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden
Phone: +46-90-786 60 10
Fax: +46-90-786 66 98
E-mail: christina.wahlberg@estet.umu.se

Tilde - nummer 13
© The author 2010
Copyright illustrations "Ringen av forvandlingar": from "Theater Curtain – the ring of transformations" © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children, Italy, published by Reggio Children, 2002.

Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet
ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN 1103-8470
ISNR UM LÄR--4--SE

Förord

Detta nummer av Tilde består av artiklar som utgör examinationsuppgifter i kursen *Ämnesdidaktisk forskarkurs i de estetiska ämnena*, 15 hp, vilken genomfördes under läsåret 2008 – 2009 vid Institutionen för estetiska ämnena, Umeå universitet. Kursen borde kanske haft namnet ”Forskarkurs i estetiska ämnens ämnesdidaktik”, men vid planeringen låg intresset så starkt på innehållet i kursen att namnfrågan kom i skymundan.

Institutionen för estetiska ämnena utbildar i första hand lärare i bild, musik, slöjd, media samt dans och rörelse för grund- och gymnasieskola. När lärarutbildare och kulturarbetare börjar en forskarutbildning tar de med sig frågor och erfarenheter från sin egen verksamhet in i forskningen vilka de söker vetenskapliga förklaringar till. Traditionella forskarutbildningskurser berör mycket sällan ämnesdidaktiska frågor och så gott som aldrig skolans estetiska ämnena. I forskning i konst- och musikvetenskap etc. diskuteras inte heller de didaktiska frågorna i första hand. Detta gäller även för den konstnärliga forskningen som skall vara praxisbaserad, men har sitt fokus på den enskilda doktorandens egen förmåga att uttrycka sig konstnärligt.

Kursen motiverades därför av flera doktoranders behov av att behandla de ämnesdidaktiska frågorna i en forskarutbildningskurs. Deltagarna representerade olika ämnesområden och kom från olika universitet i Norge och Sverige. Kursen bestod av en första ämnesövergripande del: *Medier, ungdomskultur, multimodalitet och estetiska ämnen* samt en andra ämnesspecifik del, där varje forskarstuderande hade möjlighet att fördjupa sig i ämnesanknuten vetenskaplig litteratur inom det egna forskningsfältet. Eftersom arbetet skulle kunna tillgodräknas för studenter i olika faser av sina forskarutbildningar, kom texterna

att handla om varierande ämnesdidaktiska frågeställningar. Deras studier resulterade i artiklar, av vilka några finns publicerade i denna tidskrift.

Umeå, januari 2010

Kajsa Borg

Innehåll

Ringen av forvandlinger – en analyse av prosjektet Teaterteppet i barnehagen Diana i Reggio Emilia	7
<i>Kari Carlsen</i>	
Artefakten och det lärande mötet	41
<i>Bo Hinnerson</i>	
Hyperlinking i dokumentasjon av digitalbasert bildeskapande utviklingsarbeid	55
<i>Per Ola Juusola</i>	
Mot En Metod – om gestaltande erfarenheter i skolslöjd ur ett narrativt perspektiv	73
<i>Esko Mäkelä</i>	
Samtidskunst og undervisning – Vegleining og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar	93
<i>Åsta Rimstad</i>	

Ringen av forvandlinger –

en analyse av prosjektet Teaterteppet i
barnehagen Diana i Reggio Emilia



Kari Carlsen

Abstrakt

I Teater Ariosto i Reggio Emilia i Italia henger et vakkert teaterteppe. Teppet er representativt for teaterets egenart som et møtested der den dagligdagse virkeligheten forvandles ved hjelp av fantasi mediert gjennom uttrykksformer som angår oss både følelsesmessig og intellektuelt, som forfører og utfordrer. Teaterteppet er designet av fem- og seksåringar i en barnehage fra byen.

Det er en stadig økende interesse for den pedagogiske praksisen og filosofien vi finner i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. For barnehagepersonale er det viktig å reflektere over hvorfor og hvordan inspirasjonen fra Reggio Emilia kan bidra til kvalitetsheving i eget arbeid. For undervisere i forskolelærerutdanning og lærerutdanning er det nødvendig å forstå virksomheten i Reggio Emilias barnehager i en pedagogisk og læringsteoretisk kontekst, og også se den i lys av estetisk teori, for å bringe fagstoffet om Reggio Emilias pedagogiske eksperiment ut over umiddelbar begeistring eller skepsis, og for å styrke en forskningsbasert undervisning. Intensjonen med denne artikkelen er å gi et bidrag til en slik forståelse.

Som formingslærer i førskolelærerutdanning gjennom en årekke har jeg hatt et særlig fokus på atelieristaens rolle i barnehagen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å fordype meg i prosjektet *Teaterteppet – ringen av forvandlinger*, der jeg har en forventning om at atelieriataperspektivet er tydelig. Jeg ønsker å finne hvilke nøkkelbegreper som brukes i teksten, og hvordan disse kan belyses av relevant teori. Tekstene jeg i denne omgangen har hatt anledning til å se i sammenheng med prosjektet i Reggio Emilia, mellom andre Vygotskij, Dahlberg, Thelen, Wertsch og G. Bateson, har bidratt til at jeg ser atelieristaens funksjon i barnas læringsprosesser som enda viktigere enn antatt ved starten av arbeidet med artikkelen.

Nøkkelord: Barnehage, pedagogikk, estetisk praksis, sosiokulturell / sosialkonstruksjonistisk teori.

Introduksjon

”Reggio Emilia” har en egen klang for svært mange førskolelærere i Norden. Bilder av skapende og lærende barn i velorganiserte og vakre barnehager, imponerende barnebilder – mer avanserte enn dem vi har sett i egen praksis eller lært om i utdanningen – stiger fram for det indre blikket. Det er en stadig økende interesse for den pedagogiske praksisen og filosofien i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. For oss som arbeider med forming og kunst og håndverk i lærerutdanning er det nødvendig å forstå virksomheten i Reggio Emilias barnehager i en pedagogisk og læringsteoretisk kontekst, og også se den i lys av estetisk teori, for å styrke forskningsbasert undervisning. Intensjonen med denne artikkelen er å gi et bidrag til en slik forståelse.

Som utgangspunkt velger jeg å gå inn i ett konkret prosjekt, *Teaterteppet – ringen av forvandlinger* for å lese ut hvilke nøkkelbegreper som brukes, og hvordan sentrale trekk i beskrivelsen av prosjektet kan settes i sammenheng med relevant teori.

Bakteppet

Jeg har fulgt utviklingen i barnehagene i Reggio Emilia siden 1981, på nært hold de siste femten årene¹. Dette har gitt meg viktige perspektiver til mitt hovedfagsarbeid om forholdet mellom bildeforming og erfaringsdanning (Carlsen, 1985), og verdifulle bidrag til et didaktisk fundament for arbeidet som formingslærer i førskolelærerutdanningen gjennom mange år. Jeg har fått innsikt gjennom

barnehagebesøk, foredrag, og samtaler med pedagoger, pedagogiske veiledere og atelieristaer² ved mange besøk. En rekke bøker av og om Reggio Emilia barnehagevirksomhet, og utstillingene *Ett barn har hundre språk* og *The wonder of learning*, i USA fra 2008, har gitt innblikk i måten barna og pedagogene i Reggio Emilia arbeider. Samtidig har jeg fulgt inspirasjonen fra Reggio Emilia i norske og nordiske barnehager, noen gjennom nært samarbeid, og andre på avstand. Disse erfaringene er min bakgrunn for å gå inn i analysen.

Kvaliteten i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia er udiskutabel (Gardner, 2001; Gardner, 2006; Dahlberg et al., 2006). I 1991 ble barnehagen Diana på vegne av de kommunale barnehagene i Reggio Emilia kåret til verdens beste barnehage i magasinet *Newsweek* (Gardner, 2006). Dette er noe av bakgrunnen for den store interessen jeg innledningsvis har nevnt. Mange er inspirerte av at alle barnehager har et atelier og en tilsatt atelierista, som inngår i personalgruppa og preger arbeidet i barnehagene i betydelig grad. Den sammenhengen jeg finner mellom læring og estetisk handling i barnehagene i Reggio Emilia, gjør at jeg i særlig grad er opptatt av atelieristaperspektivet.

Litteraturen om praksis og filosofi i Reggio Emilia kan gruppere i tre hoved-kategorier. [A] Bøker og hefter fra Reggio Children og de enkelte barnehagene som beskriver dagligdagen, arbeidsmåtene i prosjekter, og teoretisk refleksjon fra de deltagende aktørenes perspektiv. Aktører i denne sammenhengen betyr også personer med pedagogisk og psykologisk høy kompetanse, som er del av den kommunale barnehageorganisasjonen³. [B] Bøker om Reggio Emilia pedagogiske eksperiment, eller virksomhet som er inspirert av eller som refererer til dette, rettet mot det barnehagepedagogiske feltet. Mange publikasjoner i denne kategorien er fra Norden (Barsotti, A., 1981, 1986, 1997; Carlsen & Samuelsen, 1988; Dot & Holm, 1986; Wallin, 1986, 1993). Den siste kategorien [C] omfatter forskning i alminnelig akademisk forstand, med flere bidrag fra USA (blant mange, Gardner, 2001, 2006; Katz, 1994), og sentrale nordiske forskere; professor Gunilla Dahlberg, hennes tidligere doktorander (bla., Taguchi, 2000; Olsson, 2008), og internasjonale samarbeidspartnere Peter Moss og Alan Pence. I Sverige er det flere arbeider som omhandler *form och bild* som refererer til virksomheten i Reggio Emilia (Bla. Karlsson, 1996; Ånggård, 2005). I Norge finner vi noen bidrag innenfor samme avgrensingsfelt (bla., Hopperstad, 2002; Frisch, 2006). Tarja Häikiö (2007) trekker opp et svært bredt lerret i sin avhandling *Barns estetiska läroprocesser. Ateljerista i förskola och skola*. Et omfattende forskningsarbeid som må nevnes, er doktoravhandlingen til Alfredo

Hoyuelos (2001) om *Loris Malaguzzi*.⁴ Den er skrevet på spansk, deler av den foreligger på italiensk, men er ikke oversatt til engelsk eller nordiske språk, og er derfor dessverre ikke tilgjengelig for meg.

I det videre angir jeg de ulike kategoriene litteratur beskrevet ovenfor ved å markere henvisningene med henholdsvis [A], [B] eller [C], slik at leseren kan vurdere sitater og henvisninger i forhold til hvor nært kilden er knyttet til virksomheten i Reggio Emilia. Litteratur som ikke forholder seg til Reggio Emilias pedagogiske filosofi og praksis på en særlig måte refereres som normalt.

I litteraturen fra og om Reggio Emilias pedagogiske arbeid finnes kildene til det forskningsmessige fundamentet jeg tar utgangspunkt i for å drøfte prosjektet *Teaterteppet*. Den læringssteoretiske inngangsporten kan beskrives slik:

In this way, they came to adopt a social constructionist perspective, where knowledge is seen as constituted in a context through a process of meaning making in continuous encounters with others and the world, and the child and the teacher are understood as co-constructors of knowledge and culture (Dahlberg, (et al.), 2006 [C]).

Teaterteppet – ringen av forvandlinger

Publikasjonen *Theater Curtain – the ring of transformations* (Vecchi, 2002 [A]), beskriver et avgrenset utvalg av det rikholdige materialet som ble til i løpet av prosjektet der barna laget design til teaterteppet. Utvalget er gjort for å gi leseren en mulighet til å følge prosjektet fra ideen oppsto, gjennom de ulike fasene i arbeidet i løpet av 1999 og fram til åpningsforestillingen med teaterteppet i bruk, mars 2000. Resultatet av prosjektet, selve teaterteppet, henger i Teatro Ariosto i Reggio Emilia. I publikasjonen er det fire innledende tekster ved henholdsvis ordfører i Reggio Emilia på det tidspunktet, Antonella Spaggiari, Elio Canova, president i byens "Teatri Consortium", han som hadde ideen til at barna skulle få denne oppgaven, Sandra Piccinini, leder for kommunens kulturog undervisningsutvalg, og Carla Rinaldi, tidligere barnehagesjef i kommunen og ledende konsulent i Reggio Children. Disse tekstene var ikke del av prosjektet da det pågikk, men er føyet til i publikasjonen og jeg har tatt dem med i grunnlaget for de nøkkelbegrepene jeg kommer fram til.

Teaterteppet har mange likhetstrekk med andre prosjekter som er gjennomført i barnehagene i Reggio Emilia, men det er også ekstraordinært. Det ble til på bakgrunn av en forespørsel om barna kunne designe et teaterteppe. Altså et

prosjekt med fokus på et ferdig resultat av enorme dimensjoner for barnehagebarn. Grunnen til at jeg har valgt nettopp dette prosjektet er forventningen om at atelieristaperspektivet her kan være helt eksplisitt, ettersom temaet faktisk er en designprosess, altså atelieristaens spesialfelt.

Teaterteppet bit for bit

Jeg gir først en oversikt over gangen i prosjektet *Teaterteppet – ringen av forvandlinger*. Oversikten er ment som en enkel referanse for nøkkelsbegrepene jeg behandler i neste avsnitt, og yter på ingen måte prosjektet rettferdighet. Jeg viser til publikasjonen for nærmere studier.

Det kom forslag om at barna i Diana skulle designe et teaterteppe til det historiske teatret i byen. Dette var en vanskelig oppgave og en utfordring med hensyn til å skape både estetisk og produksjonsmessig kvalitet. Arbeidet skulle gi et ferdig resultat som var bestemt for offentligheten. Enorm størrelse: et teppe større enn barnehagens fellesareal. Atelierista, Vea Vecchi, og lærere i barnehagen var i tvil om dette var en type prosjekt de kunne hanskes med. Å gå i gang sammen med barna for så eventuelt å ikke lykkes, ville være å svikte dem. Samtidig var barnas forhold til teateret allerede fylt av fortryllelse og en entusiasme som de voksne vurderte som sterkt nok til å kunne bære vanskeligheter i prosessen. De valgte å ta oppgaven (Vecchi, 2002:20ff [A]).

Klassen⁶ av fem - og seksåringer ble valgt som deltakere, men barna ble ikke presentert for selve oppgaven før et stykke ut i prosjektet. De voksne vurderte at fokus på et så overveldende resultat av arbeidet allerede i utgangspunktet ville kunne hemme barnas ideer. Noen få ting var klare i starten: teknikkene måtte være enkle og ikke kostbare, teppet skulle fungere som brannvegg mellom scene og sal, størrelsen på teppet gjorde at det ikke var praktisk mulig for barna å slutføre prosessen manuelt.

Beskrivelsen av prosjektet veksler mellom Vea Vecchis forklarende tekst, et rikt bildemateriale og sekvenser der deler av dialogen mellom barna og mellom barna og pedagogene⁷ er gjengitt. Nedenfor presenterer jeg kort fasene i arbeidet uten å kommentere innhold eller framgangsmåte.

Møte med teateret

Barna i klassen ble delt i grupper som kom til teateret i ulike omganger sammen med to pedagoger. De voksne observerte hvordan barna inntok teaterets ulike sider utendørs. Løpe, løpe, leke, ta borti alle søylene i rytme med fart. Barna gir uttrykk for at teateret er flott, at det må ha tatt lang tid å lage det.

Tegning av alle sidene på bygningen

En vanskelig oppgave. Samtale om mange detaljer underveis.

Inn i teaterbygningen

Barna beskriver rommene, salen og fløyelen: *It looks like the theater of heaven!* (Vecchi, 2002:37 [A])

Inn i salen og se eksisterende teppe

Her kommer anledningen til å presentere oppgaven etter at barna har hatt ideer om hva teppet de ser forestiller. De er imidlertid tvilende til om de klarer et så stort arbeid. En sentral replikk fra en av guttene gjør barna mer overbeviste om at dette er noe de vil gjøre:

Giovanni: Look, something that big can hold the ideas of all the kids.

Not just one idea but lots of them!

En av jentene setter punktum for diskusjonen med et praktisk grep:

Federica: So I guess somebody better go up on the stage and measure it.

(Vecchi, 2002:39 [A])

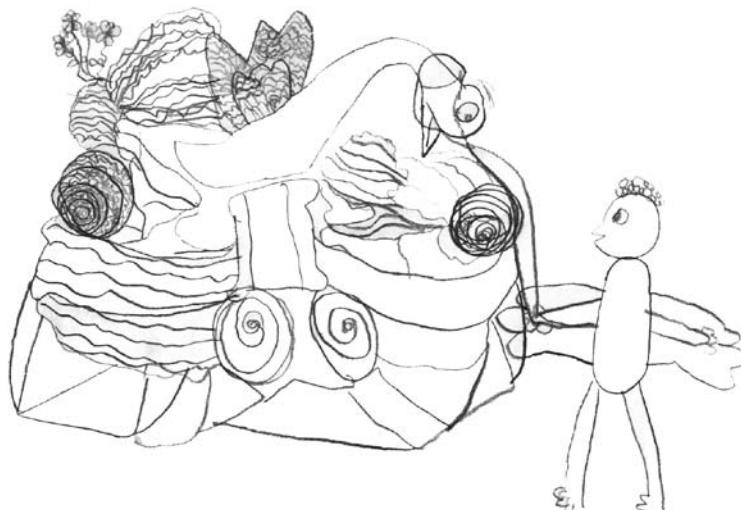
De måler med kroppen, teller med skritt og utstrakte armer.



Forgylte stukkarbeider i teateret ...

Inngående undersøkelse av teaterlandskapet, bearbeiding gjennom tegning

Salen tegnes, det er vanskelig fordi den kurver i alle retninger, som et egg. Barna fester seg særlig ved detaljer i dekor, og uttrykker hvor vakkert teateret er, med gull og mengder av stukkarbeid. Intensiv tegnephase. De får omvisning steder de aldri har vært. Teatermaskineriet blir besøkt og forklart av ham som arbeider med heiseanordning for kulisser og tepper.



... og en av barnas tegninger fra interiøret. © Reggio Children

Hva er et passende bilde for et teaterteppet?

Etter oppmerksom tilstedeværelse i teateret der barna har snakket om og tegnet det som har interessert dem spesielt, nærmer de voksne seg forsiktig tematikken for teppet barna skal lage. Mange forslag kommer opp, og barna er særlig opptatte av at det som skal avbildes på teppet skal være *vakkert, viktig og interessant*. De snakker om vakre blomster og insekter inspirert av årstiden, det er vår, men også om:

- The sun is even more beautiful, because it's really important.

Happiness is a really beautiful thing that would be fun to draw, and peace, too...

I think it's more interesting to draw a planet, the earth is very interesting for us human beings, the moon and the stars (Vecchi, 2002:55 [A])



Blad med transformasjon. © Reggio Children

Det tegnes

Atelieristaen er opptatt av at barna skal oppleve sammenheng i det de gjør, at ideene deres blir holdt levende gjennom prosessen. En mengde figurer blir til gjennom klassens arbeid i teateret og i barnehagen.

"It happens that..." - et gjennombrudd

I et prosjekt der barna har hovedrollen vet man ikke hvordan resultatet blir på forhånd. Pedagogene hadde lurt en stund på hvordan alle disse helt ulike fenomenene skulle samles i en helhet som både idémessig og visuelt uttrykte det som barna hadde blitt enige om; *vakkert, viktig* og *interessant*. Så:

...it happens that while Giovanni is drawing a plant, he puts some eyes on a leaf and says: – *My plant is transforming, it's in a phase of transformation.*

And after a while he adds: – *Why don't we do it so that the things we draw get transformed into other things?*

In the course of a project there are certain generative moments, ideas, and comments that steer the work in a particular direction. Giovanni's comment is certainly one of these. (Vecchi, 2002:64 [A])

En rekke av transformasjoner tegnes og fortelles

Mange typer tegneredskaper er tilgjengelige. Blyanten blir valgt av mange, den gir korrigeringsmuligheter og dermed frihet til å prøve ut ulike løsninger. Barna lager fortellinger om figurene sine og forvandlingene de gjennomgår.

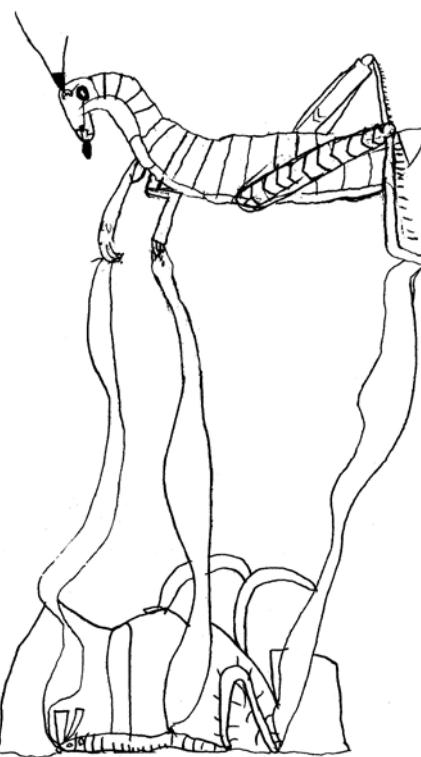
Kollektiv komposisjon er en utfordring – to angrepssinkler

Motivene kopieres på lysark, alle i flere ulike størrelser. Barna skjærer dem ut og organiserer på et underlag. Dette kan barna fra tidligere. Digitalkamera brukes når de er fornøyde med et utkast. En annen angrepssinkel er å bruke datamaskin, skanne inn bildene og manipulere dem i størrelse og plassere dem i forhold til hverandre. Barna blir bedt om å kommentere de to ulike arbeidsmålene. De diskuterer forskjeller, likheter og fordeler mellom å bruke lysark og datamaskin, og blir oppmerksomme på hva nytt de har lært.

Vansklig periode

De voksne er usikre på veien videre for å finne et endelig design til teppet. Det er oppmerksomheten i forhold til barnas gjentatte lek og fortellinger med de tegnede figurene som hjelper prosessen videre.

There are almost always moments in a project in which you can perceive all the elements but not distinguish the path to take. Now we are starting to get a glimpse of it. (Vecchi, 2002;80 [A])



Gresshoppa med transformasjon. © Reggio Children

Kjempeforstørrelser

For å koble tankene – både barnas og de voksnes – til teaterteppet velger de å lage kjempeforstørrelser av tegningene ved hjelp av lysark og projektor. Det er ikke snakk om en nøyaktig kopiering, men en nytolkning i stort format.

Endelig design, to utgaver

Alle barna i klassen har deltatt i arbeidet, gruppevis til ulike tidspunkter. I sluttfasen er det behov for mindre grupper for å komme fram til et endelig design. Dette er en vanlig måte å gjøre det på i prosjektarbeid. Det er ofte barn med særlig interesse, og dermed gjerne med spesielle forutsetninger for det, som arbeider dypest i ett bestemt tema. Hvordan de ulike barna så langt i prosjektet har angrepet problemstillingene, teller med ved gruppесammensetning. Den personlige kjemiene i gruppa er viktig for å lykkes med en god prosess.

Past experience has taught us that working with larger number of children means taking the project away from them and putting it almost entirely in the hands of the teacher, with the children's only role being to execute. (Vecchi, 2002:82 [A])

På jentenes initiativ ble det delt i en jentegruppe og en guttegruppe. Ut fra kjennskap til barna valgte de voksnene å ta inn ei jente til i jentegruppa som en stabilisering faktor for å sikre framdrift.

De to gruppene arbeidet med løse lysark på stort papir, og flyttet rundt på elementene for å finne et endelig design. Dette gav mulighet for mange ulike koblinger mellom elementene, overlapping og variasjon i størrelse. I guttenes gruppe oppsto igjen en situasjon Vecchi kaller et særskilt skapende øyeblikk (generative moment) som gir prosjektarbeidet retning framover. Leonardo begynner å fortelle en historie der en øyenstikker (en av de tegnede subjektene) kommer nær sola og blir transformert:

Leonardo: – ... who went to cool off in an energy house that is really the transformation of the moon and it gets transformed again.

Leken og historien går videre med replikker fra barn til barn mens de flytter på figurene, til alle figurene er transformert til den neste figuren i kjeden. De virker selv overrasket:

Giovanni: – It's like a transformation that gets transformed into another one, another transformation that gets transformed into another one, another transformation that gets transformed into another one... (Vecchi, 2002:86 [A])

Begge gruppene brukte de tidligere innskannede bildene til å gjenskape det endelige designet sitt på datamaskinen for utskrift til sluttdiskusjonen.

To fornøyde grupper, ett skal velges for utførelse

Begge grupper var svært fornøyde med sitt resultat, men ett skal velges. Det blir livlig diskusjon og konfrontasjon, og til slutt en konklusjon:

Federica, turning her hand right and left as a sign of indecision:

– *I'm about to change my mind. Let's do this: let's decide for theirs, let's vote for theirs.* (Vecchi, 2002:91 [A])

Ringen av transformasjoner fra guttenes gruppe blir utgangspunkt for neste fase⁸. Alle i klassen har bidratt med enkeltfigurene i komposisjonen og blir nå presentert for helheten og kommenterer valgene som er gjort.



Ringen av transformasjoner. Svart hvitt. © Reggio Children

Det store maleriet – tilbake til teateret

I tidligere samtaler hadde ett av barna snakket om å bruke fluoriserende farger på transformasjonene og vanlige farger på de uttransformerte; gresshopper, sol,

måne og planeter. En fotokopi av ringen av transformasjoner ble bestilt i byen, i en fjerdedel av teaterteppets endelige størrelse. Denne enorme kopien var referanse for barnas maleri, og maleloftet i teateret ga plass til arbeidet.

Grupper av 3 – 4 barn sammen med to voksne arbeidet i det flotte rommet ca tjue dager. Barna arbeidet på skift, slik at alle deltakerne i sluttdesigngruppa med tillegg av et par til laget maleriet på plast med den svart-hvite fotokopien under som guide. Barna brukte selv digitalkamera til å dokumentere prosessen sin. Det oppsto en ide om å ta med noen elementer til i bildet – ”celler fra verdensrommet” – og ny tegnfasé med vurdering og plassering ble foretatt. Sluttføring av maleriet på plast. Hele klassen ble invitert til malerloftet på teateret til kjeks og saft.



Fra maleprosessen på loftet. © Reggio Children

Maleriet fotograferes og digitaliseres

Valget av blå bakgrunnsfarge ble gjort av barna etter utprøvinger på datamaskin. Endelig fargetone ble valgt av de voksne ut fra tekniske forutsetninger, interiørpaletten i teateret og fargeetoretiske vurderinger.

Ringen av forvandlinger ble trykket av et firma i stort format på brannsikker bomullsduk.

Uformell visning av teppet i teateret

Alle involverte barn med foreldre og pedagoger møtes i teateret.

Offentlig innvielse

En danseforestilling åpnet innvielsen. Så fulgte taler av ordfører, president i teaterstyret, og andre prominente personer. Teppet ble presentert av Vea Vecchi, med supplerende innspill fra barna som hadde deltatt. Tre billedkunstnere var bedt om å kommentere teppet. Så inntok barna som hadde laget det scenen til applaus.

Nøkkelbegreper i beskrivelsen av "Teaterteppet"

I nærlesingen av prosjektet har jeg funnet fram til sentrale formuleringer og det jeg oppfatter som nøkkelbegreper i teksten, begreper som er viktige for å forstå prosessene i dette prosjektet, og virksomheten i Reggio Emilias kommunale barnehager. Under lesingen skrev jeg fortløpende ned stikkord. Antall stikkord ble redusert fra 27 til 18 ut fra at flere dekket beslektede fenomener. Av disse 18 tar jeg opp 10 formuleringer til videre behandling i artikkelen. De er formulert så kort som mulig, og sortert under tre hovedkategorier. De resterende 8 nøkkelbegrepene kan knyttes til en fjerde kategori, *Didaktiske valg som uttrykk for pedagogisk filosofi*, og kan bli gjenstand for fordypning ved en annen anledning. I avsnittet nedenfor søker jeg å belyse de utvalgte begrepene ut fra relevante teorier.

Synet på barn

1. Barn som medborgere
2. Barn som kulturskapere

Oppfatning av barns handlemåter

3. Intersubjektivitet
4. Det narrative
5. Relasjoner, innlevelse og empati

Kunnskapssyn - læringssyn

6. Sammenheng mellom rasjonalitet, forestilling og følelse
7. Kreativitet som drivende kraft i kunnskapsbygging
8. Ekspressiv kompetanse, estetisk tenking og handling
9. Mange språk
10. Atelier og atelierista

Utdyping og drøfting av nøkkelbegreper

I drøftingen i neste avsnitt kommer nyanseringen og spennet innenfor de ulike kategoriene fram igjen. Jeg velger å drøfte nøkkelbegrepene sammenhengende under hver hovedkategori, og angir nummer på nøkkelbegreper som er aktuelle i forhold til drøftingen i hakeparentes i teksten (eksempel: [4] = Det narrative). Det er tatt med en del henvisninger til boka om *Teaterteppet*, for å tydeliggjøre hvilken sammenheng nøkkelbegrepene er hentet fra.

Synet på barn

The theatre belongs to the city, and the children in the city represents a precious wealth; the children have encountered, explored, and attended the theater, which is rightfully theirs, too (Canova, 2002:11 [A]).

I alle de fire innleggene i starten av boka om *Teaterteppet* understrekkes det at barn er medborgere [1] i Reggio Emilia. Det har alltid vært nært sammenheng mellom byen og barna i barnehagene. I så måte er ikke *Teaterteppet* spesielt. Allerede fra 1970-tallet tok personalet med seg barn og utstyr og arbeidet ute i byen for å la barna ta byen i eie, bli kjent med den for å bli en del av den, og for å synliggjøre barna i byen. Dette var en del av en pedagogisk og politisk strategi fra Loris Malaguzzis side, for at borgerne skulle involveres og gjøres ansvarlige for barns velferd. Dette var også bakgrunn for at beboerne i området rundt hver barnehage ble representert i barnehagens styre. Denne strategien brukes fortsatt.

Prosjektarbeid i barnehagene er ofte tematisk knyttet til byen, og barnas rett til å bruke byen i sine læringsprosesser og presentere sine prosjekter i byen er tydelig (eks. Barsotti, 1986 [B]; Davoli & Ferri, 2000 [A]). Barnas rettigheter som borgere i Reggio Emilia blir tydelige gjennom deres egne samhandlinger med byen; gjennom tilstedeværelse i det offentlige rommet i undersøkelse og arbeidsprosesser, og med representasjoner av tanker og ideer på mange ulike måter, gjennom medierte handlinger⁹. Å gi barna plass i offentligheten og gi dem oppmerksomhet betyr å gi dem makt. James Wertsch (1998:64-72) diskuterer sammenhengen mellom makt, autoritet og medierte handlinger. Å være medborger er å være likeverdig med alle andre borgere. I pedagogisk debatt og teori har aspektet av likeverdighet i læringsituasjonen vært framtredende, historisk sett gjerne koblet til en politisering av pedagogikken med et frigjørende perspektiv (Freire, 1978; Jørgensen, 1971). Det å beherske dialogen som gjør at

utsagnene er *halvt våre egne, halvt den andres* (Bakhtin, 1981:345, i Wertsch, 1998:65ff), karakteriserer et likeverdig forhold mellom individer. Her utvides det dialogiske fra den verbalspråklige arenaen, som både Wertsch og Bakhtin arbeidet mest med, til også å omfatte det brede spekteret av uttrykksformer som er inneholdt i metaforen *de hundre språkene*,¹⁰ som det så ofte refereres til i Reggio Emilia.

...children become part of the culture not only through the use of its language – or languages – but, when placed in a condition that enhances the value of their contribution, they produce culturally significant processes and products capable of elaborating new meanings (Rinaldi, 2002:17 [A]).

Å produsere ny mening er å være deltaker i en levende kultur [2]. Gjennom *Teaterteppet* har barna bidratt med å bringe noe helt nytt inn i verden. En ny gjenstand, som alle borgere som går i teateret forholder seg til. Barnas ideer, i utgangspunktet hentet fra den verden som omgir dem, omformet og kombinert på helt nye måter ved hjelp av fantastiske fortellinger som de har laget underveis, er materialisert i form og har blitt en del av den fysiske verden i byen Reggio Emilia. Teaterteppet har dermed blitt en del av det kulturelle og fysiske grunnlaget som i sin tur former ny forståelse. I så måte er prosjektet *Teaterteppet* ett eksempel på det Lev Vygotskij kaller *den kreative aktivitetens sirkel* (Vygotskij, 1995:26), når han beskriver fantasiens fjerde sammenheng med virkeligheten i boka *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Her viser han hvordan helt nye ting kan føyes til den eksisterende virkeligheten og begynne å påvirke andre ting. Han kaller disse objektene for ”krystallisert” fantasi (Vygotskij, 1995:25). Ella Melbye beskriver en tilsvarende sirkelbevegelse i arbeid med *det å forme*, der den kulturelle rammen er forutsetning for personlig skapende prosesser, som resulterer i nye artefakter som igjen inngår i den kulturelle basisen som danner grunnlag for vår forståelse og referanseramme for nye skapende handlinger (Melbye, 2008).

I beskrivelsen av *Teaterteppet* framstår barna som borgere og kulturskapere.

Oppfatning av barns handlemåter

I arbeidet med *Teaterteppet* observerer pedagogene barnas dialoger og handlinger, og fra prosessbeskrivelsen trekker jeg fram tre karakteristiske måter de ser at barna forholder seg på.

Den første: Barna er innstilt på å finne felles gode løsninger på problemer,

de handler intersubjektivt [3]. De ønsker å ta vare på ideene til alle, og viser evne og vilje til å forhandle for å få et resultat som alle kan være fornøyde med (Vecchi, 2002:82,91,120 [A]). Ulikhet mellom barn og mellom ideer verdsettes og brukes bevisst for å gi et rikt materiale å arbeide videre med individuelt, og i felles prosesser. Det er i møtet mellom *forskjeller* at utvikling skjer. Flere av kildene fra Reggio referer til Gregory Bateson (eks. Rinaldi, 2006 [A]; Vecchi, 2002:56 [A]) uten helt presise henvisninger, og det er gjengitt flere steder at Loris Malaguzzi var opptatt av hans forskning og filosofi (bla. Vecchi, 2004 [A]; Hoyuelos, 2004 [C]). Bateson hevder at fra mikronivå i cellene til makronivå mennesker eller grupper imellom foregår overføring av budskap kun gjennom oppfattelse av forskjeller (Bateson, 1984:17,64, 90). Han sier også at to forskjellige beskrivelser alltid er bedre enn en (Bateson, 1984:142). For Bateson er det uforutsigbare, variasjonen og vilkårligheten som oppstår i naturen gjennom mutasjoner, men også i kreativ tenking, en forutsetning for at det kan skje noe nytt som driver utviklingen framover (Bateson, 1984:153,198). En tilslutning til disse synspunktene finner jeg innebygget i beskrivelsen av måten å drive fram prosjektet *Teaterteppet* på.

Fortellingen, det narrative [4] er et viktig element i barnas motivasjon gjennom hele prosessen. Fortelling er en måte å utvikle ideer på, og få ulike ideer til å henge sammen i en meningsfylt helhet (Vecchi, 2002:16,77,78,80,84,86,118 [A]). I *Teaterteppet* er dette tydelig når barna leker fram historier med figurene sine. Jerome Bruners teori om at vi organiserer og tolker våre erfaringer narrativt i menningsskapende prosesser illustreres her helt konkret (ref. i Rinaldi, 2002:16 [A]; Hansen, 2006:87-88).

Vecchi kaller barnas tegnede figurer for *subjekter*, ikke objekter, gjennom hele teksten. Barna forholder seg til figurene sine med empati [5]. Da tankene om det *vakre*, det *viktige* og *interessante* var i idéfasen, begynte barna å tegne ideene: " ... because subjects often acquire a clearer identity through the process of drawing." (Vecchi, 2002:56 [A]) I diskusjonen om hva transformasjon er, og hvordan forvandlinger foregår sier Federica: – *To make the transformation you have to have two different things: one thing becomes another thing.* Giovanni: – *Yes, but the one that get transformed is the one that decides what it wants to become* (Vecchi, 2002:65 [A]). I den videre prosessen tegner barna transformasjoner og utvikler ideer om forvandling. Å utfordre barna til å sette sammen en komposisjon av de ulike tegningene er å bygge relasjoner [5], konkret i bildet som vokser fram, men også mellom ulike typer ideer og subjekter, og mellom barna.

Vecchi skriver:

...one of the principal guidelines for the composition is narration: the subjects drawn are arranged in the space and enter into relationship with other subjects through the constructions of stories (Vecchi, 2002:78 [A]) [4].

Barns bruk av animisme, besjeling av natur eller livløse gjenstander, betraktes i Reggio som en verdifull og helt nødvendig evne mennesker har til å forbinde seg med omgivelsene sine. Denne evnen kan ses som grunnlaget for økologisk tenking og omsorg for andre subjekter i vid forstand, og for umiddelbar innsikt i biologiske prosesser i naturen, noe som ofte kan identifiseres i barnas bilder og verbale utsagn. Vecchi referer igjen til Bateson, når hun er opptatt av at barna ikke bare gjengir de visuelle trekkene ved subjektene de tegner, men at de sanser og forstår deres tilkobling til det ”pulserende livet”. ”We want the children to approach a plant ”with recognition and empathy” ” (Vecchi, 2002:55,56 [A]). I arbeidet med *Teaterteppet* blir ideen om transformasjon av tegningene/subjektene til en annen form, og ideen om at alle subjektene med sine transformasjoner skulle berøre hverandre i en ring av forvandlinger et helt konkret uttrykk for de relasjonene barna skaper visuelt og narrativt.

Kunnskapssyn – læringssyn

Barnas handlemåter beskrevet ovenfor henger sammen. Innlevelse og empati skaper historier og relasjoner mellom de ulike subjektene barna har skapt, og relasjoner mellom barna og de voksne som inngår i fellesskapet av intersubjektiv utveksling. Vi har sett at handlemåtene fremmes bevisst på bakgrunn av pedagogenes syn på hva som tjener barnas læringsprosesser. Närlesingen av *Teaterteppet* gir følgende nøkler til utdyping av dette kunnskapssynet: Det er sammenheng mellom rasjonalitet, forestilling og følelse [6], og kreativitet er en drivende kraft i kunnskapsbygging [7]. Gjennom å beherske mange språk [8], forstått som i metaforen *ett barn har hundre språk*, utvikles ekspressiv kompetanse og estetisk tenking og handling [9], der det morsomme og vakre er viktige elementer i læringsprosessene (Vecchi, 2002:8,9,12,15,16,17,20,28,38,56,74,76-78,86,108,112,118,120 [A]). Jeg har tatt med rekken av referanser for å vise omfangen av nettopp disse aspektene i synet på læring i *Teaterteppet*.

I Reggio Emilia er det en pågående diskusjon om barns læring, men også voksne lærings og om det å være en lærende organisasjon. Åpenhet i forhold til nye teoretikere og filosofer og nylesing av gamle som kan utfordre og berike dis-

kusjonen er stor, og har alltid vært det. Den pedagogiske refleksjonen forholdt seg tidlig til Piagets forskning, og fra rett etter andre verdenskrig diskuterte man aktivt ideene til Maria Montessori. John Dewey var en viktig inspirasjonskilde med sitt syn på læring som en aktiv prosess, og ikke som overføring av ferdig kunnskap. Kritikken av Piagets teori ble utviklet ettersom pedagogene i Reggio Emilia ser på barnet som aktiv deltaker i en sosial kontekst, og legger vekt på kulturens betydning for læring (Dahlberg & Moss, 2006 [C]). Lev Vygotskijs skrifter fikk stor betydning for de pedagogiske diskusjonene i Reggio Emilia, og sosiokulturell teori med vekt på relasjoner og konstruksjon av et læringsmiljø som gir stor frihet med mulighet for interaksjon med andre er viktig.

This perspective opened the teachers in Reggio Emilia to the precious insights of the Russian psychologist Lev Vygotsky. Since then, these insights have been important in their practice, for example the importance he attached to the relationship between thought and language and how action is mediated by cultural tools and symbols." (Dahlberg & Moss, 2006:6 [C])

Lev Vygotskij skrev i 1930 boka som på svensk heter *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995). Den ble oversatt til italiensk i 1972, tidligere enn til andre vesteuropeiske språk, og var fra da tilgjengelig for pedagogene i Reggio Emilia. Jeg finner en klar sammenheng mellom Vygotskij teori om forholdet mellom fantasi og virkelighet, hans redegjørelse for fantasi, følelse og kreativitet som helt nødvendige elementer i oppbygging av kunnskap, og beskrivelsen av disse aspektene i prosjektet *Teaterteppet*. Vygotskij tar opp hvor uriktig det er å stille begrepene *virkelighet* og *fantasi* opp mot hverandre. Han viser tvert i mot hvordan virkelighet og fantasi har sammenheng med hverandre, og beskriver hvordan dette foregår i fire ulike former (Vygotskij, 1995:20-26). Jeg har allerede foregrepet den fjerde formen, den "krystalliserte fantasien", ovenfor. Han formulerer den første og viktigste loven for fantasien virksomhet slik:

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedomen och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över. Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika (Vygotskij, 1995:19).

Ennå er det en allmenn oppfatning at fantasien utelukkende kommer innefra, at barn er mer fantasirike enn voksne, og at fantasi er en egenskap som noen

mennesker har og andre ikke. Ved å opprettholde denne forestillingen som oppsto i romantikken, og som i noen grad kan tilbakeføres til synet på kreativitet i den sterkt utviklingspsykologiske tradisjonen i nordisk førskolepedagogikk (eks. Lownfeld og Brittain, 1947/1971), avskjæres barn fra en pedagogisk praksis der fantasien får aktiv næring og utviklingsmuligheter. I arbeidet med *Teaterteppet* legges det stor vekt på å gi barna rike sansemessige opplevelser og erfaringer, også for å gi byggesteiner til fantasien.

Fantasiens andre form for sammenheng med virkeligheten, kobler Vygotskij til *lånt erfaring*. Vi kan forestille oss ting vi aldri har opplevd, takket være andres formidling av erfaringer (Vygotskij, 1995:20-22). Et eksempel fra *Teaterteppet*, mener jeg at selve ideen om *transformasjoner* utgjør. Dette er et vanskelig begrep som lanseres av ett av barna. Det er trolig tatt i bruk gjennom noen av barnas lek med de bevegelige lekefigurene ”transformers”, som var populære da prosjektet ble gjennomført. Bearbeiding av ideer gjennom konkretisering i tegninger, materialer og samtaler i gruppene gir hele barnegruppa del i en virkelighet – og en fantasiverden – som noen av barna allerede har grep. I gruppa av barn vil det derfor være noen som turnerer begrepet *transformasjoner*; det er appropriert (Wertsch, 1998:15), mens de barna som låner andres erfaring bruker det selv om de ikke har gjort begrepet til sitt eget ennå.

Samspill mellom individer der noen har appropriert handlinger og begreper og andre ikke, vil alltid forekomme i lærende grupper i prosjektarbeid der det kollektive fellesskapet spiller en viktig rolle i læringsforløpet slik jeg leser det i *Teaterteppet* (Denne problemstillingen er utdypet i boka *Making learning visible – children as individual and group learners*. Project Zero, Reggio Children, 2001 [A] og [C]). Vygotskij's beskrivelse av fantasiens funksjon innenfor en historisk, sosial kontekst, samsvarer med hans teorier om barns læring i den proximale sone, i samspillet med den kompetente andre. Barnet kan med lånt erfaring gjøre og forstå noe sammen med andre som det ennå ikke kan alene.

Følelsen, det emosjonelle, utgjør den tredje forbindelsen mellom virkeligheten og fantasien (Vygotskij, 1995:22-25). Vygotskij sier at denne viser seg på en dobbelt måte. Følelsene våre søker å komme til uttrykk i kjente bilder, i noe vi har opplevd før, som kan kobles til den følelsen som behersker oss i øyeblikket. Følelsen har dermed en utvelgende funksjon; elementer fra virkeligheten som har en følelsesmessig lik virkning på oss har en tendens til å forenes, selv om de ikke logisk sett har noe med hverandre å gjøre. ”Det uppstår en fantasins kombinationsprodukt som grundar sig på en gemensam känsla, eller ett gemensamt

emotionellt tecken, som förenar olikartade element vilka trätt i samband med varandra.” (Vygotskij, 1995:23). Motsatt er det slik at fantasiens virker inn på følelsene. Vygotskij kaller dette loven om fantasienes emosjonelle realitet: ”... varje fantasiskapelse återverkar på våra känslor, och om skapelsen ifråga inte själv skulle stämma med verkligheten, så är endå den känsla som den framkallar en verklig, reelt upplevd känsla...” (Vygotskij, 1995:24). Det er denne funksjonen som gjør at vi kan bli følelsesmessig berørt av for eksempel ett kunstverk. I *Teaterteppet* er barnas fascinasjon av teateret, og deres lystbetonte og spennende opplevelser underveis en avgjørende faktor for utviklingen av prosjektet, der de tar i bruk elementer fra virkeligheten, forvandler dem og kobler dem sammen igjen ved fantasien hjelp. Det samme er den følelsesmessige innlevelsen og intensiteten de opplever sammen i forhold til det de lager.

Vygotskij skriver at den tredje og den fjerde forbindelsen mellom virkeligheten og fantasien bare forekommer hos modne individer (Vygotskij, 1995:42). Ovenfor har jeg beskrevet teaterteppet som krystallisert fantasi, altså tilhørende den fjerde kategorien. Det er skapt i samspillet mellom barna og pedagogene, men er uten tvil et uttrykk for barnas eget strev etter å finne form til sine forestillinger, det Vygotskij omtaler slik: ”Detta er också själva grunden och drivkraften i skapandet. Varje skapelse av fantasin som utgår från verkligheten strävar med att beskriva en fullständig cirkel och ta gestalt i verkligheten” (Vygotskij, 1995:49). At det kan være mulig for barnehagebarn å skape gjenstander på dette nivået, kan forklares med at pedagogene i Reggio Emilia i en årekke har arbeidet med sentrale tanker i Vygotskijs teori, og har skaffet seg erfaringer gjennom en mangeårig didaktisk praksis som nettopp søker å fremme disse kompetansene hos barna. En praksis som samsvarer med hans måte å forstå kreativitet, følelser, og sammenhengen mellom –, men også de ulike funksjonene som hukommelse og fantasi har i utvikling av kunnskap.

I arbeidet med *Teaterteppet* er det ikke snakk om geniforklarte individer, men en kollektiv prosess der den enkeltes bidrag er tydelig, men inngår i en organisk helhet. Vygotskij beskriver også en type kollektive skapelsesprosesser som skjer når enkeltmennesker med utgangspunkt i sin kultur ved hjelp av fantasien bidrar med endringer og skaper nye oppfinnelser i den fysiske virkeligheten (Vygotskij, 1995:25). Dette er prosesser som går over lang tid, sammenlignet med de komprimerte prosessene som har foregått i arbeidet med *Teaterteppet*. Ved å bruke Vygotskijs teori om kollektiv utvikling av ideer og gjenstander er det mulig å beskrive og forstå arbeidsformene og resultatene i *Teaterteppet*, og også

analyse andre kollektive, skapende prosesser i og utenfor Reggio Emilia.

Fantasien er grunnlag for all kreativ aktivitet, og menneskenes evne til kreativ handling gjør det mulig å skape en framtid, samtidig som vi forandrer vår nåtid (Vygotskij 1995:11-13). Allerede i 1930 skrev han om plastisiteten i vår nervesubstans, og hjernens evne til å bevare og reproduusere tidligere erfaringer. Men også om hjernen som et organ som kombinerer, bearbeider kreativt, og skaper nye situasjoner og nye måter å handle på med elementer av tidligere erfaringer, slik vi har sett ovenfor. Vygotskij deler menneskelig aktivitet i to grunnleggende typer handlinger. Den ene er gjenskapende, og er nært forbundet med vår hukommelse og hjernens evne til å gjenopplive spor av tidligere inntrykk. Den andre er kreativ eller kombinatorisk, og gir mulighet til forestillinger om framtida. Bakgrunnen for at Vygotskij ser fantasi og kreativitet som funksjoner og egenskaper som er nødvendige for alle mennesker, er behovet for tilpassning til omgivelsene som er i stadig forandring.

Loris Malaguzzi siteres slik på oppslaget i boka *children, spaces, relations* (Ceppi & Zini, 1998 [A] og [C]): "As you can see, the world is a never-finished sketch. Always brazenly and wonderful fresh." Dette er uttrykk for hans nysgjerrige holdning til verden og vår mulighet som mennesker til å oppdage den og påvirke den på nytt og på nytt. Barn må forholde seg aktivt til en verden i kontinuerlig endring når de bygger sin kunnskap. Derfor er fantasien, slik Vygotskij beskriver den, en helt allmenn mental funksjon. Loris Malaguzzi snakket om overraskelse, forandring og forvandling som viktige elementer i barnas hverdag, for nettopp å utvikle denne funksjonen. (Eks. i filmen *Ett barn har hundra språk*, Barsotti, C., 1991 [A] og [B])

Vygotskij bruker begrepet *plastisitet* om nervesubstansen og dermed hjernen (Vygotskij, 1995:12). Dette begrepet er aktuelt i forhold til nyvinninger innefor nevrologisk forskning i dag. Esther Thelen tar opp forskning om motorisk utvikling de siste hundre årene i oversiktartikkelen *Motor development as foundation and future of developmental psychology* (Thelen, 2000). Her bruker hun begrepet *embodied cognition*, og viser til N. Bernstein, Sovjetisk bevegelsespsykolog, som arbeidet og publiserte på 1930-tallet, men som ble kjent i Vesten fra 1967.

In his writing on development of movement, Bernstein turned the old theories on their heads. It was not, he claimed, so much the nervous system instructing the muscles, as the dynamics of the movement instructing the nervous system. (Thelen, 2000:388)

Bernsteins nye blikk på bevegelsesutviklingen var å reintrodusere barnet som “*an active movement problem solver*” (Thelen, 2000: 389). Med utgangspunkt i barnet som en aktiv problemløser og de nå velutviklede tekniske mulighetene til å måle nevrologisk aktivitet i hjernen, har problemstillinger som avdekker sammenhenger mellom motorisk aktivitet og persepsjon blitt etterprøvd. I en rekke forsøk har man sett på hvordan barn bruker persepsjonen til å tilpasse bevegelsene sine, for eksempel øye-hånd koordinasjon. Men med henvisning til E. Gibson (1988) slår Thelen fast at det motsatte også er tilfelle: “Children use actions to inform perception, primarily through the use of exploratory movements.” (Thelen, 2000; 193).

Disse teoretiske synspunktene på menneskelige forutsetninger for læring kan belyse arbeidsmåtene i prosjektet *Teaterteppet*. Beskrivelsen av barnas første møte med teateret har fått overskriften *The space incorporated* (Vecchi, 2002:28 [A]). Vi kan oversette ”incorporate” med å *innlemme*, eller *omfatte*. Men det kan også oversettes mer direkte, med kroppsliggjøring av rommet i dobbelt forstand; ta rommet inn i kroppen og innta rommet med kroppen. Vecchi beskriver hvordan barna jager hverandre i full fart under søylegangene, og sier:

Another very common game is to brush the columns with a light touch of your hand as you run, marking the rhythmic succession of full and empty spaces; the rhythm is further accentuated by doing a sort of slalom between the columns: in and out, in and out. Children incorporate spaces and forms also through a strong physical relationship, and if we are capable to listening to their autonomous strategies, we can make use of them, formulating proposals that are closer and more attuned to children’s ideas and behaviours (Vecchi, 2002:28 [A]).

Med utgangspunkt i Bernstein og Gibson, referert her, kan vi beskrive barnas aktivitet i dette eksempelet med at de forsyner sine nervesystemer med informasjon gjennom å bevege seg, og ved aktiv bruk av alle sanser. Vecchi oppfordrer til økt oppmerksomhet omkring barnas fysiske tilhørighet og tilnærming til omgivelsene som grunnlag for didaktiske valg. Thelen mener at vi har evnen til å oppfatte strukturert informasjon i omgivelsene på en direkte måte, som gjør oss i stand til å handle funksjonelt i dem.

The goal of development, in the Gibsonian view, therefore, is for infants and children to progressively discover the *affordances* for action in the environment, a process of matching the abilities of the actors with the opportunities in the world around them (Thelen, 2000:389.)

(Min kursvering, jeg kommer tilbake til begrepet nedenfor). Vygotskij beskriver den enkeltes fantasi som avhengig av de rammene kulturen gir, samtidig som fantasien har som funksjon å gå ut over det gitte (Vygotskij, 1995:36-37). Tilsvarende forklarer Thelen hvordan nyere hjernehorskning viser at det man før mente var resultat av modning hos barnet, faktisk er en forming (*moulding*) av hjernen gjennom barnets daglige handlinger i verden. Nye opplevelser reorganiserer hjernen, den reorganiserte hjernen gir forutsetninger for nye erfaringer, som igjen bidrar til videre omforming av den (Thelen, 2000:391). Det vi inntil nylig har oppfattet som atskilte typer aktivitet i hjernen, er i stor grad koblet til hverandre: "At the same time, a single neurone may be activated by the visual, planning, memory, and movement aspects of a task... These findings reinforce the idea that perception and action, and its cognitive counterparts, are part of the same continuous and coupled process (Thelen, 2000:391).

Oppfatningen at ting *henger sammen*, er tydelig i den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Vea Vecchi (2004:18-19 [A]) tar opp nettopp hvordan hjernens plastiske egenskaper gjør at dens strukturelle dannelse påvirkes av individuelle erfaringer slik Thelen beskriver ovenfor, og mener at en pedagogikk og kultur som atskiller istedenfor å skape sammenhenger skader både individet og samfunnet. I samme artikkel viser hun til Gregory Batesons syn på at allting har en innbyrdes sammenheng, og hans oppfatning av estetikken som et overordnet forbindelsesledd mellom virkelighetens forskjellige elementer. Hun siterer ham fra et foredrag: " Med æstetisk forstår jeg det at være sensitiv overfor strukturer, som skaber forbindelser" (Vecchi, 2004:19 [A]). I beskrivelsen av *Teaterteppet* utgjør barnas kroppslike bevegelser og verbale fortellinger slike sammenbindende strukturer. Vecchi (2002:60 [A]) referer til Victor Hugo, som "... once said that form is that which emerges to the surface from the depth of things." Det er slik jeg forstår skapende prosesser hos Vygotskij når han sier at fantasien strever for å ta gestalt i virkeligheten (Vygotskij, 1995:49). Vecchi fortsetter:

In order for this process to be perceived by the children, our cultural and educational task is to ensure that the quality of relationships remains high: the relationship of the subjects with their context and with children themselves (Vecchi, 2002:60 [A]).

Metaforen *Ett barn har hundre språk* [8], skal ses i denne sammenhengen. For å sikre at hjernen virkelig blir utfordret til å danne nye spor, at kroppens aktivitet påvirker nervesystemet og persepsjonen utvikles i størst mulig grad gjennom varierte sanseopplevelser, er det av avgjørende betydning hva barnehagen bruker

barnas tid til. Betoningen av å ivareta sammenhengene mellom virkelighetens ulike elementer suppleres med synet på at hvert språk i vid forstand krever spesiell og grundig læring hvis det skal utøves på kompetent vis (Vecchi, 2004:19 [A]). I *Teaterteppet* foregår det en veksling mellom ulike uttrykksformer. Barna bruker varierte tegnematerialer, de manipulerer størrelse på figurer de allerede har tegnet både ved hjelp av lysprojektor og datamaskin, de maler osv. For hver gang et nytt medium brukes, sier Vecchi, "...the children redraw the subjects, though they are not simply tracing. In each passage from one medium to another, the subject is reinterpreted both *formally* and *conceptually*." (Vecchi, 2002:80 [A] min kursivering). Det foregår altså en differensieringsprosess både på et ytre og et indre plan gjennom prosjektet.

I forhold til utviklingen av "100 språk" er atelieret og atelieristaens [10] funksjon sentral i barnehagene i Reggio Emilia. På slutten av 1960-tallet ble ideen om et atelier, et kunstnerisk verksted med en tilsatt atelierista, innført i hver barnehage. "Atelieret ble indført som en garanti, som et forsvar for kompleksiteten i erkendelsesprosessen." (Vecchi, 2004:19 [A]). I *Teaterteppet* sier hun om dette didaktiske valget: "It was a courageous choice..., witness to the importance given to expressiveness, aesthetics, and imagination as indispensable driving forces of knowledge-building processes." (Vecchi, 2002:20 [A]). Atelieret er altså et kunnskapslaboratorium, der estetisk utøvende praksis ses som en nødvendig del av barnas allmenne læreprosesser. Atelieristaperspektivet handler ikke om et avgrenset felt i barns oppdragelse knyttet til kunstneriske uttrykk, og innebærer ikke at det utøves kunstpedagogikk i tradisjonell forstand i barnehagene (Rabitti, 1994:52 [C]). Samtidig skriver Carlina Rinaldi: "...it is absolutely indispensable to reconsider our relationship with the arts as an essential dimension of human thinking." (Rinaldi, 2006:120 [A]).

Giordana Rabitti skrev i 1992 sin Master of Arts ved University of Illinois. I arbeidet fulgte hun et prosjekt i barnehagen La Villette. I artikkelen *An Integrated Art Approach in a Preschool* (Rabitti, 1994 [C]), bygger hun på dette arbeidet og viser hvordan hun endret syn på kunstens plass og atelierets funksjon ved å følge virksomheten på nært hold. Sett utenfra kan barnehagene i Reggio Emilia oppfattes som "kunstpedagogiske skoler". Hun viser til sentrale forskere på feltet i USA (bl.a. Gardner, 1989; Eisner, 1985) som oppfatter kunst og estetisk erfaring som en viktig del av opplæring til kritisk tenking generelt. Men disse ser likevel kunstundervisningen som en separat del av læreplanen. Forståelsen for kunst og kunstens funksjon i Reggio Emilias barnehager er en annen. Ra-

bitti siterer fra et intervju med atelieristaen Giovanni Piazza i barnehagen La Villetta:

Art means to have more languages and more languages mean different ways of looking at the world. It means the skill to “defamiliarize” situations, daily events as well as objects... We would like our children not to stop at the first impression: we want them to have more images of one thing, a wealth of images. (Rabitti, 1992, p. 20-21)” (Rabitti, 1994:61 [C]).

Piazza bruker her begrepet *fremmedgjøring* om en viktig funksjon ved kunsten og i arbeidet med barn. Evnen til fremmedgjøring og alternativ billedskaping er en viktig kompetanse hos atelieristaen for å kunne tilrettelegge for barnas arbeid med fordyppning og utviding av umiddelbare oppfattelser av tingene. Viktor Sklovskij skriver at ”det er just för att återställa förnimmelsen av livet, för att känna tingen, för att visa att stenen är sten, som det finns detta som kallas konst... Dess grepp (priëmy), är ”främmandegjöringen” (priëm ostranenija) av föremålet och den ”medvetande försvårande formen” (priëm zatrudněnnoj formy), vilka båda syftar till att stegra varseblivningens svårighet och varaktighet.” (Sklovskij, 1917/1971). Ideer som dette gjorde at Loris Malaguzzi ønsket å innføre atelieret og atelieristaen i barnehagene. ”In this way he *complicated* life for children, teachers, and parents by introducing “new languages” (visual arts) into a school based on language arts and social skills” (Rabitti, 1994:62, [C] min kursivering). I analysen av *Teaterteppet* er det tydelig at det ikke er pedagogenes intensjon å gjøre oppgaven lett for barna, tvert imot, det er i de vanskelige oppgavene at det ligger størst potensial for læring.

Ved siden av evnen til fremmedgjøring er atelieristaens spesialområde kunnskap om, og erfaring med et bredt spekter av materialer og uttrykksformer, altså selve medieringsprosessene. Atelierets betydning, og atelieristaens kompetanse kan knyttes til begrepet *affordances*, som både Thelen (2000:389) og Wertsch (1998:38ff) henter fra J. Gibson (1979). Ethvert miljø og materiale har sine særliige fysiske egenskaper, muligheter og begrensninger, og byr på ulike typer motstand ved bearbeiding. Motstanden eller friksjonen i barnets (og den voksnes) møte med materialene og redskapene i medierte handlinger spiller en betydelig rolle i estetisk skapende prosesser, der intensjoner gis konkret, sanselig form. Et eksempel fra prosjektet *Eplet* (Carlsen, 1994:79) kan illustrere både innholdet i begrepet *affordance*, og behovet for kompetanse i forhold til barns skapende arbeid i norsk praksis: En førskolelærer gav barna ”trolldeig” (saltdeig)

til mediering av nylig utsprungne epleblomster. Den manglende korrespondansen i materialitet, tyngde og gjennomskinnelighet mellom de florlette kronbladene og deigens bastante kompakthet, var nærmest en garanti for at barna ikke kunne lykkes i å uttrykke opplevelsene sine. Dette illustrerer hvordan et valgt materiale gir *muligheter* eller kan være et *hinder* som blir utslagsgivende for resultatet av en medieringsprosess (Wertsch 1998:25,38). George Forman drøfter begrepet *affordance* i artikkelen *Different Media, Different Languages* (Forman, 1994 [C]). Han tar opp hvordan ulike medier på bakgrunn av det enkelte materialets egenskaper og muligheter orienterer barna i bestemte retninger når de arbeider med problemstillingene sine. Med Vygotskij og Thelens betoning av omgivelsene som rammefaktor for endringer, slik vi har sett ovenfor, er valget av materialer til barnas arbeid viktig. Barna skal utvikle de mulighetene som ligger i det enkelte materialet og lære å kjenne sine virkemidler. De skal få erfaringer med mange typer redskaper og uttrykksformer, kjenne dem gjennom handlinger med sin egen kropp, med sine egne fingre, sine egne øyne.

"Teppet går ned"

Atelieristaens kompetanse er en nøkkel til å gjøre den bevegelsen som i følge Vygotskij går fra ytre håndtering av materialer og gjenstander til indre begrepsbygging så kvalitativt rik og variert som mulig. Carlina Rinaldi sier det slik fra sin synsvinkel som pedagogista:

Representing our learning process and being able to share with others becomes indispensable for that reflexivity which generates knowledge. In this way, images and intentions are recognised by the subject; they take shape and evolve through action, emotion, expressiveness and iconic and symbolic representations. This is generative basis for language, learning and creativity (Rinaldi, 2006:114-115 [A]).

I undervisning og tidligere teoretiske arbeider med fokus på barn og estetiske læreprosesser (Carlsen, 1985, Carlsen og Samuelsen, 1988), har jeg alltid betraktet materialenes rolle som sentral. Mitt teoretiske fundament her (bla. Ross, 1984; Witkin, 1974) korresponderer langt på vei med Rinaldis utsagn ovenfor. Nylesningen av Vygotskij (1930/1995) og Thelens henvisning til Bernsteins måte å snu de gamle teoriene på hodet ved å beskrive barns aktivitet som impuls giver i dannelsen av nervesystemets funksjoner, gjør at jeg ser atelieristaens arbeid

som enda viktigere enn antatt. Hennes oppgave er å bygge et miljø for barnas bruk av materialer i læringsprosesser som både ivaretar følelsen som formidlende og sammenbindende faktor, og fantasien som framtidsbygger koblet til konkrete erfaringer og sanselige opplevelser. Arbeid med prosjekter i åpne forløp, slik de ofte beskrives i Reggio Emilia, gir en intensitet som er nødvendig for å forbinde ulike elementer slik at det dannes nye forestillinger i de prosessene der forming av materialene skjer. Nærlesning av prosjektet *Teaterteppet – en ring av forvandlinger* har gitt meg nye innfallsvinkler til forståelsen av dette, samtidig som letingen etter relevant teori har ført meg til kilder det skal bli interessant å arbeide videre med.



Teaterteppet – ringen av forvandlinger slik det henger i Teater Ariosto i Reggio Emilia.
© Reggio Children

Samtlige illustrationer publisert med tillatelse fra Reggio Children, hentet fra boka: "Theater Curtain – the ring of transformations" © Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children, Italy, published by Reggio Children, 2002.

Noter

1. Som norsk kontaktperson til *Reggio Children* har jeg besøkt Reggio Emilia på studieturer og møter. *Reggio Children* er organisasjonen som kommunen Reggio Emilia har bygget opp for å ivareta etterutdanning for eget personale, utgivelse av publikasjoner fra den pedagogiske virksomheten, og for å ta i mot et stigende antall besøkende.
2. *Atelierista* er yrkesbetegnelsen for en kunstuddannet person som er tilsatt i hver barnehage for barn mellom 3 og 6 år i Reggio Emilia. For barn mellom 0 – 3 år, Nido, deler en atelierista arbeidstiden mellom flere institusjoner.
3. En pedagogisk veileder, *Pedagogista*, har embetseksperten i psykologi eller pedagogikk og er del av kommunens veilederteam med ansvar for 4 – 6 barnehager. Pedagogistaen er en integrert del av personalgruppa i den enkelte barnehage. Hun deltar i diskusjon og drøftinger om prosjekter, dokumentasjon, foreldresamarbeid osv. Pedagogistaene bidrar til å sikre kvalitet og koblingen mellom praksis og teori.
4. Loris Malaguzzi (1920-1994) var første sjef for de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, og en av de betydelige pedagogiske reformatorene i de 20. århundre (Dahlberg, 2006:4). Malaguzzi var utdannet lærer med grad i både psykologi og pedagogikk. (Se Ceppi, G., Zini, M. 1998:158). Han har ikke skrevet mye, men mange av hans taler er transkribert og gitt ut (tilgjengelig på dansk er Eskesen, K., 2004). Det er gjort flere film/videoopptak av intervjuer, taler og diskusjoner i møte med andre pedagogiske tenkere (se Barsotti, C., 1994). Den som har samlet og gitt det mest fullstendig bilde av hans liv og pedagogiske filosofi er Alfredo Planillo Hoyuelos (2001).
5. Vea Vecchi var atelierista i barnehagen Diana i sentrum av Reggio Emilia i ca 30 år. Hun har vært en sentral person i oppbygging av barnehagene og identiteten som atelierista. Vecchi er faglig nøkkelperson i utvikling av utstillingene "Ett barn har hundre språk" og "The wonder of learning". Hun fungerer som konsulent for *Reggio Children*. Vecchi har holdt mange foredrag og kurs, særlig i Sverige i regi av Reggio Emilia Institutet i Stockholm.
6. Jeg velger å bruke betegnelsen *klassen* slik de gjør i Reggio Emilia. I norsk terminologi er dette en parallel til barnehagegruppe på en avdeling. Ettersom det i teksten er ulike oppdelinger av barna i mindre grupper, velger jeg å holde på *klassen* som betegnelse på hele gruppa.
7. Jeg bruker samlebetegnelsen pedagoger om både *atelieristaen* og *lærerne*, som er den yrkestittelen de bruker for førskolelærer i Italia.

8. Ved en senere anledning vil det vært interessant å analysere flere prosjekter fra Reggio Emilia i et kritisk kjønnsperspektiv. Ett av stikkordene som har kommet ut av min nærlesning av *Teaterteppet*, men som ikke utdypes ut over det som står under avsnittet om *Oppfatning av barns handlemåter og intersubjektivitet* [3] er *konfrontasjon og forhandling*. Også i annen litteratur og i foredrag er begrepene *ulikhet* og *forskjeller* som egenverdi og pedagogisk drivkraft brukt mye. Kjønnsperspektivet trekkes ofte fram i Reggio Emilia i forhold til disse begrepene og har fokus i den pedagogiske praksisen, men på en annen måte enn vi er vant til i vår nordiske tradisjon. Det foreligger omfattende dokumentasjon fra en mengde prosjekter i Reggio Emilias dokumentasjonssenter, og en oppfølging av problemstillingen er fullt mulig.

9. *Mediert handling* står for indirekte samhandling med omverdenen. Vi kan ikke påvirke verden gjennom tankekraft. For å få andre til å forstå oss må vi bruke redskaper eller begreper. Ref. P.O. Erixon, forelesning, Umeå, november 2008. Se også Strandberg, L. (2006:30) og Wertsch, J. (1998:23ff).

10. Formuleringen referer til Loris Malaguzzis, for mange velkjendte dikt: Ett barn har hundre språk/ men berøves nittini./ Skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen./ De tvinger en til å tenke uten kropp/ og handle uten hode./ Leken og arbeidet/ virkeligheten og fantasteriet/ det indre og det ytre/ gjøres til hverandres motsetninger. (min oversettelse fra Barsotti, 1981)

Litteratur

- Barsotti, A. (1997) *D – som Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.
- Barsotti, A. (1986) *Staden och regnet – ett temaarbete i Reggio Emilia, steg för steg*. Pontedera: Mariedamfilm AB
- Barsotti, C. (video) (1998) Ett barn har hundra språk. Stockholm: Utbildningsradion.
- Barsotti, A, Mæchel, I, Wallin, K. (1981) *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Barsotti, C. (video) (1994) *Mannen från Reggio Emilia*. Dokumentarfilm

- Bateson G. (1979/2002) *Mind and Nature: A necessary unit*. New York: Hampton Press, Inc. Dansk utgave: (1984) *Ånd og natur*, København: Rosinante
- Canova, E. (2002) A theater Curtain! I Vecchi, V. (eds.) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Carlsen, K. (1985) *Erfaring og bildeformning, en undersøkelse knyttet til 5 – 7 åringer i barnehage og til eget formingsarbeid*. Notodden: Hovedoppgave, Telemark lærerhøgskole.
- Carlsen, K. (1994) *Eplet – rapport fra et temaarbeid*. Notodden: Telemark lærerhøgskole, Notabile nr. 4/1994
- Carlsen, K, Samuelsen A. M. (1988) *Inntrykk og uttrykk*. Aurskog: Gyldendal.
- Ceppi, G., Zini, M. (1998) *children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children*. Modena: Reggio Children, Domus Academy Research Center.
- Dahlberg, G., P. Moss, A. Pence (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Postmodern Perspectives*. London/Philadelphia: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., P. Moss (2006) “Introduction: our Reggio Emilia”. I C. Rinaldi *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London: New York. Routledge.
- Davoli, M., Ferri, G. (2000) *Reggio Tutta – A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children srl.
- Dot, H., Holm, A. M. (red.) (1986) *Hvad kan vi lære af Reggio Emilia*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Eisner, E.W. (1985) *The educational imagination*. New York: Macmillian.
- Eskesen, K. Moestrup, J. (2004) *Samtaler med Loris Malaguzzi*. Odense: Det Danske Reggio Emilia Netværk
- Freire, P. (1978) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra. Dansk utgave: (1997) De undertryktes pædagogik. København: Christian Ejlers Forlag.
- Forman, G. (1994) “Different Media, Different Languages”. I Katz (et al., eds.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE

- Frisch, Nina Scott (2006) "Drawing in preschools: A didactic experience". I *The International Journal of Art & Design Education* 25(1) 74 – 85.
- Gardner, H (2001) "Introduction" I *Making learning visible – children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Project Zero, Reggio Children.
- Gardner, H. (2006) "Getting the fundamentals right and opening to the possibilities of the human spirit". I *Crossing boundaries, Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults*. Bergamo: Edizioni Junior s.r.l.
- Gibson, E.J. (1988) "Exploratory behaviour in development of perceiving, acting and acquiring of knowledge." *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hansen, B. K. (2006) Didaktisk reflektion i skabende processer – hvordan er det mulig? I Nygren-Landgårds, C., Borg, K. (red.) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr.21
- Hopperstad, M. H. (2002) *Når barn skaper mening med tegning, en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Trondheim: Dr. polit. avhandling NTNU.
- Hoyuelos Planillo A. (2004) "En grænseoverskridende pædagogik". I *At balancere på silketråde*. Gorie: Børn i Europa - Fag og mangfoldighed Nr.6/2004.
- Hoyuelos Planillo A. (2001) *Biografía Pedagógica de Loris Malaguzzi; El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su reescusión en la Educación infantil*. Navarra.
- Häikiö, T (2007) *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Jørgensen, M. (1971) *Fra skoleopprør til opprørsskole*. Oslo: Pax.
- Karlsson, M. B. (1996) *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Doktorgradsavhandling, Linköping Universitet.
- Katz, L. (et al. eds.) (1994) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE

- Lowfeld, V. og Brittain, W. L. (1947) *Creativity and Mental Growth*. New York: The Macmillian Company. Dansk utgave: (1971) *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Melbye, E. (2008) "Det å forme i spennet mellom individ og kultur – Hovedfagsoppgaver i forming – Noen overveielser". I Sandven, J. (red.) *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser*. Notodden: Techneserien A: 12/2008, NordFo
- Nygren-Landgårds, C., Borg, K. (red.): *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr.21.
- Olsson, L. M. (2008) *Movement and Experimentation in Young Childrens Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Umeå: Umeå Universitet.
- Rabitti, G. (1994) "An Integrated Art Approach in a Preschool" I Katz (et al. eds) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE
- Reggio Children, Project Zero (2001) *Making learning visible – children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, Project Zero
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2002) "Lightly Falls the Story". I Vecchi, V. (eds.) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ross, M. (1984) *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Sklovskij, V. (1917,1925) "Konsten som grepp". I Aspelin, K. & Lundberg, B.A. (eds.) *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i utval*. Stockholm: PAN/Nordstedts Kontrakurs, 1971.
- Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. WS Bookwell Finland: Norstedts Akademiska Förlag inngår i P.A. Norstedt & Söner AB.
- Thelen, E. (2000) "Motor development as foundation and future of developmental psychology." I *International Journal of Behavioral Development 2000*, 24 (4), 385-397. <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/01650254.html>

- Vecchi, V. (eds.) (2002) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2004) "De mange kilder til erkendelse". I *At balancere på silkestråde. Reggio Emilias vuggestuer og børnehaver*. Gorie: Børn i Europa - Fag og mangfoldighed Nr.6/2004.
- Vygotskij, L. S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB. (Originalutgivelse, 1930. Moskva.)
- Wallin, K. (1993) *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wallin, K. (1986) *Om ögat fick makt*. Stockholm: Lieber förlag
- Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Witkin, R. W. (1974) *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Änggård E. (2005) *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkultur*. Linköping: Dr-avhandling. Linköping Universitet.

Artefakten och ~ det lärande mötet

Bo Hinnerson

Abstract

Denna artikel tar sin utgångspunkt i tre olika artefakter som alla påverkat mig och mitt liv på olika sätt: en stenyxa från stenåldern, ett laggkärl från slutet av 1800 talet samt en mobiltelefon från idag. Artikeln handlar om vad mötet med dessa bruksföremål betyder för mig utifrån ett pedagogiskt, didaktiskt perspektiv som lärare och hur artefakten kan skapa förståelse och meningsfullhet hos individer genom lärande möten. Artikeln innehåller också en diskussion kring området *artefakten och det lärande mötet*, där lärande, kunskap, aktivitet och kommunikation bildar ett sammanhang utifrån i ett sociokulturellt perspektiv.

Inledning

Som pedagog och läärare för slöjdstudenter vid Linköpings universitet ställs jag ofta inför didaktiska frågor som handlar om hur kunskaper får liv och hur kunskap skapar mening. Runt omkring oss möter vi mängder av föremål som

1. I artikeln använder jag kursiverad text för att visa på olika centrala begrepp

inbjuder till att användas eller brukas. Verkligheten medieras genom artefakter och det är i vårt hanterande av artefakter som lärandet sker. Lärandet kan ske hos individen i ett möte med föremålet, materialet, redskapet eller verktyget, men kan också ske utifrån ett möte med en annan människa, i en vardaglig interaktion. I handens rörelser, vid användandet av verktyg och redskap upprepas den *beprövade erfarenheten* i livsvärlden. Praktiska moment som kanske utförts i generationer kommer till handling i en process när vi använder, kommunicerar eller skapar ett föremål, en artefakt. Läraren har en stor roll för att skapa meningsfulla möten med dessa artefakter.

Tre artefakter

Stenyxan

Det första och äldsta föremålet är en Stenyxa, som är en *artefakt* som familjen fann i vattenbrynet när vi byggde om bryggan vid vårt sommarställe.



Bild 1: Stenyxan. En artefakt- ett av människan skapat föremål

Stenyxan är mellan 5000-6000 år och tillverkad någon gång under brytnings-tiden jägarstenålder/bondestenålder. Materialet i yxan och hur stenyxan ser ut, gör att jag utvecklar en möjlig teori om yxans funktion. Jag utgår från min förståelse och kan med min hantverkskunskap och egen utbildning relatera till de kunskaper jag har. Jag anser att denna yxa måste ha tappats under ett arbete, då den inte är trasig eller förbrukad. Kanske har någon under stor sorg mist sitt redskap. När man håller yxan i handen känns det att den passar särkilt väl för handarbete. Den symmetriska formen ligger väl i båda händerna och den jämma nötningen på yxan tyder på att båda sidorna av yxan används i arbete. Materialets hårdhet medger inte att dess egg slipas skarpt, därav den ganska rundade mjuka eggan. Det är möjligt en så kallad *flåyxa*, som användes för att få skinnet av djurkroppen efter jakten. I det efterföljande arbetet med att bereda skinnet skulle yxan också kunna ha används, t.ex. som hjälpmittel för att avhåra, skrapa och skava bort det man inte ville ha kvar innan man senare bearbetade skinnet mjukt.

För att utveckla och testa min teori går jag till en expert, arkeologen som menar att det är en rundyxa, ofta använd med skaft. Materialet är grönsten (ett inte alltför hårt material) och formen har slipats fram i materialet. Yxan användes förmodligen till att hugga med, eggan slipades vass och yxans form konades så att nacken fäste in bättre i ett skaft, förmodligen i en grenklyka.

Min egen teori och expertens version leder till en rimlig förklaring för att beskriva artefakten och dess användning. Jag har funnit likheter med en nyttillverkad yxa, ”*Jägarens yxa*”, från Gränsfors bruk, formgiven av Hans Erik Persson som erhållit pris för utmärkt svensk form 1995. Yxan skiljer sig från andra nutida yxor och har försetts med flänacke samt rundade hörn och ska hjälpa jägaren i arbetet med att få av huden på det fällda djuret. Funktionen känns riktig för mig eftersom jag själv vet vad som behövs för att kunna hantera verktyg praktiskt vid skinnberedning. När jag testar min egen teori mot arkeologens så skiljer den sig från gängse arkeologiska teorier. Men min teori är intressant, fullt möjlig och acceptabel menar arkeologen. Genom dialogen kring stenyxan har verktyget fått en mening! Stenyxan är en *artefakt* från forntiden med koppling till nutid.

Oanvänt blir stenyxan ett dött ting, men i relation till användande blir artefakter något som *medierar* (Wertsch, 1998). Hur har då kunskapen om yxan förts vidare genom historien? Från stenåldern finns ingen som kan berätta,

det finns inga texter eller bilder. Historien utgår ifrån skärvor av det förflyttna (Elmfeldt & Erixon, 2007). Jägar- och samlarsamhället var primärt en *berättarkultur*. Berättandet förde vidare traditioner och kunskap som traderades genom generationerna. Det som finns kvar är det av människan skapade föremålet, *artefakten*, *stenyxan* och den information om kunnande som den kan mediera till kommande generationer.

Laggkärlet

Det andra föremålet jag valt är laggkärlet, ett trädär och bruksföremål, ungefär 150 år gammalt, från min mormors hem på bondgården i Södermanland.



Bild 2: Laggkärl från Södermanland

Jag känner till tekniken eftersom jag tillverkat många egna liknande laggkärln och jag vet via min egen kunskap hur materialet används hantverksmässigt för att tillverka föremål som detta. Jag har fortfarande möjlighet att fråga min mormor, nu 96 år, om föremålets funktion och historia. Detta innebär att jag får större förståelse för brukandet och en känsromässig/*affektiv* bindning till just detta fö-

remål. Föremålets affektiva värde gör att det angår mig på ett djupare plan och jag bevarar det som ett föremål från en plats ur min familjs historia. Jag använder också laggkärlet i min undervisning för att visa mina studenter på en teknik och konstruktion som jag vill förklara. Artefakten kan vara till hjälp för att starta en dialog om eller öka förståelsen för hur man kan konstruera ett liknande föremål. Än idag finns det hantverkare och slöjdare som använder tekniken.

Mobiltelefonen

Det tredje föremålet är mobiltelefonen, som är en artefakt från modern tid och ett status- och ”måsteföremål” bland den unga generationen.



Bild 3. Sony Ericsson Mobiltelefon 2009.

som blir det värdefulla. För ungdomarna är valet av rätt modell och design ytterst viktigt och det styr hur de organiserar sitt brukande. Mobilen kastas

För mig är mobilen ett komunikationsverktyg med olika funktioner som jag försöker bemästra. Jag använder en bråkdel av den teknik dagens ungdomar använder och jag har av mina egna barn fått mycket hjälp när jag ska lära mig den nya tekniken. Trots detta är jag inte någon expert, jag är bara en brukare av tekniken. Jag använder enbart just det jag själv behöver för att *kommunicera*. Mobilen och tekniken är som Sjögren (1997) beskriver en ”svart låda”. Jag har inte kunskap om tekniken bakom och behöver inte heller veta hur tekniken fungerar inuti. Det är *brukandet*, funktionen i mobilen och föremålets utseende

när ny teknik och design ersätter den gamla och blir hopplöst föråldrad, trots att den fungerar att ringa med. Få gamla mobiler sparas till eftervärlden och ny teknik ersätter den gamla. Kunskapen går förlorad då den inte är meningsfull. Det finns inget incitament för att bevara kunskapen för framtiden. Det som skapar mening är denna gång vad som just nu är brukligt i samhället, vad tekniken erbjuder och som just nu *är inne*. Vad omgivningen använder sprids snabbt mellan ungdomarna. Funktionen att ringa är inte det som är det enda en mobiltelefon erbjuder. Mobilén blir en del av ungdomarnas *identitet!*

Att skapa meningsfullhet

En mycket viktig anledning till att människan kan bygga upp kunskaper och föra över dessa till nya generationer är *meningsfullhet*. För att förklara meningsfullhet tar jag hjälp av semiotiken. För mig handlar det om hur artefakter tolkas och betydelse skapas. Detta hjälper mig att bearbeta didaktiken i mitt ämne. I handens rörelser och vid användandet av verktyg och redskap upprepas den *beprövade erfarenheten* i livsvärlden. Dreyfus (1982) pekar på att praktiska moment som kanske utförts i generationer, kommer till handling i en process när vi skapar ett föremål/artefakt. Enligt Säljö (2008) ramar individen in situationen i ett meningsfullt sammanhang. Meningsfullheten är funktionell och den hjälper oss i vår förståelse av hur vi ska agera. *Reflektionen* över hur material och redskap svarar i praktiker, kan motsvaras av det av Aristoteles beskrivna kunskapsbegreppet *techne*, dvs. den produktiva kunskapen som ger mening åt kunskapsutvecklingen (Gustavsson, 2004). Föremål blir inte bara ett passivt objekt i vår praktik. De har vad Wertsch (1998) kallar *potential* och de skapar mening, *mediational means*. Vid brukande av teknik och verktyg utvecklas kunskap som har möjligheter att användas i nya situationer för nya syften. I min beskrivning av artefakterna har brukandet och den teoretiska reflektionen stor betydelse. Vid arbete i material med en viss teknik skapas ständigt tillfällen till reflektion. Reflektionen är viktig för att stimulera förmågan att utveckla idéer, överväga olika lösningar samt värdera resultat.

Stenyxan har för mig ett teknikhistoriskt värde då den är gammal, förhållandevis sällsynt och välbevarad. Yxan får också ett extra affektivt värde, då den hittats på den egna fastigheten. Fyndplatsen kan också ha en betydelse för meningsfullheten hos mig att söka mer kunskap och för hur jag ser på helheten kring artefakten. Som van hantverkare har jag också kunskaper om hur den

kan ha brukats som verktyg. Dessa teorier kan jag kommunicera vidare. Detta handlar inte om nyttillverkning av yxor, utan teorier om *brukandet av en teknik* och *teoretisk reflektion*.

Alexandersson (i Säljö, 2008) menar att praktiskt arbete och reflektion skapar en meningsfullhet där hand, känsla och tanke samverkar. Individer och redskap utgör ett sammanhållet system, säger Wertsch (1998), som menar att dagens ungdomar måste få lära sig att ta över något från andra och göra till sitt eget, att *appropriera*, att göra till sitt eget. Eleven lär sig hjälp av *kulturella verktyg/cultural tools*, dvs. medierade redskap i vid bemärkelse. Föreställningen blir dock aldrig densamma för olika personer.

Lärprocesser och lärande möten

Artefakter bär på en hög *reflexivitetspotential* och verkliga föremål kan användas för kunskapsutveckling. Läraren har möjlighet att i sin undervisning öppna för meningserbjudanden.

Laggkärlet är ett ärvt föremål ur min familjs historia och har ett affektivt värde. I och med att det finns en historia som fortfarande kan berättas ökar värdet. Jag har som hantverkare kunskaper om hur kärlet tillverkats och jag känner till konstruktionens principer. Min approprieringen utgöra av både kroppsburén kunskap och teoretisk reflektion. Detta ökar trovärdigheten och säkerheten när jag kommunicerar med mina studenter kring kärlet. I min egen process, när jag tillverkat ett laggkärl, har jag utgått från gammal beprövad teknik men anpassat detta till nya material, tekniker och de möjligheter som skolslöjden idag erbjuder. Studenternas praktiska erfarenheter i processen utvecklas i dialog och reflektion med mig. Det materiella möter det immateriella.

Skola och utbildning är viktiga, men bidrar bara med en del av det vi kallar lärande. Inom ämnet slöjd finns flera möjligheter att arbeta i lärprocesser. I kreativa lärprocesser blir lärarens uppgift att vara inspiratör och arbetsledare samt organisatör med uppfolningsansvar. När man får möjlighet att arbeta i en process med verktyg och material händer något med individen. Enligt Marner (2005) kan *lärprocesser* ses som ett perspektiv som har anknytning till kommunikation och interaktion mellan människor. *Kreativa lärprocesser* karaktäriseras av *multimodalitet* och nytänkande i form av främmandegörande av bekanta element och nya kombinationer. I en kreativ lärprocess blir eleven medskapande. Traditionellt sett skedde kunskapsöverföringen i familjen och man lärde för

livet. (Hinnerson 2007). I dagens skola organiseras verksamheten av en lärare. Vårt samhälle skulle se annorlunda ut om varje generation skulle börja från början i sin kunskapsutveckling. Tillgång till tidigare erfarenheter är mycket viktiga i kunskapsutvecklingen.

Utifrån ett *sociokulturellt perspektiv* på lärande blir lärarens uppgift att organisera lärandet i en processinriktad undervisningssituation. Läraren bör lägga vikten vid *dialog* samt ha uppfattningen att varje elev konstruerar sin kunskap i samspel med andra (Säljö, 2000).

Mobiltelefonen är för mig ett kommunikationsredskap med ett *brukandevärde*. Det inte meningsfullt för mig att tala om vad som finns bakom tekniken, då detta ligger utanför mitt kompetensområde. Mötet och dialogen kring telefonen kommer att handla om *brukande* och *teknisk funktion*. Approprieringen hos mig innebär ett visst bemästrande och möjligent ett brukarvärde av de inbyggda funktionerna jag använder. Som lärare är jag inte expert, men i dialog med studenterna kan jag tala om både brukande och den identitet den kan skapa.

Hur väcks intresse för artefakten?

Medialisering har blivit en viktig del av den yngre generationens livsvärld. Skriftspråket dominerande ställning utmanas och elektroniska medier styr den uppväxande generationen till ett nytt sätt att lära. Utveckling av nya teknologier för mediering av tankar förändrar också själva sättet att tänka. Multimedialitet innebär att text, ljud, bild, rörliga media numera kan integreras på ett nytt sätt, en ny epok i kommunikationens historia.

Men hur väcker vi ungdomars intresse för ett dött föremål och hur får kunskapen lev? Hur kan det bli meningsfullt för dagens ungdom att söka kunskap om en stenyxa? Vad betyder det att få hålla ett autentiskt föremål i handen eller att få prova sin ide om hur det kan ha använts och hur skiljer det sig mot att läsa om hur redskapet används? Kan en bild förklara och komma den handlingsburna kunskapen ersättas av andra medier som förstärker eller är det som jag menar viktigt med det autentiska mötet? Elmfeldt & Eriksson (2007) talar om att mottagaren alltmer blir ett aktivt subjekt, som en kreativ brukare med förmåga att använda och återbruka olika typer av medier förmedlade tecken och artefakter.

Antrhopologen Mead (1970) skiljer mellan traditionsbundna samhällen och samhällen i snabb förändring. I de senare blir det svårt för den nya generationen

att efterlikna de vuxna. Skolans problem kan bli att de vuxna och lärarna kan få svårt att hänga med i utvecklingen, som i mitt exempel med mobiltelefonen. Detta kräver nya former av kommunikation och engagemang (Nielssen & Kvale, 2000). Lärarens roll kan komma att ändras, från att vara experten som undervisar om, till den som skapar meningsfulla, lärande möten. Människan måste lära sig att lära sig. Faktakunskaper räcker inte för morgondagen, läraren blir här den ”*facilitator*” som hjälper till att ställa eleven inför de frågor som behövs för utmaningen och stötta eleven i utvecklingen (Egan 2005). Dahlgren (1990) menar att delkunskaper och delfärdigheter får sin roll och sitt värde genom insikt om i vilket större sammanhang de ingår. Kompetenskrav som samarbete och att kunna kommunicera, förstå samband och se helheter, att agera och ifrågasätta är viktiga ingredienser för att komma åt lärandets kärna. Läraren blir en kulturbärare och kulturyggare menar Halvorsen (2001), som talar om det dubbla didaktikbegreppet och om förståelsen av det man gör som medel för lärandet.

Kultur, kommunikation och hur kunskapen förs vidare

Hur kunskap förs vidare har två sidor. Den första handlar om att skapa, uppfinna och förädla, och den andra om att kunskapen också bibehålls. Säljö (2005) använder Tomasellos (1950) begrepp spärrhakar och menar att det måste finnas en social praktik där kunskapen brukas så att den sprids vidare till andra och bibehålls för framtiden. Artefakterna, redskapen och verktygen finns kvar, men kunskapen om hur, när och varför den ska användas, består endast så länge någon har färdigheten och förtrogenheten och kan använda den. Dessa kulturella redskap och kunskaper blir ett slags kollektiv erfarenhet. Liedman (2001) säger att risken finns att kunskaper och färdigheter ”tystnar” då det inte finns kvar annat än artefakter. All kunskap förloras förmodligen inte. Själva tekniken hur man gör, kommer att bli bevarad, men den sociala kunskapen och färdigheten tystnar på en psykologisk nivå tillsammans med den praktiska klokskapen (Hinnerson 2007).

Lärande sker genom *utövning* och *övning*, man lär genom att göra eller i en lärande praktik. Övning ger färdighet, i en situation där kunskapen traderas över till den nya generationen. Lärande sker också genom att utvärdera eller *reflektera* över de konsekvenser som blir av utövandet och i situationen får ”lärlingen” ständigt återkoppling. Socialisationen är här en slags självsocialisation

och lärandet blir ett självlärande genom deltagande och binds till det sammanhang man lärde sig i. Detta blir hos Lave & Wenger (1991) en teori om situerat lärande.

Det måste också finnas sociala mekanismer som gör att kunskapen lever vidare över generationer och sprids till andra grupper. Detta gäller inte bara genom utveckling av teknik och tillverkning av föremål (artefakter) utan också utveckling av vårt språk när vi kommuniceras kunskap med varandra. Lave (i Nielsen & Kvale 2000) menar att språket och berättelser är centrala inslag och avgörande i mästarlära. Handledaren/vägledarens kommentarer utvecklar den studerandes reflektion i handlingen.

Kroppens kunskap och processens dialog

Psykologen Merleau-Ponty ser kroppen som lärande subjekt. Kroppen reagerar helt enkelt på situationens krav. Han sätter kroppen i centrum och beskriver det som att komma i jämvikt med kroppen i handlingen och etablerar genom detta ett alternativ till den traditionella dualismen (Meurly-Ponty 1997). Här finns en tydlig koppling mellan hand och hjärna och hur vi genom kroppen lär kunskapen och utvecklar medvetandet om praktiken. Det som sker när vi behärskar en färdighet kommer inte att försvinna. Den inlärningsprocess som Merleau-Ponty talar om, har Duesund (1996) också lyft fram. Färdigheten blir kroppslig genom inkopiering, att vi så att säga har det i kroppen. Det är bara övning som kan utlösa denna förändring och när man väl lärt sig en färdighet så försvinner den inte och vi glömmer den aldrig. Den så att säga förändras från att vara något man relaterar till, till att bli något man relaterar från. Kunskapen finns i kroppen och vi har den med oss som en slags förtrogenhetskunskap eller tyxt kunskap, som en självklarhet.

Slöjdpedagogen Illum (2004) har i sin avhandling beskrivit och analyserat det hantverksmässiga området som resulterar i kroppsbaseade färdigheter och kunskaper. Illum talar om *processens dialog*. (2004:86) där han menar att kunskapen också kan få en större mening då individen möter materialet i processen. Under slöjdprocessen/hantverksprocessen uppstår vad Illum kallar en dialog mellan människan, verktyget och materialet, varje gång verktyget bearbetar materialet. Produkt, människa och material samverkar i ett bestämt syfte. I det ögonblick arbetsprocessen startar i materialet börjar möjligheten för lärande. Detta fortsätter sen genom processens dialog i hela arbetet. Illum menar att kunskapen är kroppsuren och inlärd genom processens dialog genom praktisk

övning i situationer i arbete med materialet. Av detta som automatiserats och i det kroppen kommer ihåg, kan sedan vidare handling utgå.

Praktisk kunskap och att bemästra en situation

Den svenska filosofen Molander (1996) har tagit upp sambandet mellan teori och praktik och förnekar att det skulle finnas teorier som inte har med handling att göra. Vi tolkar allt vad som händer i vår omgivning i begreppsliga termer. Förutsättningen för att vi ska kunna ta till oss, bevara kunskaper och information, är att vi utvecklar ett system för hur vi hanterar kategorier och begrepp, för det vi upplever menar Schøn (1987). Att ge elever utrymme att bearbeta kunskapen tillsammans med andra medaktörer är ett sätt att kommunicera sin erfarenhet och ställa den i relation till och möta andras erfarenheter. Eleverna gör kunskapen synlig och begreppssätter den som sin egen. Att läraren uppmuntrar och synliggör denna koppling mellan kunskap och klokskap hos eleven skulle kunna hjälpa eleven att förstå processen.

Kunskap och hur mening skapas

Kunskap uppstår i handling i ett socialt sammanhang och är buren/medierad i artefakterna. Mötet med artefakten är viktigt och skapar meningsfullhet. I mötet med mina tre artefakter *uppstår olika mening*. För att ta till sig kunskapen måste man göra den till sin egen. Appropriationen är viktig och potentialen hos föremålen måste lyftas fram som en viktig faktor för reflexion och lärande. I brukandet och bemästrandet av ett föremål/redskap, finns det en potential som förstärker den nya kunskapen. Det är därför lärarens roll att organisera lärande möten och kreativa processer. Den praktiskt produktiva kunskapen som eleven utvecklar stimuleras av att i dialog med andra reflekterar över processen. Dialogen tvingas novisen/eleven att sätta ord på sin process. I ett socialt sammanhang ger detta didaktiska möjligheter att utveckla lärandet. Den som leder verksamheten, oftast läraren, blir den *facilitator* som behövs för att väcka frågorna. I dialogen mellan läraren och eleven utvecklas tanken om praktiken. För att eleven ska *appropriera*, göra kunskapen till sitt egen kunskap, krävs meningsfullhet, reflektion och att potentialen hos artefakten lyfts fram. Artefakter har en inbyggd potential och lärarens uppgift blir att frigöra denna potential, att öppna möjligheter och skapa meningserbjudanden så att eleven upplever meningsfullhet. Dialog kan också vara en tyst inre process, som leder

till kroppsburén kunskap eller som beprövad erfarenhet i kroppens dialog. Det situerade lärandet kan bidra till att kunskapen får ett större värde, att kunskapen bibehålls och förs vidare till nya generationer. Kunskaper tystnar när bara artefakterna är kvar, men om de sätts in i ett meningsfullt sammanhang och förståelsen för ett kulturellt värde blir större, ökar också möjligheten att kunskapen kommer att finnas kvar. Artefakten och det lärande mötet gör att praxiskunskapen inte enbart blir förkroppsligad kunskap. Den förbättrar förmågan att uttrycka sig och prova sina tankar i relation till andra individer i den kultur vi har och den kultur vi lever i.

Risken är annars stor att *kunskapen tystnar* och inte förs vidare. Kunskapen får mening i den kontext den används. Kunskapen lärs in i en verksamhet, *en social praxis* där kunskapen utövas och praktiseras. Lärande, kunskap, aktivitet och kommunikation bildar ett sammanhang.

Referenslista

- Alexandersson, Mikael. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlgren, Lars-Ove. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Nr.16.
- Linköpings Universitet: Skapande vetande.
- Dreyfus, Hubert,L (1982). Husserl, *Intentionality and cognitive science* / Hubert L. Dreyfus, ed. in collab. with Harrison Hall. Cambridge Mass.
- Duesund, Liv. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*: Stockholm. Liber.
- Egan, Kieron (2005). *Från myt till ironi*: Göteborg. Diadilos.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlund Bokförlag Symposion. (urval).
- Gusatvsson, Bernt. (2004). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Halvorsen, Els-Marie. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbrygger*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

- Hinnerson, Bo. (2007). *Vi lärde för livet*. Magisteruppsats, Linköpings Universitet, IKK.
- Illum, Bent. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring –Processens dialog*. Danmarks pedagogiske universitet. Institut for curriculumforskning.
- Lave, Jean. (2000). *Lärande, mästarlära, social praxis (i)* Nielssen, K. Kvæle, S. (Red). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). Situated learning. Cambridge [Eng] Cambridge University press.
- Marner, Anders. (2005). *Mötens och medieringar. Estetiska ämnens och läroprocesser i ett semiotiskt och socio-kulturellt perspektiv*. Monografier. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Mead, Margaret. (1970). *Kultur och engagemang: en studie av generationsklyftan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Merleau –Ponty, Maurice, (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Diadalos.
- Molander, Bengt. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Diadalos.
- Nielsen, Klaus. Kvæle, Steinar. (2000). *Mästarlära, Lärande som socialt praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Bass.
- Sjögren, Jan. (1997). *Teknik –genomskinlig eller svart låda*. Tema teknik och social förändring: Linköpings Universitet.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger. (2005). Lärande och Kulturella redskap, Om lärande och det kollektiva minnet. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger. (2008). *Kunskap om människans redskap*, Teknik och lärande: Nordstedts akademiska förlag.
- Wertsch, James.W. (1998). *Minds in action*. New York: Oxford press.

Hyperlinking i ~ dokumentasjon

- av digitalbasert bildskapende
utviklingsarbeid

Per Ola Juusola

Absrakt

Artikkelen setter søkelys på problemstillinger og muligheter knyttet til bruk av hypertekst og hyperlinket materiale som et mulig verktøy i arbeid med dokumentasjon og formidling av digitalbasert skapende utviklingsarbeid. Hyperlinkproblematikk i relativ til forskning, arbeid med utviklingsarbeid og dokumentasjon av slike belyses både generelt og i en didaktisk kontekst som ser på bruk av digitale mapper i en undervisnings sammenheng. Artikkelen avslutter med en eksemplifisering som prøver å vise hvordan hyperlinking kan brukes for å utdype beskrivelser og forklaringer i dokumentasjon av et eget kunstnerisk utviklingsprosjekt.

Innledning

Jeg arbeider innenfor det digitalt skapende feltet, med det bildeskapende som hovedområde knyttet til alt fra problemområder innen visuell kommunikasjon som illustrasjon, grafisk design til friere kunstneriske uttrykksformer. Å finne

gode metoder for å effektivt kunne dokumentere og publisere det utviklingsarbeidet jeg kontinuerlig arbeider med har vist seg nødvendig.

Digital kunst er i sin natur både flerfaglig og tverrfaglig og områdene det omfatter er ekspanderende (Popper, 1993, 2007). Nødvendigheten for å forstå og undersøke ny teknologi, de beskrevne mulighetene dette har, samt utforske nye muligheter, er stort og omfattende innen det digitalbaserte skapende fagområdet. Klart definerte mål og problemstillinger i de ulike delene slike utviklingsarbeider kan bestå av er ikke alltid like synlige. En følge av at det som oftest hverken finnes tid eller ressurser til å forklare eller analysere alle de delene man er innenfor under de kreativt skapende undersøkelsene i feltet. Et ikke ukjent fenomen innen kunstnerisk utviklingsarbeide (Gray & Malins, 2004; s.23). For å ikke spore av eller miste tråden, er det heller ikke ønskelig å til enhver tid forklare eller utdype detaljer. I tillegg hender det at man i løpet av prosessen oppdager annet som man finner mer relevant eller interessant å undersøke. Det man opprinnelig startet på legges da midlertidig til side. I en faglærerfunksjon kan slike avsporinger ofte oppleves som nødvendige. Det man holder på med i undervisning og utviklingsprosjekt påvirker hverandre. Aktuell ny kunnskap og erfaring man opparbeider i koblingen dem imellom integreres gjerne i undervisningen, slik at denne i størst mulig grad ivaretar behov og krav for nytt og aktuelt faglig innhold.

I denne type utviklingsprosjekter/-arbeid finner vi ofte ikke noen klar start eller avslutning. De kan pågå gjennom flere år med mer eller mindre intensive perioder. I dette arbeidet er man hverken en ”ren” kunstner, forsker eller lærer, men befinner seg i en rolle som en didaktisk forskerkunstner. Noe fra utforskningene kan fremvises som kunst, noe kan settes inn i en forskningssammenheng, men mesteparten passer ikke inn i de etablerte kategoriene. Hvordan da vise at dette arbeidet allikevel er viktig og av faglig verdi? En mulig løsning kan være å dokumentere arbeidet digitalt i form av hypertextpresentasjoner. Med slike kan man i ettertid bruke hyperlinker til å vise utdypende materiale og aktuell dokumentasjon. Dette for å berike eller forklare deler som ikke anses som nødvendig å dvele ved i den skapende situasjonen. Forklarende linker kan også oppleves som viktig i flere sammenhenger, for at utviklingsarbeidets kompleksitet og mangfold skal kunne forstås av andre med mindre kunnskap innen områdene som beskrives/dokumenteres. Det ser også ut til at ulike former for narrativ tilnærming i presentasjon og dokumentasjon av prosjektene med for-

del kan brukes (Day & Eisner, 2004; s.497). Dokumentasjonen kan formidles enten via CD-ROM, DVD-ROM, legges ut på Internett, eller kombinasjoner av dette. Et eksempel på et slikt prosjekt prøves her vist i sluttdelen av denne artikkelen.

Forskning og skapende undersøkende aktivitet.

I nettversjonen til Store Norske Leksikon (Forskning, 2009) kan man finne følgende definisjoner med utgangspunkt i OECDs definisjoner (OECD, 2002):

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er definert som kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap, herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn, og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser.

Grunnforskning er eksperimentell eller teoretisk virksomhet som primært utføres for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlaget for fenomener og observerbare fakta, uten sikte på spesiell anvendelse eller bruk.

Anvendt forskning er også virksomhet av original karakter som utføres for å skaffe til veie ny kunnskap. Anvendt forskning er imidlertid primært rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser.

Utviklingsarbeid er systematisk virksomhet som bruker kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, og som er rettet mot det å fremstille nye eller vesentlig forbedrede materialer, produkter eller innretninger, eller mot det å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosesser, systemer og tjenester.

I forhold til disse definisjonene ser det ut til at det som ofte beskrives i litteraturen om forskning innen de estetiske fagområdene i mange tilfeller forholder seg til definisjonen av grunnforskning. De andre definisjonene bør kunne brukes for forskning som har å gjøre med utvikling av faginnhold.

Skapende forsknings- og utviklingsarbeid og intersubjektivitet

I boken Kunstfaglig og pedagogisk FoU (Halvorsen, 2007) viser Halvorsen til forhold der personen selv kan være et viktig forskningsinstrument. I denne forbindelse ser hun blant annet på forskningens krav til intersubjektivitet i lyset

av fenomenologiens forståelse av at individet og verden ikke kan ses separat. Verden oppfattes og struktureres av individet. Med referanser til Ingarden's begrep gjennomlevelse og Husserl's fenomenologi (Ingarden, 1970) utledes det at subjektets perspektiv er innfallsvinkel til noe allment (Halvorsen ,2007; s.144). Ingardens begrep gjennomlevelse som skiller mellom en aktiv og en passiv fase med estetisk erkjennelse som sluttprodukt, kan oppleves som problematisk der som man er i en kontinuerlig skapende prosess. I et kontinuerlig "ustoppelig" utviklingsarbeid er det å stoppe opp, bytte rolle til "passiv observatør", ikke lett. Det finnes ikke noen "stoppknapp". Alternativet kan være å jevnlig oppdatere og forbedre dokumentasjonen, - en levende dokumentasjon som utvikler seg over tid.

I de fleste beskrevne metoder for kunstfaglig FoU forutsettes det som regel en eller annen form for verbalitet i analyser og dokumentasjon. Dette er ikke lett i skapende utforskningsarbeid. Selv om man stopper opp og tar seg tid til å beskrive og analysere prosjekter og utviklingen av disse i ettertid, vil beskrivende tekst i mange tilfeller ikke oppleves funksjonelt nok til å få fram det man har holdt på med. Linker til ulikt materiale fra utprøvinger som: bilder, animasjoner, filmer, lyder, ulike former for multimediepresentasjoner, 3D-visualiseringer, mm, virker derfor mer hensiktsmessig som dokumentasjon enn lange komplekse tekster. Ofte foregår flere prosesser og utforskninger parallelt eller i ulik rekkefølge, noe som vanskeliggjør lineære forklaringer/beskrivelser som en vanlig tekst normalt forutsetter.

Hyperlinker i forhold til dokumentasjon av utviklings- og forskningsarbeid

Hyperlinker i en begrepssmessig sammenheng har allerede en lang historie (Nelson, 1992, 2009), og det finnes mange ulike former for hyperlinking. I denne artikkelen brukes begrepet om alle mulige typer media som kan linkes sammen på ulike måter i en digitalbasert kontekst. Teknologien i forhold til linker og bruken av denne i vitenskapelige sammenhenger, har helt siden starten vært kilde til mange og forskjelligartede kritiske bemerkninger i flere akademiske miljøer (Thelwall, 2003). Hyperlinking blir allikevel brukt i kommunikasjon innen flere fagområder og forskningsfelt. Det ser ut til at dette i første rekke gjelder i forhold til intern kommunikasjon innen fagmiljøer. Eksempelvis utviklingen av World Wide Web og Internett (W3C, 2009). Dessverre finner

vi lite av denne teknologien benyttet i direkte tilknytting til publisering av forskningsprosjekter, selv om stadig flere slike blir publisert digitalt. - Og da kun som en alternativ distribusjonsform for den trykte teksten. Høgskolen i Telemark har f.eks. nylig tatt i bruk en slik, TEORA (Telemark Open Research Archive). Med dette menes publikasjonsformer der hyperlinking med fordel burde kunne benyttes som et egnert virkemiddel i deler av formidlingen eller som et essensielt tillegg/utdypning av utforskningsarbeidet. Med andre ord publikasjoner som i sin egenart vil få økt validitet og reliabilitet ved bruk av linker for å belyse forskningsmaterialet ytterligere. Dette i forhold til både kompleksitet og relevans.

Et hyggelig unntak i forhold til bruk av digital dokumentasjon finner vi ved MIT (Massachusetts Institute of Technology, 2009) der det forskes aktivt på denne problematikken. Der utvikles det bla systemer (Hyperstudio) spesielt laget for denne type nettbasert dokumentasjon og kommunikasjon. Det som er spesielt med disse systemene i motsetning til nettsider generelt sett, er forsøket på å få informasjonen/dokumentasjonen til å fungere i et hendig og varig arkiveringssystem.

Digitale mapper

Faget kunst og håndverk (i norsk skole) er et av de fagområdene som gjennom lengre tid har hatt en tradisjon for bruk av mapper både til dokumentasjon av arbeidsprosess og for fremvisning av ulike former for produkter i evaluatingsammenheng. I første rekke som en utdypende støtte i summative evalueringer og vurderinger, men mapper kan også sees på som viktige redskaper til evaluering i løpet av arbeidet med oppgavebesvarelsen (formativ evaluering). Ved presentasjon av fysiske arbeider vedlegges det ofte mapper med prosessdokumentasjon som del av besvarelsen. Denne tradisjonen har blitt prøvd overført til bruk av såkalte digitale mapper. Vi finner i dag slike oftest i form av hypertextdokumenter. Her dokumenteres og presenteres idéutvikling, prosess, og i den grad det er mulig, også produkter representert i digital form. Høgskolen i Vestfold har prøvd ut arbeid med digitale mapper siden 1999. I 2001 startet de et prosjekt som ser på bruk av digitale mapper i skolen. (Øhra, 2007). Høgskolen arbeidet med mapper på to nivåer; arbeidsmapper og presentasjonsmapper. Arbeidet med mappene blir beskrevet som inspirert og forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv med en forståelse av læring som en del av den sosiale

praksisen. De refererer blant annet til teoretikere som Vygotskij og Wertsch i begrunnelser for denne praksisen (Vygotskij & Cole, 1978; Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, Río & Alvarez, 1995). De nettbaserte mappene blir brukt aktivt i selve læringsammenhengen. Studenter bruker arbeidsmappene til samhandlinger med verden rundt seg under oppgaveløsningen. Dvs til samarbeid, diskusjoner, og respons fra medstudenter, lærere og andre de har kontakt med. I tilbakemeldinger de har fått fra studenter legges det blant annet vekt på viktigheten av den kunnskapsdelingen som en slik åpenhet medfører. I rapporten nevnes også viktigheten av at lærere både er engasjerte og oppdaterte på området. Rapporten omhandler bruk av digitale mapper innen flere fagområder ved høgskolen. Lærerne påpekte, som studentene, også behovet for felles krav og forståelse til arbeidet med de digitale mappene. Høgskolen vektlegger arbeid med refleksjon og vurdering i tilknytting til den dokumentasjonen som mappene skal inneholde, spesielt i presentasjonsmappen. I forhold til de praktisk estetiske fagene ble det i oppsummeringen fra arbeidsgruppen gitt uttrykk for at mapper ikke kunne benyttes på samme måte i de praktisk estetiske fagene som i de teoretiske fagene, og at selve mapparbeidet ikke måtte gå utover det praktiske arbeidet. Det er refleksjoner og iakttakelse av eget og andres arbeid og forståelse for læringsprosesser som etterstrebtes med mappene.

Et spørsmål som ikke ser ut til å ha blitt viet særlig oppmerksomhet i rapporten (Øhra, 2007), er forhold knyttet til i hvilken grad og hvordan man digitalt kan/bør presentere arbeid med ulike former for taktilt materiale for evaluering/vurdering.

Noen problemstillinger i forhold til bruk av hyperlinker

Foruten å bestemme når og hvor man kan eller bør bruke linker, er spørsmålet også i hvilken grad man selv skal lage materialet som det skal linkes til, eller når og hvor det er relevant å linke til eksternt materiale? Eksternt materiale defineres her som materiale andre har laget. Dersom man linker til eget materiale; hva kan man eventuelt bruke av eksternt materiale i den interne linkingen (f.eks. bilder man har lastet ned fra Internett og så inkludert i egne nettsider, med rettigheter til dette selvsagt)? I hvilken grad kan dette i tilfelle være egenprodusert materiale med utgangspunkt i eksternt materiale? En av mange trender i dag er den såkalte remix-kulturen (Yardi, Luther, Diakopoulos, Bruckman, 2008), - der man lager nye produkter med basis i andres skapende

arbeid. I utgangspunktet ikke lovlig, men copyrightfri deling av material til slike formål er økende. Vi kan se dette i forhold til utviklingen og bruk av av Creative Commons systemet (Creative Commons, 2009). Et system som gir oss mulighet til å dele eget materiale under de forutsetningene vi selv ønsker. Copyrightproblematikken har tidligere vært et av hovedargumentene mot bruk av eksternt hyperlinket materiale. I en skolerelatert vurderingssammenheng vil problemstillingene kanskje oppleves noe annerledes, da det kan være vanskelig og tidskrevende å kontrollere opphavsrettigheter til brukt eller linket materiale. Høgskolen i Vestfold som nevnt, ser ut til å bruke ekstern linking hovedsakelig i de utadrettede arbeidsmappene, og mener at det der har sine fordeler.

I hvilken grad er hyperlinken egentlig relevant? Validitets- og reliabilitetsproblematikk kommer man heller ikke utenom. Er hyperlinken god nok? Beskriver den egentlig det du er ute etter? Hvor god er egentlig beskrivelsen? Kanskje det finnes bedre linker? Et eksempel på dette er bruk av digitale oppslagsverk til forklaring av enkellementer. Wikipedia (Wikipedia 2009) f. eks. har enkle forklaringer på nye begrep og ny teknologi som kan knyttes til digital bildeskaping. I mange tilfeller er det vanskelig å finne andre mer reliable kilder på Internett som kan forklare disse aspektene på en så god og kortfattet måte som det man kan finne i Wikipedia-artikler. Vil det da være tjenlig å lete frem til mer reliable kilder i forhold til stoff man mener er bra forklart i Wikipedia? Et velkjent argument mot bruk av Wikipedia som referanse, er at en artikkel som på et gitt tidspunkt kan anses som korrekt, i ettertid kan forandres av brukere og bli feilaktig. Nå finnes det selvsagt leksika på Internett som har kvalitetskontroll på sine artikler, men disse har sjeldent forklaringer på nye ting innen det digitalt skapende fagområdet. Å finne vitenskapelige artikler som underbygger eller forklarer det man er ute etter, er som regel omfattende og tidskrevende.

Varighetsproblematikken er også en problemstilling mange er opptatt av. Hvor varige er linkene? Nettsider får ofte ny adresse eller fjernes helt og holdent, noe som i høy grad vil påvirke funksjonaliteten til det dokumentet man hyperlinker fra. Det finnes instanser som lagrer så godt som alt som blir publisert på Internett, også feilaktig informasjon. Dette gjelder i hvert fall alt materiale som blir offentlig publisert i Norge (Nasjonalbiblioteket i Mo i Rana). Prosjektet har blitt utsatt for kritikk i forhold til personvern, så hva som vil skje med materialet når konsesjonen utgår vites ikke. I tillegg til dette kan vi få problemer med hvordan ulike filformater og programvare vil fungere fremover i tid. Nye stan-

darder og systemer har tidligere vist seg å ikke alltid være så bakoverkompatible som det man trodde. Selv om de fleste formater stort sett kan overføres til nye formater, er dette ikke alltid mulig. Eksempelvis har jeg hatt store problemer med et vektorformat fra den første utgaven av tegneprogrammet Corel Draw (ca.16 år gammelt), som senere versjoner ikke har støtte for (selv om formatet faktisk heter det samme i dag, cdr). Men selvsagt finnes det løsninger; firmaer som kan konvertere, men det koster penger.

I tillegg til problematikk knyttet til eiendomsrett og patentbeskyttelse av filformater kan det virke som det største problemet i forhold til bevaring av digitale dokumenter er forandringer eller overganger til nye standarder. Open Source bevegelsen (Lerner, Tirole, 2001) med utvikling av åpne standarder i forhold til både programvare og filformater (Open Source Initiative, 2009), har som en følge av dette blitt alt viktigere i denne sammenhengen. Problematikken med ulike filformater og varighet er noe det også forskes på. Jeg har tidligere nevnt MIT's forsøk på å lage et hypertextsystem med konserveringsmuligheter. Selv om mange i dag bekymrer seg om problematikken, er det samtidig arbeid i gang for å løse disse problemene. National Library of the Netherlands (KB) har utviklet et risikovurderingssystem som rangerer ulike typer digitale data i forhold til hvordan de best kan bevares (Rog, Wijk, 2008). Metoden sies å gi svar på hvilke strategier som må tas i bruk for å bevare ulike typer av digitale data best mulig. Deres ønske er at flere vil samarbeide i utviklingen av dette prosjektet.

Andromedaprosjektet

Et eksempel på ett av mine prosjekter, der digital dokumentasjon med fordel kan berikes av aktiv hyperlinkbruk er "Andromedaprosjektet". Jeg velger å vise til dette prosjektet som eksempel, da det kan illustrere både kompleksitet og mangfold av aspekter og områder, slik de ofte fremtrer. Prosjektet, dersom man kan kalle det et prosjekt, har vart ca. 2 års tid, med annet utviklingsarbeid innimellom. Et av flere underliggende mål for dette og lignende prosjekter har vært å undersøke om og hvordan ny digitalbasert teknologi og dets uttrykksformer kan brukes og eventuelt integreres i fagområdet formgiving, kunst og håndverk. Metoden som er brukt kan beskrives som en form for eksplorerede design (Halvorsen, 2003) med tilhørende teknisk og estetisk eksperimentering.

Arbeidet har til stor del vært av kartleggende karakter med mange og ofte udefinerte problemstillinger. Eksemplifiseringen bygger på et omfangsrikt materiale bestående av: skisser (tegninger), notater, digitale skisser og utprøvinger, samlinger med inspirasjonsbilder hentet fra internett, forelesningsnotater og digitale presentasjoner. Materiale som er kommet til underveis i den frie og eksperimentende utforskningen. Dette i tillegg til de ”ferdige” bildene. Prosjektet er ennå ikke avsluttet, og eksemplifiseringen her mangler da også avsluttende betraktninger i forhold til skolerelevans med mer.

For å synliggjøre noen hovedelementer fra prosjektet vil jeg her prøve å dele det opp i logiske biter, og så presentere disse i en tilsynelatende kronologisk rekkefølge. I en digitalbasert hyperlinket dokumentasjon, vil en kronologisk oppdeling ikke nødvendigvis være av betydning. I den følgende beskrivelsen av de ulike delene i prosjektet vil jeg med understrekning prøve å eksemplifisere aktuelle ord, uttrykk og sammenhenger der ulike former for utdypende hyperlinking kan være hensiktsmessig. En hyperlinket illustrert presentasjon vil både kunne oppleves og forstås adskillig mye bedre enn følgende konstruerte beskrivelse.

Utgangspunktet for prosjektet var leting etter inspirasjon og ideer til figurmodellering i forhold til et pågående fantasy-inspirert 3D modellings-prosjekt. Dette var blant annet knyttet opp til utforskning av ny programvare i forhold til normalmapping av 3D-objekter. Inspirert av bilder fra deviantart.com, magasinet Imagine FX og galleriet til 2D/3D-programvaren Zbrush, hadde jeg tidligere laget bilder med teknikker og programvare i kombinasjon med utforskning av effektfiltre som fulgte med tegne/maleprogrammet Corel Painter IX. Dette arbeidet hadde stoppet opp, og for å finne mer inspirasjon bladde jeg i en bok om Art Deco (Zaczek, 2000). Egentlig var jeg ute etter art deco figuriner som inspirasjon til kitch-aktige 3D-figgurer, da jeg oppdaget et maleri: ”Andromeda” laget av Tamara de Lempicka i 1929. Maleriet forestilte en naken pike i en utfordrende positur løst ”lenket fast” med kjettninger. Leste at dette var et motiv basert på gresk mytologi, visualisert av mange kunstnere helt siden renessansen. En god ide til et motiv, som opp gjennom historien har blitt anerkjent som kunstnerisk motiv. En tradisjon med mange ulike aspekter som viste seg å være mye mer omfattende enn det jeg trodde der og da! Prosjektet medførte en rekke kreativt inspirerende kjedreaksjoner.

Andromedamyten kort fortalt

Det finnes mange variasjoner av Andromedamyten, og flere historier veves inn i hverandre. Kildene viste seg å være mange og forskjelligartede (Hjortsø, 2005; Tortzen, 2005; Brudevoll, Seeberg, Vandvik, 2004; Rymer 2004; m.fl.).

Kong Kefeus (Cepheus) og dronning Cassiopeia (Cassiopeia) av det Fønikiske kongedømmet Etiopia hadde en datter som de kalte Andromeda. Andromeda var meget vakker, og Cassiopeia skrøt bestandig om hennes ynde. Hun uttalte at datteren til og med var vakrere enn Nereidene, døtrene til havguden Nereus. Dette fikk Poseidon høre, og han ble veldig sint. Han ville straffe dronningen for hennes arroganse, så han sendte som straff sitt havmonster Cetus for å herje kysten av Etiopia. Det skrives i den forbindelse også om flodbølger og stormer som rammet landet hardt. Kong Kefeus konsulterte oraklet til Zevs (Zeus) som sa at han måtte ofre sin datter Adromeda til havmonsteret. Hun ble kjedet fast til en klippe ved havet der hun ventet på å bli fortært av havmonsteret Cetus. Så kom Perseus flygende på de bevingede sandalene til Hermes etter et oppdrag han hadde fått av den onde kong Polydektev (Polydectes) som ville ekte Perseus mor Danae. Perseus kom fra de fryktelige Gorgonenes land/øy med Medusas hode i en sekk da han fikk øye på den vakre Andromeda. Han ble øyeblikkelig forelsket og befridde Andromeda. Så drepte han monstret og giftet seg senere med Andromeda.

En viktig oppdagelse, - motivet har blitt illustrert i mer enn 2500 år!

Jeg søkte etter flere Andromeda bilder på Internett med google bildenøk. Fant veldig mange og lastet ned for inspirasjon. Tenkte da ikke på å notere meg de ulike kildene. Oi, det var visst flere enn antatt som har illustrert fra denne mytologien. - Og visualiseringen hadde sin begynnelse langt tidligere en det boken til Zaczek fortalte om. Man kan finne visualisering på amforaer fra tidlig gresk historie (første illustrasjoner jeg har funnet er fra ca. 600 BC). Det ser ut til at motivet er noe av det tidligste vi finner figurativt visualisert/illustrert i den vestlige verden. I tillegg har motivene jevnlig blitt visualisert opp gjennom historien - og av mange kjente kunstnere.

Et prosjekt blir til

Dette vil jeg også lage bilde(r) om! Helst det samme motivet som alle andre har illustrert. Det mest forekommende bildet var en scene der man ser Andromeda

på stranden der monsteret Cetus nærmer seg og Perseus kommer flygende. Måtte undersøke mer i relasjon til denne mytologien. Brukte Internett og bibliotek. Der fant jeg mange ulike versjoner, og prøvde ut i fra disse å finne essensen i historien. Hva kunne jeg så finne om de ulike karakterene i fortellingen? Så på bilder av gamle kart, amforaer, mosaikker, malerier, mm. Fant i dette materialet mer informasjon om historien og figurenes bakgrunn i mytologien.

Hvordan vil jeg visualisere denne mytologien?

Med utgangspunkt i undersøkelsene ønsket jeg å tolke figurene på min måte. I forhold til Cetus (havmonsteret) så jeg blant annet på fossile funn og annet materiale fra paleontologer om fortidsdyr. Et forhistorisk havdyr (Ambulocetus) tiltrakk seg min oppmerksomhet. Funnet stemte også overens med fremstillingen av Cetus med bla hundeaansikt, som beskrevet i tekster og visualisert på antikke kart. Andromeda var en etiopisk skjønnhet, og det mytologiske Etiopia ikke nødvendigvis det samme som i dag. En etiopisk ”skjønnhet” kjenner man jo til: modellen Naomi Campbell. Utgangspunkt ble satt for utformingen av Andromeda, selv om merkelig nok ikke en eneste illustrasjon gjennom historien viser Andromeda med afrikansk utseende. I alle illustrasjoner ser hun europeisk ut. Kanskje hennes guddommelige opphav har noe å si her? Faren var egyptisk med gude-aner. Perseus regnet jeg med kunne se europeisk ut. I tillegg til at visualiseringen av Andromeda opp i gjennom tidene kanskje viser oss noe om ulike skjønnhetsideal i ulike epoker, oppdaget jeg også annet av interesse, både i forhold til fremstillingen av mennesker og kulturelle aspekter. De gamle grekerne illustrerte Andromeda påkledd og Perseus naken. Romerne 5-600 år senere byttet om på dette. Da ble hun naken og Perseus påkledd, slik scenen i alle år etter dette har blitt illustrert.

Samtidsrelevans?

Lette videre etter samtidsbilder i forhold til fortellingen. Fant ulike moderne perspektiver: blant annet en versjon der rollene har byttet plass. Andromeda er den som redder en fastkjedet Perseus. Hvordan kunne jeg så tenke meg situasjonen beskrevet? Lekte med tanker om å lage noe med moderne figurer i en moderne setting og gjenfortelle med utgangspunkt i samtiden. Kanskje til og med noe med politisk brodd (kjente politikere i rollene). Tok etter dette et valg om å arbeide videre med en moderne tolkning av figurene, men allikevel i størst mulig grad beholde den originale settingen.

Figurutvikling og utforskning av uttrykk

Arbeidet med figurene på flere ulike måter slik jeg pleier i mitt bildeskapende arbeid. Bildemanipulerte fotomateriale jeg tilvirket eller hadde fra før av (makrofotograferte små plastfigurer - dinosaurer og drager). Koblet dette så til 3D-modellering av ulike figurer, landskap, teksturer, lyssettinger mm.



Figur 1. Fra Gorgonenes øy

Inspirert av fortellingene i tilknytting til hovedhistorien lagde jeg også noen bilder fra disse. Eksempelvis forsteinede hoder i sanden/leiren på stranden til Gorgonenes øy.

Ny faglig relevans oppdaget

Samtidig som prosessen med bildeskapingen foregikk, innså jeg (eller fikk en erkjennelse) om hvordan denne historien kanskje kunne brukes for å vise våre studenter både hvordan mytologien har blitt visualisert opp gjennom historien (sosiologisk og kunsthistorisk perspektiv), i tillegg til å inspirere i forhold til hvordan man ut i fra en ide eller oppdagelse kan spinne videre på en tematikk i en skapende prosess (ideutviklingsteknikk).

Utstilling av arbeider



Figur 2. Fra utstilling. Foto: Jadwiga B. Podowska

Det ble laget en utstilling i høgskolens galleri med 10 innrammede bilder (skrevet ut på storformatskriver som giclee-trykk) fra prosjektet i tillegg til bilder fra andre prosjekter. I forbindelse med utstillingen ble det også laget et nettgalleri: <http://www.juusola.org/Exhibit06/indeks.html> (Juusola, 2009).

Forelesning for kollegaer og studenter om prosjektet

I forbindelse med utstillingen holdt jeg en forelesning for studenter og kollegaer med en powerpointpresentasjon som viste utvalgte bilder fra historien slik den har blitt illustrert opp gjennom århundrene. Denne ble knyttet opp mot aktuelle kunsthistoriske epoker i tillegg til å se på hvordan ”den vakre kvinnen” har blitt fremstilt. Dessverre kan denne ikke publiseres da flere av bildene som ble brukt er regulert av ulike copyrightregler. Linker til disse kan allikevel samles og vises i en dokumentasjon. Til forelesningen måtte jeg finne ut mer

om kunstnerne, tidspunkt verkene var laget, diverse kunsthistoriske fakta og selvsagt også redegjøre for kilder og kildebruk. I tillegg til dette ble det også vist eksempler fra eget skisse- og utviklingsarbeid.

Teknologisk og teknisk utforskning

I bildeskapingen arbeidet jeg med mange ulike digitalbaserte teknologier og teknikker: Photoshopekspertise, modellering-, material-, teksturering- og lyssettingsteknikker i 3D for programvaren trueSpace_og Poser, finmodellering med programmet 3DCoat (et rimeligere alternativ til det mer profesjonelle programmet Zbrush. Testet en demo av dette), programvare for overføring av filer mellom de ulike 3D-programmene, bla Ctrlview, en rekke ulike effektfilterprogramvare til Photoshop, Painter, CorelDraw. Mengder med utprøvinger ble til, men bare en brøkdel av dette ble brukt i bildeskapingen.

Prosjektet og tilknyttede fagområder

Prosjektet kan som vist knyttes opp til mange ulike emner og fagområder. Disse (understreket) omfatter som vist, blant annet: kunsthistorie, naturvitenskap, samtidskunnskap, teknologi og teknikk, litterære henvisninger, ideutvikling, og om skapende virksomhet generelt, med mer... Dette kan reliable hyperlinker hjelpe til med å få frem. Da vil også indirekte kunnskap med rot og utspring i prosjektet formidles. Det visuelle materialet med koblinger til prosessbeskrivelser i eget og andres arbeid vil likeledes være lett tilgjengelig. Svært mye av dette, vil i en ren tekstbasert fremstilling ikke kunne synliggjøres. I en digital form kan det også oppdateres og forbedres alt ettersom nye deler kommer til. Prosjektet er som sagt ikke avsluttet ennå, da det gjenstår å lage ”det store bildet” som viser den tradisjonelt illustrerte scenen.

Oppsummering

I artikkelen har jeg prøvd å synliggjøre noen fordeler og problemer knyttet til dokumentasjon og presentasjon av den typen utviklingsarbeid jeg holder på med. Med beskrivelsen av Andromedaprojektet prøves noe av dette eksemplifisert. Å kommunisere den kunnskapen og de erfaringene man utvikler, på en måte som faktisk lar seg realisere i den travle hverdagen, er av stor betydning. Kanskje økt bruk av hypertextdokumenter med funksjonell linking kan hjelpe

på situasjonen? Da tenker jeg ikke på denne type dokumenter kun til dokumentasjon, men også til aktiv kommunikasjon, og i kollaborative forskningsprosjekter der skapende virksomhet utgjør en vesentlig del av forskningen. Hypertekst kan bli brukt som et universelt språk, en konseptuelt annerledes måte å tenke kommunikasjonssystem på, enn de kulturelt betingede skriftlige systemer vi er vante med. Digital teknologi er i stadig utvikling, og nye og bedre systemer både i forhold til rettighets- og varighetsproblematikk vil etter hvert gjøre dette både enklere og tryggere å bruke.

Referanser:

- Brudevoll, Seeberg, Vandvik (2005) *Blant gudar på Olymp: gresk mytologi illustrert med sitat fra gresk litteratur og bilete av kunst fra antikken*. Oslo: Samlaget.
- Creative Commons (2009). hentet 12.04.09, <http://creativecommons.org/>
- Day, M. D., & Eisner, E. W. (2004) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.
- Forskning (2009) *Store Norske Leksikon* [online], hentet 10.04.09, <http://snl.no/forskning>.
- Gray, C., & Malins, J. (2004) *Visualizing research : a guide to the research process in art and design*. Aldershot: Ashgate.
- Halvorsen, E. M. (2007) *Kunstfaglig og pedagogisk FoU : nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Halvorsen, Knut (2003) *Å forske på samfunnet: en innføring i sammfunnsvitenskapelig metode*. Oslo:Cappelen akademisk forl.
- Hjortsø, Leo (2005) *Greske guder og helter*. Oslo : Pax.
- Ingarden, R. (1970) *Innføring i Edmund Husserls fenomenologi : 10 Oslo-forelesninger 1967*. Oslo: Tanum.
- Juusola, Per Ola (2009) *Juusola.org. Artprojects by P.O.Juusola*. hentet 12.04.09, <http://www.juusola.org>, *Andromedagalleri*: <http://www.juusola.org/Exhibit06/indeks.html>.

- Lerner, Josh, Tirole, Jean (2001) *The open source movement: Key research questions*, European Economic Review, Volume 45, Issues 4-6, May 2001, Pages 819-826, hentet 12.04.09. Online: <http://dx.doi.org/>, doi:10.1016/S0014-2921(01)00124-6.
- Massachusetts Institute of Technology (2009) *Hyperstudio Digital Humanities at MIT*, hentet 12.04.09, <http://hyperstudio.mit.edu>.
- Nelson, Ted (2009) *Ted Nelson's home page*. hentet 12.04.09, <http://ted.hyperland.com/>
- Nelson, T. H. (1992) *Literary machines : the report on, and of, project Xanadu, concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom* ([Rev.ed.] ed.). Sausalito, Cal.: Mindful Press.
- OECD (2002) *The Measurement of scientific and technological activities : proposed standard practice for surveys of research and experimental development : Frascati manual 2002* ([6th ed.]). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Open Source Initiative (2009). hentet 12.04.09, <http://www.opensource.org>
- Popper, F. (1993) *Art of the electronic age*. London: Thames and Hudson.
- Popper, F. (2007) *From technological to virtual art*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rog, Judith, van Wijk, Caroline (2008) *Evaluating File Formats for Long-term Preservation, National Library of the Netherlands*. The Hague, The Netherlands, hentet 12.04.09, http://www.kb.nl/hrd/dd/dd_links_en_publicaties/publicaties/KB_file_format_evaluation_method_27022008.pdf
- Rymer, Eric (2004) *Perseus saves Andromeda*, hentet 22.08.09. http://historylink102.com/greece2/perseus_andromeda.htm
- Thelwall, Mike (2003) *What is this link doing here? Beginning a fine-grained process of identifying reasons for academic hyperlink creation*, Information Research, Vol. 8 No. 3, April 2003, Hentet: 10.04.09, <http://informationr.net/ir/8-3/paper151.html>, hjemmeside: <http://www.scit.wlv.ac.uk/~cm1993/>
- Tortzen, Chr. Gorm (2005) *Antikk mytologi*. Bjørnemyr: Frifant forl.

- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978) *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- W3C (2009) *About the World Wide Web Consortium (W3C)*. hentet 12.04.09, www.w3.org/Consortium
- Wertsch, J. V., Río, P. d., & Alvarez, A. (1995) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikipedia (2009), hentet: 12.04.09, <http://www.wikipedia.org/>
- Zaczek, I. (2000) *Essential art deco*. Bristol: Parragon.
- Yardi, Sarita, Kurt Luther, Nick Diakopoulos, and Amy Bruckman (2008) *Opening the Black Box: Four Views of Transparency in Remix Culture*. Georgia Institute of Technology, CSCW 2008 Workshop, 2007. hentet 12.04.09, http://www.kurtluther.com/pdf/cscw08_w12_yardi.pdf
- Øhra, Mattias (2007) *Rapport fra arbeidsgruppen for digitale mapper*, Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning, hentet 06.04.09, http://128.39.32.130/ansatte/moh/documents/Arbeidsgruppen_Digitale_Mapper_07.pdf

Mot En Metod ~

- om gestaltande erfarenheter
i skolslöjd ur ett narrativt perspektiv

Esko Mäkelä

Abstrakt

Föreliggande text är en reflektion över narrativ metod som ett verktyg för att studera gestaltande moment i skolslöjd, som en del i ett pågående avhandlingsprojekt. Här redogörs för en pilotstudie med narrativ ansats som inkluderade multimodala materialinsamlingstekniker via kommunikation i ett internetforum med digitala fotografier och åtföljande kvalitativa intervjuer. Begreppet narrativ som vetenskaplig teori och metod ställs i relation till ontologiskt narrativ, livsberättelse och narratologi, med särskild vikt vid Deweys begrepp experience, Ricoeurs (Aristoteles) mimesis, Bakhtins dialogbegrepp samt MAK Hallidays socio-semiotik. Begreppet förståelse problematiseras i en jämförelse med andra tolkande metoder. Jag argumenterar för särskilda hänsyn vid vetenskaplig textproduktion inom en narrativ ansats genom begreppen metafor, genre och röst. Texten interfolieras av exempel från pilotstudien.

Key words: narrative, life world, experience, mimesis, multimodality, academic writing

Liten bakgrund

Under min forskarutbildning har jag då och då fått välmenta råd från andra doktorander. Första gången det hände var alldeles i början av utbildningen, våren 2006, när en kollega, då doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot bild, under en middag i samband med institutionens slöjdkonferens ”Tradition in Transition”, förde på tal tankar om en pilotstudie. Hon hade nämligen insett att min forskningsplan innefattade en delvis introspektiv aspekt som påminde om hennes egna ambitioner då hon inledde sina forskningsstudier – bland de porträtt som utgör hennes forskningsmaterial tänkte hon inledningsvis inkludera även egna självporträtt – och ville då ge ett råd som kunde övervägas för att börja närma mig en mer distanserad utgångspunkt i en kommande huvudstudie. Det var ett dumt råd tänkte jag då. Tanken med mitt projekt var att undersöka estetiska aspekter av slöjdande och den bästa utgångspunkten för att nå kunskap om detta borde vara att delta i en process tillsammans med andra och i samråd försöka förstå något av skapandets villkor.

Andra gången kom ett råd helt plötsligt i korridoren på institutionen. En annan kollega, då doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot musik, föreslog att jag skulle dela ut videokameror till elever i slöjd för att på så sätt få ett autentiskt material som är förankrat i elevernas perspektiv.

Denna kollega och jag förde en kontinuerlig diskussion var helst vi befann oss om forskarutbildningens vedermödor och ljusglimtar och hur man kan navigera i dessa farvatten. Jag minns att hans förslag inte lockade mig särskilt. Hur skulle elevernas videodokumentation kunna ersätta en deltagande observation?

Båda dessa råd kom i början av forskarutbildningen då det mesta av energin gick till olika kurser. Men tiden går och ju längre in i den akademiska världen jag tränger desto mer avlägsnar jag mig från den ursprungliga planen att genomföra en deltagande studie. Det står klart att forskarutbildning inte enbart syftar till ett vetenskapligt förhållningssätt utan även kräver en vetenskapslik attityd där man förväntas göra som de flesta, dvs. distansera sig, vilket inte ger utrymme för autentiskt deltagande och därmed ej heller introspektion. Nåvä!, tiden gick och det blev dags att börja forska på riktigt, vilket innebär att samla in material från fältet. Nu framstod kollegornas råd som nästan tänkbara; ja varför inte rentav goda?

Den tidigare planen fick alltså överges. Istället för att undersöka frågan om hur gestaltande arbete kan förstås genom ett personligt deltagande blev frågan

nu hur enskilda elever beskriver eget gestaltande. Det innebär således ett perspektivskifte från praktik till retorik. Metodskiftet uteslöt inte observation på plats men utgångspunkten försköts från min person till en grupp elever. Den ursprungliga tanken var att ingå i en grupp vuxna deltagare i någon form av estetiskt gestaltande utbildning, men nu utgår studien från en grupp ungdomar.

I syfte att ge ungdomarna röst i frågan valde jag en narrativ ansats, vilket blev avgörande för både metodologiska och teoretiska överväganden i studien – och ett bra tillfälle att stilla min nyfikenhet på ett litterärt gestaltande forskningsperspektiv.

Jag hoppades att ungdomarna i sina berättelser skulle komma att beröra gestaltande aspekter av slöjdarbete. Jag gjorde också det vilda antagandet att slöjd i sig är ett berättande och att betydelsefulla moment i dessa berättelser ger avtryck i både slöjdprocess och slöjdprodukt samt också påverkar vilken plats slöjd intar i en vidare kontext, livsvärlden. Dessutom antog jag att dessa avtryck utgör den estetiska¹ gestaltningens kärna eller innehåller nyckeln till, vad den ryske litteraturvetaren Michail Bakhtin kallar, det estetiska objektets arkitekonik², vilken går ut på att undersöka relationer mellan materialets, formens och innehållets problem. (Bakhtin, 1988).

Pilotstudiens uppläggning

Pilotstudiens design utvecklades ur tanken att eleverna själva skulle vara ansvariga för det material studien skulle behandla. Det är ju deras berättelser jag vill komma åt. Kollegan och vännen M. hade redan mer än ett år tidigare föreslagit att jag skulle dela ut videokameror, men istället valdes digitala stillbildskameror som bättre skulle motsvara studiens tekniska behov. Det fanns inget motiv att använda rörliga bilder och videofiler skulle helt enkelt inte kunna hanteras.

Jag hade valt trä- och metallslöjdgruppen i sjätte klass på en mindre landsortsskola. Det visade sig att gruppen bestod av åtta pojkar. Jag delade ut digitalkameror som de skulle ta med sig hem för att fotografera sina slöjdalster i egen hemmiljö.

Det märktes att pojkarna gillade kameror och att de tyckte det skulle bli spännande att delta i studien med bilder. För att kunna kommunicera och kommentera bilderna anslöt vi oss till ett nätforum, där alla fick egna användarnamn och lösenord. Återigen steg intresset hos pojkarna. Några hade äldre syskon som var medlemmar i forumet, medan andra hade hört talas om det.³

Lusten att pröva det nya mediet och kommunicera var nästan ohejdbart hos

några killar. Genast dök det upp bilder som inte har något samband med studien och jag fick prov på den speciella genre som har vuxit fram i samband med korta textmeddelanden. En av pojkkarna lägger in två roliga självporträtt, den ena med texten ”jag :)", och den andra ”öhh uhh ehh cp /yepp”.

En av pojkkarna, jag kallar honom Daniel, laddade upp en bild av sin gaffeltruck. När jag skrev frågan: ”Vad för sorts maskin är det här?” svarade han: ”en svinsmart pryl måste jag säga”. Jag bad honom berätta mer och fick svaret; ”den är j*vla nice”. Trotsande följdfrågorna laddade Daniel upp bild efter bild utan att kommentera något mera.

Under intervjuerna visade det sig att Daniel, som varit ytterst kortfattad i den virtuella dialogen, hade oerhört mycket att förmedla i ett verkligt samtal, och att en annan elev som flitigt bidragit med inlägg inte var lika meddelsam under intervjun när vi sågs ansikte mot ansikte. Detta innebar att de olika medieringarna fick skiftande innehörd från fall till fall.

Pilotstudien pågick under tre veckor då eleverna fotograferade och lade upp bilderna som jag kommenterade. Jag ställde frågor och uppmanade några att lägga upp fler bilder. Studien avslutades med individuella intervjuer som varade 30-60 minuter.

Syftet med studien var att pröva om metoden kunde vara användbar, främst ur ett kommunikativt perspektiv. Frågor jag sökte svar på var: Hur iscensätter jag en studie som består av flera moment, där nätbunden kommunikation utgör en central, för mig obekant forskningsmetod? Skulle bilderna kunna utgöra underlag för en virtuell dialog? Hur kunde en sådan dialog te sig? Hur skulle dialogen påverka de kommande intervjuerna?

De problem som uppstod var bland annat organisoriska. Jag hade tillgång till fyra stycken kameror till sex elever. Detta skapade en del stress och onödigt dröjsmål när kameror skulle lämnas från en elev till en annan. Naturligtvis hade det varit bättre om var och en hade haft tillgång till en och samma kamera under hela studien. Vid planeringen hade jag felaktigt utgått från att flertalet hade tillgång till en digitalkamera i hemmen.

Ett annat organisoriskt problem visade sig i skolans schema. Jag hade missat att kontrollera hur klassens rutiner kunde avbrytas av frilufts- och studiedagar! Det går inte att utgå från att elevernas veckor löper utan avbrott. Tack vare en tillmötesgående klasslärare, som erbjöd gott om tillfällen att träffa eleverna, blev kommunikationen tät och intensiv. Jag fick återvända gång på gång för att handleda i tekniska frågor och driva på elever som hade glömt kameran

hemma, eller var inaktiva i nätkommunikationen.

Det visade sig att skolans e-postkonton inte alltid var kompatibla med bilddagboken.se, vilket ledde till en del extrainsatser för de elever som inte hade privata e-postkonton. Några av eleverna var inte riktigt förtroagna med datorer medan andra var ytterst kompetenta.

Till kategorin tekniska problem hör bilddagboken.se's bildåtergivning. Upplösningen är blygsam och bilderna går inte att ladda ner. Om bildfilen inte ligger kvar i kamerans minneskort blir det nästintill omöjligt att använda bilderna i exempelvis artiklar eller konferenspresentationer.

Det visade sig att kommunikation på nätet kan vara en fruktbar väg för att nå ungdomar och ha ett utbyte över tid, som också inkluderar fotografier. Men i de fall någon av ungdomarna var osäker på tekniken eller stötte på problem av teknisk karaktär fanns risk att kommunikationen bröts. Majoriteten av deltagarna i studien förmådde att hantera nätkommunikation. Några var dock sparsamma med att i text kommentera eller svara på frågor kring sina bilder i nätforumet.

De efterföljande intervjuerna byggde på bilderna som låg på nätet och som fanns i form av utskrifter vid intervjuerna. Utan dem hade det varit mycket svårt att tala om slöjdalster och slöjdande. Bilderna tillförde ett perspektiv som knyter slöjd till livsvärld och det är i det vardagliga sammanhanget som mening eller brist därpå framträder. Även en till synes trivial artefakt bär betydelse i narrativ mening.

Jag och Jesper (fingerat namn) pratade om en ljusstake som han hade gjort i slöjden och sedan fotograferat till vårt nätforum. Halvvägs in i intervjun kom vi att tala om bilar, något jag inte hade förutsett under planeringen av intervjun. Planeringen gick ut på att samtalet kunde kretsa kring ljusstaken; att den är smidd, design, var den kommer att placeras i hemmet, vad den kan betyda i miljön, vad Jesper tänker om att tända ljus i olika situationer. Dessutom hade jag tänkt samtala om relationer när tillfälle gavs. Planen följde i stora drag MAK Hallidays sociosemiotiska funktioner, nämligen att man i språket kan särskilja tre funktioner; den ideationella, som berör innehåll, den textuella, som innefattar form, och den interpersonella som rör relationer (Johansson 2005, s.284). Jag berättade för Jesper att vi skulle prata om ljusstaken på två sätt; det ena gäller fakta och det andra gäller fantasi. Jag hade nämligen upptäckt i några elevhäften i klassens grupprum att det var en metod som användes i klassen. Eleverna skrev ner fakta och skapade sedan de fantasiberättelser om olika feno-

men som ingick i undervisningen. Jag tänkte att fakta och fantasi kan motsvara textuella och ideationella funktioner, dvs. form och innehåll. Den interpersonella funktionen hoppades jag skulle utkristalliseras under intervjun.

Biltemat blev ett exempel på hur en oväntad vändning ger ett annat berättelseplan som antagligen ligger närmare Jespers livsvärld än vad jag hade fått fram om jag hade envisats med ljusstaken. Jespers berättelse utvecklas mera i kommande textavsnitt.

Mot Metoden

Mina ontologiska och epistemologiska utgångspunkter anknyter främst till kvalitativa ansatser. Min ståndpunkt är att Varats natur är sådan att den inte kan fixeras och möjlighet att nå absolut kunskap är ytterst begränsad. Dessa tankegångar exemplifieras i titeln för denna text, "Mot En Metod", som är medvetet mångtydig. Den kan läsas som motstånd mot metod, eller motstånd mot en enda metod, eller resa i riktning mot en metod. Alla tre, och säkert fler, tolkningar är giltiga mot bakgrund av utgångspunkterna ovan.

Metodgalleriet i min studie innehåller en samling olikartade ansatser varav de flesta inramas av en empiriskt-holistisk vetenskapsteori. Metoder som tas i bruk återfinns inom narrativ – studiens huvudsakliga hemvist, semiotik – bildtolkning, hermeneutik – texttolkning, fenomenologi – livsvärld, retorik – bildspråk, och etnografi – fältstudier. Alla dessa metodapparater bär oundvikligen med sig teorisystem, vilka ibland är sinsemellan motstridiga. Exempelvis överskrids den vetenskapsteoretiska skiljelinjen mellan empirisk och rationell holism av semiotiken i vissa avseenden då den är mer teoretiskt-analytiskt orienterad, till skillnad mot mer syntesorienterade ansatser⁴. Lyckligtvis råder inte total enhet varken sinsemellan eller inom respektive metodologiska och teoretiska strömmningar, exempelvis när det gäller begreppet förförståelse, vilket medger en möjlighet att navigera bland dem utan att våldföra sig på deras respektive egenart, då det trots allt finns mycket starka förbindelselänkar dem emellan.

Om vi tar till exempel hur intervjun med Jesper utvecklade sig framträder flera olika tolkningsnivåer beroende på hur man ser på förförståelse. Vid en traditionell fenomenologisk ansats skulle jag strävat efter att bortse från min förförståelse och hade då kanske inte planerat intervjun så som skedde. Med en existentialistisk fenomenologisk ansats behöver jag inte bortse från min förförståelse. Med en hermeneutisk ansats förväntas jag problematisera min förförstå-

else. Men det väsentliga i min design är inte att finna den bästa metoden som utesluter andra, utan det centrala är att se hur olika perspektiv kan användas för att nå en större förståelse. Vad jag lärde mig av Jespers berättelse var att öppna mig, att bli lyhörd. Det var inte smide han ville tala om, han ville prata om bilar! När jag insåg det kunde jag lyssna, och då fick jag höra helt andra saker, sådant som ligger honom nära.

Efter vändningen i intervjun pratade vi först om en leksaksbil som Jesper hade gjort och målat i två färger, rött och grönt, precis som sportiga amerikanska bilar med mullrande motorer. Sedan pratade vi om en speciell bil.

- Känner du nån som har en sån där amerikanare? frågade jag.
- Japp. Farsan har ju en fast inte en Dodge Charger. Han har en Ford Galaxie.
- Ja, det är en stor amerikanare /ja/. Kommer du...vet du vad det är för årsmodell?



Bild 2. Jespers bil (foto: Jesper)

- Sextitreäa.
- Ja. Mullrar den?
- Jag har inte hört den, hehe, alltså den har stått inne ända sen jag har varit född /jaså/ morsan har plockat ner den totalt, men hon säger att hon inte har gjort det, men han säger att hon har gjort det, och ja..
- Mm. Jaha, så han har en sextitreans...
- Err, och nu har han

inte tid att bygga på den heller, för han har ju huset och garaget och.../ ja/ allting.

Jag ber Jesper att fotografera sin leksaksbil och gärna ta några bilder av pappans Ford Galaxie. Senare tar han foton av sin leksaksbil, men inga på pappans riktiga bil. Bilderna är tagna ur ett emotivt perspektiv. Leksaksbilen på bilderna är inte röd och grön, den är blå och vit.

Jesper har valt ett emotivt perspektiv där han ställer sig själv, och därmed även bild betraktaren, i en relation med bilen som om den vore i naturlig storlek. Kan det vara önskebilden av pappans Ford, den nedplockade Galaxie 500 som nu står här komplett och färdig framför oss, mullrande på tomgång, ready for a ride.

Vad betyder det att bilen inte är målad som Jesper sa att den var? Det kan finnas en helt naturlig förklaring, t.ex. att det finns flera liknande leksaksbilar som Jesper har byggt eller att han mindes fel, men min fråga gäller inte det faktiska förhållandet – det gäller relationen mellan fakta och fiktion. Vilken betydelse har det om Jesper eller vem som helst hittar på saker under intervjuerna? Är sanning ett villkor? Blir mina resultat mindre värdå om det visar sig att någon har fantiseringar? Enligt min uppfattning finns det en enda person i denna studie som inte får fara med osanning, och det är jag.

Det dova mullret från en 390-kubiktums bigblock genom tvåtumsrören är lika verkligt som garagebygget. Allt ingår i Jespers berättelse om Ford Galaxie 500, en sådan som hans pappa har, om man läser ihop medieringarna slöjdad leksaksbil, text och bild som narrativa artefakter. Berättelsens kritiska punkt, det som omges av ett före och ett efter, är bilens tillstånd – en gång potent på motorvägen: ”Han har ju inte trimmat den eller, kört 220 utan sån där typ boost (ja) dom klockade den med en annan typ sportbil som åkte så där ikapp på motorvägen, farsan tryckte ner gasen och drar iväg, då åkte den andra i 220.”, – och än en gång king of the road på bilden. Jesper har på ett kreativt sätt löst problemet med den nedplockade Forden genom att damma av sin leksaksbil och fotografera den som om den var den riktiga.

Att färdas mot en metod är till stor del en räcka ontologiska och epistemologiska överväganden, kopplat till några datainsamlingstekniker. Men kanske är resan först och främst ett estetiskt och etiskt projekt? En berättelse är alltid en gestaltnings, och som sådan kan den kläs i mer eller mindre passande dräkt vilket til syvende och sidst är en estetisk process..

Vad kan Jesper ha att säga om min tolkning? Och vilken roll spelar jag i berättelsen? Vad betyder det för tolkningen att jag kör en miljöbil men fascineras av gamla jänkare med maskulint muller? Frågorna är retoriska men antyder likväl att förståelse inte kan skiljas från etiska överväganden och det ansvar jag bär för individerna i min studie.

Den estetiska dimensionen i en avhandling eller en vetenskaplig artikel behandlas i nästa avsnitt.

Narrativ

För att anknyta till den ontologiska utgångspunkten kan man säga att vårt Vara, vår mellanmänskliga verklighet, bygger på narrativa strukturer som antar berättandets form. Detta perspektiv beskrivs av sociologen och genusforskaren Anna Johansson som ett av två möjliga förhållningssätt inför studiet av berättelser: ”Det (ontologiska, min anm.) förhållningssättet innebär att berättandet ses som en grundläggande och universell *kunskapsform*” (Johansson, 2005 s.19, kursiv i original), medan det narratologiska, ömsom kontrasterande ömsom kompletterande perspektivet, utgår från språket och riktas mot lingvistiska och formella aspekter. Johansson ansluter sig till det ontologiska förhållningssättet men förespråkar narratologi och sociolingvistik för att vetenskapligt avgränsa och definiera konkreta empiriska studier (s.19). Lingvisten MAK Hallidays funktionella grammatik ges som ett exempel på detta; man delar in språket i tre funktioner som uttrycker relationer mellan innehåll, form och interpersonella kvaliteter.

Jean Clandinin och Michael Connelly, båda utbildningsvetenskapliga forskare, beskriver narrativ ansats som ett forskningsfält avgränsat av reduktionistiska och formalistiska ansatser, ”... the places where narrative inquiry thinking comes into the intellectual territory of other ways of thinking.” (Clandinin & Connelly, 2000 s.46). De hävdar att reduktionistiska territorier främst representeras av behaviorism i Thorndikes efterföljd, exemplifierat i utbildningssammanhang av Blooms taxonomi, där test, mätning och kvantifiering ses som ”The Grand Narrative”, en dominant diskurs, Doxa. Det är den tekniska rationalismens seger över humanismens tro på erfarenhet. Formalismen är enligt författarna en övertro på ramverk av teorier som beskriver formella strukturer. Både reduktionismen och formalismen har förödande inverkan på experience: ”For the inquirer within the grand narrative, experience is a black mark on the slate to be wiped clean; for the formalist, experience is something to be ignored.” (s.40) Man kan, enligt författarna, inte förstå amerikansk utbildningshistoria under 20:e århundradet om man inte inser att ”Thorndike won and Dewey lost.” (s.xxv). Författarnas ärende i frågan är att återupprätta Dewey, vilket antyds redan i titeln på deras, i narrativ litteratur flitigt refererade, ”Narrative Inquiry - Experience and Story in Qualitative Research”.

Dock har Dewey sedan början av förra seklet haft stort influytande på svensk pedagogisk utveckling. Kajsa Borg, didaktiker och slöjdforskare, hävdar att

Dewey och Otto Salomon, den svenska skolslöjdens förgrundsgestalt, tidigt kände till varandras skrifter (Borg, 2001 s.148). Salomon vände sig mot den ensidiga och ”själsdödande förvärvande af ordlärdom” (ibid. s.146) som genomsyrar den traditionella kunskapssynen, och Dewey ansåg att det krävs en äkta erfarenhet/upplevelse, ”an experience” (Dewey, 1934/2005. s.224), som fullborndas genom individens interagerande med den omgivande världen. ”Dewey och Salomon förenades därför i sin kritik mot skolans fokusering på teoretiska kunskaper” (Borg s.148). Deweys devis ”Learning by doing” passar sällsynt väl i allt estetiskt och gestaltande lärande.

Enligt Donald Broady, utbildningssociolog, förekommer Dewey oftast i avsnittet ”historisk bakgrund” i svenska uppsatser och avhandlingar som en mytisk anfader (Broady, 2003). Även om Dewey delvis förpassats ur den pedagogiska sociokulturella huvudfäran så lever hans bidrag till pedagogik, psykologi och filosofi alltjämmt kvar. För slöjd och andra estetiska och gestaltande aktiviteter är hans studier av erfarenhetens väsen i allra högsta grad giltiga, framför allt när det gäller kopplingar mellan erfarenhet och upplevelse inom kreativa och konstnärliga områden. (Dewey, 1934/2005)

För Clandinin och Connolly är John Dewey den främsta inspirationskällan i ”Narrative Inquiry” där begreppet ”experience” får en temporal innehörd genom Deweys definition: ”.../ one criterion of experience is continuity, namely, the notion that experiences grow out of other experiences, and experiences lead to further experiences.” (Clandinin & Connolly, 2000 s.2)

Organisationsforskarna Mats Alvesson och Kaj Sköldberg filosoferar bl. a om en poetisk hermeneutik, med begrepp som metafor och narration, i deras standardverk om kvalitativ metod, ”Tolkning och reflektion” (Alvesson & Sköldberg, 1994). Metaforen intar en central plats i såväl bild som språk i det att de utgör en akt av kreativ fantasi och verbal uppfinningsrikedom. Den narrativa aspekten berör vår uppfattning av tiden, berättelsen gör tiden begriplig. Författarna kommer till slutsatsen att: ”All diskurs är på ett eller annat sätt berättande, antingen helt och fullt, partiellt (t ex lyrik) eller bortträngt (t ex positivistisk text).” (ibid. s.148). Här har alltså en icke-berättande text narrativ status. Hur kan detta komma sig, hur kan något som är bortträngt ändå finnas kvar? Man tycks mena att det under t.ex. en positivistisk diskurs finns rotmetaforer som knyter texter till sammanhang vilka skänker innehörd som når utöver semantiska och linjära kvaliteter i texter, och på så sätt tar plats i diskursens corpus av narrativer.

På ett annat plan kan alla texter förstas som omedvetna och oreflekterade uttryck för att vi alltid ser vår omvärld som något, att vi skapar mening genom metaforer. Lingvisten Mark Johnson och filosofen John Lakoff förfäktar ståndpunkten i boken "Metaphors we live by" (Johnson & Lakoff, 1980), där de påvisar den metaforiska karaktären hos språk, tanke och handling. Ett exempel är om jag säger "Denna mening saknar innehåll", eller "Min mening bär lite information" så ger jag uttryck för metaforen behållare. En sådan metafor implicerar att betydelser inte är kontextuella. Samma meningar ger uttryck för ytterligare en metafor, nämligen att betydelser är objekt, vilket skulle innebära att de har oberoende existens, att de kan paketeras och skickas hit och dit. Om jag istället säger "Denna mening har förlorat sitt innehåll" så aktualiseras en krigsmetafor som för in aspekter av kamp och makt. Författarna menar att metaforiska betydelser hos vardagliga uttryck styr våra tankar och förväntningar och påverkar våra handlingar.

Under intervjun frågade jag Jesper om han gör något med sina leksaksbilar och han svarade:

– Nä. Dom bara står. (Ja) Står och samlar damm.

När jag transkriberade intervjun hörde jag att svaret var uppgivet, lakoniskt. Det var också den enda gång Jesper använde ett bildligt uttryck. När jag jämför detta svar med andra korta svar upptäcker jag att han ofta svarar direkt och konkret på frågorna. Om han hade följt samma mönster även i denna fråga skulle svaret kunnat vara ett kort "Nej", eller "Nej, inge speciellt". Nu ger han ett svar på min fråga, sedan förtydligar och utvecklar han svaret med två metaforer; bara står, och samlar damm. Den första anger att bilarna står, t.ex. på hyllan, men även att de står stilla. Den senare pekar på att det faktiskt samlas damm, men även att bilarna är bortglömda och ignorerade. Detta sades strax innan vi talade om pappans Ford i garaget och i efterhand är det frestande att tänka att Jesper redan då tänkte på Forden.

Enligt kulturstudienturen Jenny Rankin kan narrativ definieras som en triad av; 1. En narrativ artefakt, 2. Ett narrativt medvetande, och 3. Relationen mellan dessa, karakteriseras som kommunikation (Rankin, 2002). Utgångspunkter för hennes resonemang återfinns hos både Paul Ricoeur och Alasdair MacIntyre. Den första är filosof som bygger broar mellan förstå och förklara, mellan narratologi och hermeneutik, mellan naturvetenskap och humanvetenskap. Den senare är filosof som undersöker etiska frågor med narrativ metod⁶. Men det är den ryske litteraturvetaren Mikhail Bakhtin som utgör den främsta inspira-

tionen i Rankins triadiska definition, där det tredje steget förutsätter en dialog främst mellan två olika narrativa medvetanden, nämligen intentionen hos skaparen och reflektionen hos betraktaren. Dialogen inträder i en kommunikativ akt genom och i den narrativa artefakten. Läsaren blir medskapare av berättelsen.

Enligt Rankin kan det vara fruktbart att begrunda *mimesis*, det Aristoteiska begreppet som utvecklats av Ricoeur i *Time and Narrative 1–3* (Ricoeur 1994–95). *Mimesis* kan med viss tvekan jämföras med poetikens *imitation* – med ytterligare tvekan betecknande *avbildning*, *representation*, *upprepning*. *Mimesis* såsom det beskrivs av Aristoteles är kopplat till begreppen *mythos* och *praxis*, i modern tid ersatt av begreppsparen *story/plot*, *fabula/juzet*, *histoire/récit*, som därigenom ”ger dynamisk karaktär åt *mimesis* genom att bygga in ett temporalt element” (Melberg 1992, s.48). Ricoeur talar om *mimesis 1* (pre-narrativ/pre-figuration), *mimesis 2* (narrativ/kon-figuration) och *mimesis 3* (re-figuration), och förutsätter därmed en pre-narrativ erfarenhet⁷ som redan från början är symboliskt förmedlad som om den vore rationellt strukturerad och inom räckhåll för litteraturvetenskaplig analys. Rankin hävdar i polemik med Ricoeur att: “Thus, for humans the world as encountered cannot be, as Ricoeur supposes, pre-narrative. To be pre-narrative it would have to be pre-memory and pre-consciousness.” (Rankin, 2002) Dispyten tycks gälla om vi kan ha en lingvistisk-semantisk uppfattning av världen innan vi når erfarenhet om den, som Ricoeurs pre-figuration förutsätter, eller om vi lever i ett kaos där narrativ blir till – föds ur intigheten – som ett sätt att skapa mening.

Den finske litteraturvetaren och narrativforskan Matti Hyväinen skriver: ”Narrative means configuration, thus its counter-concepts are chaos and contingency; the real events”⁸ (Hyväinen, 2006, s.25). Det finns tendenser hos litteraturvetenskapliga forskare att värlja sig mot ’the narrative turn’. Man vill inte bli utsatt för narrativ imperialism från andra discipliner och hävdar att ”stories are not lived, but told” (Mink i Hyväinen, s.23), man tycks anse att narrativa begrepp endast kan gälla skönlitteratur, dvs. medvetet strukturerade fiktiva helheter.

Förhoppningsvis har denna lilla exposé etablerat den narrativa ansatsens oerhörda bredd och egenart. Min ambition är att kombinera en kvalitativt och empiriskt inriktad kritisk samhällsvetenskaplig tradition med en vetenskaps-teoretiskt och filosofiskt inriktad tolkande humanistisk tradition.

Forskare, text och röst

Den som skriver inom en narrativ ansats kan inte blunda för det faktum att han eller hon alltid intar en betydelsefull plats inom berättelserna och att denna plats måste ges betydelse i texten. Och jag kan inte förneka att berättelsen och texten också formar sig till en relationell aktivitet mellan mig som författare och dig som läsare, oavsett om jag känner dig eller ej (Etherington, 2006). Men en forskare bör inte ge ut sitt jag om det inte stöder argumentationen eller tillför berättelsen viktiga ledtrådar. Men hur ska jag kunna veta något om det? Jag kan föreställa mig läsaren och på så vis räkna ut hur mycket personliga reflektioner som krävs för att framställningen skall bli tillräckligt fyllig och trovärdig. Problemet är att när jag föreställer mig vissa, ofta manliga, läsare så tenderar rädsla och ängslighet dämpa lusten att tråda fram i texten. (Frågan är om det är OK att känna lust i vetenskapligt skrivande?) Oavsett om forskaren träder fram i texten eller ej ligger ansvaret för hur personer skrivas fram hos forskaren, som därför inte kan förneka ett skifte från det berättade till berättelsens form. ”Den analytiska distinktionen mellan innehåll och form har lyfts fram, mellan vad som hände och hur händelserna representeras” (Johansson, 2005 s.220).

Relationen mellan innehåll och form leder till reflektion kring textens utformning, eftersom det är texten som bär fram innehållet. På en övergripande nivå styrs texten av genreföreställningar. Per Ledin, didaktiker och sakprosa-forskare, hävdar att genrer är intertextuella⁹ till sin karaktär. De är normativa och innehåller språkliga och textuella konventioner som tas i bruk i situationer. Och varje situation bär på en möjlighet till förändring, vilket ger genrer en inbyggd dynamik. Men hur och varför förändras texter? Olika riktningar lyfter fram sidor som innehåll och diskurs, register och stil, struktur och schema (Ledin 1996). Prototypföreställningar styr hur långt en text kan sträckas mot en annan genre, och hur mycket en genre kan töjas.

Den multimodala utvecklingen genom IKT har satt genrer i rörelse genom en mediaekologi där intertextualiteten är i det närmaste gränslös samtidigt som själva textbegreppet börjar förlora sin ställning som den främsta modaliteten (Elmfeldt & Erixon 2007).

Beth Graue, utbildningsvetenskaplig forskare med inriktning mot tidigare åldrar och forskningsmetodik, talar om fyra genrer inom vetenskapliga texter; rapporterande text, tolkande text, konstituerande text och praxisbaserad text (Graue, 2006, s.517ff).

- Rapporterande text beskriver fakta, ofta enligt en given procedur t.ex. IMRD¹⁰ eller APA¹¹ manualen. Denna texttyp är hegemoniskt normgivande och därför också vanligast, möjligens även beroende på att den anses oproblematisch, "essentially a by-product of scholarly activity".¹² (ibid.)
- Tolkande text involverar forskaren, "knowing what a researcher knows is inseparable from how he or she knows it" (ibid.). Etnografer och antropologer använder ofta tolkande text och som sådana är de alltid andra eller tredje persons skildringar, en sorts porträtkonst.
- Konstituerande text är narrativ där kronologi, retorik, plot, tid och rum ingår som meningsskapande element i en ofta mångbottnad berättelse, vanligen om mänskliga relationer. "The goal of such writing is to evoke, provoke, interrupt, illuminate, and engage using whatever tools the author finds necessary."¹³ (ibid.)
- Praxisbaserad text tar utgångspunkt i undervisningspraktiker. Denna texttyp kan innehålla drag av alla de tre föregående. Vilka drag som utgör tyngdpunkt beror på ideologi och praxisgemenskap.

Det kan tyckas irrelevant att i denna omfattning beröra frågan om hur akademisk text kan utformas och att förlägga reflektionerna i metodavsnittet, men frågan är, enligt min mening, den absolut centrala och viktigaste – åtminstone inom kvalitativ forskning med narrativ ansats – enskilda faktor som avgör studiens värde. Både för skribenten och för läsaren.

På den övergripande nivån finns genreföreställningar, medan det inne i texten handlar om "röster". Hur gör sig skribenten hörd i texten? Hur kommer deltagarnas röster fram? Vilka andra får talutrymme?

Den första frågan besvaras ofta av ett kollektivt undermedvetet hos forskarsamhället med ett blankt – inte alls! Man antar att en opersonlig skrivstil där författaren inte använder första person singular garanterar en objektiv framställning av objektiva resultat. Dock skyntar nu en annan inställning i spåren av en postmodern pluralistisk diskurs. Istället för en föregiven neutralitet där ingen ges röst har det blivit viktigare att redovisa en mångfald av röster och bryta dessa mot varandra och själv träda fram som en i mängden.

Detta är en intressant stilistisk och retorisk utmaning som jag kommer att brottas med, men främst är det fråga om transparens, en sorts reflektion över olika perspektiv och hur dessa kommer till tals. Om jag vill göra ungdomarna till medskapare av texten blir det även en praktisk utmaning: "Voices do not

deeply penetrate our texts when they are interview snippets or homogenized story (re)telling. They do penetrate more when the voices become characters in dramas, but most deeply when the voices become embodied, take form as legitimated co-authors, rupturing *our* texts. (p. 200, emphasis in original)" (Creamer, 2006 s. 537). Citatet är ett citat från sociologen Laurel Richardson artikel (Richardsson, 1995) där hon lekfyllt behandlar författarskap och röst i vetenskaplig text. Detta exempel på citering får åskådliggöra hur och vilka andra som ges talutrymme i vetenskaplig text. I stort sett allt sådan text befolkas av otaliga efternamn och åtal inom parentes. Vad är meningen med allt detta citerande och refererande?

Jari Eskola, finsk utbildningsforskare med särskilt intresse för kvalitativ metod, anger en rad skäl till varför forskare citerar, och alla är inte särskilt goda; att försöka höja kvaliteten genom att hämta stöd hos de stora elefanterna, att stoltsera med att ha hittat en hel hoper mer eller mindre relevanta källor, att skriva in sig i ett kotteri, som gentjänst eller att pliktskyldigt följa en eller annan tradition (Eskola, 2006). Klart är att parenteserna inte är parentetiska, och i en del fall så frekventa att läsningen blir lidande. Eskola har en del att säga om vetenskaplig text som hör samman med både genre och röst. Han föreslår att skribenten överväger en intrig eller plot (juoni) för framställningen, och ger exempel från deckargenren. Man börjar antingen med mordet eller avslöjar direkt att hovmästaren är den skyldige. Oavsett om forskningens resultat växer fram i texten eller om "händelserna" redovisas i omvänd tidsordning, så kan texten byggas som en spännande berättelse där det ena leder till det andra. Det främsta skälet till ett annorlunda upplägg är att ge framställningen en mer sammanhållen gestalt där de olika delarna inte står isolerade. Enligt Eskola riskerar ofta teoriavsnitt att förlora kontakt med empiri, och resultaten tenderar att utgöra en egen enhet skild från andra delar både till form och innehåll, dvs. resultaten bringas inte att klinga genom hela texten.

Avrundning

Resan mot en metod är inte en isolerad eller avslutad företeelse i min studie. Målsättningen är att alla delar tar plats i samma resa och reser i samma vagn, talar med varandra, i mun på varandra, grålar och skäller och blir överens, för att strax börja bråka igen och hugga, argumentera för och emot. Jag hoppas att studien kommer att befolkas av ständigt fler intressanta teorier och djärva

metoder som skuffas med människorna som det hela handlar om, och att jag lyckas göra dem så levande att läsaren kan börja tro på vad de säger.

Det är folket, människorna, allra mest de jag möter på riktigt under resan som är de viktigaste. Några av dem fick komma till tals i denna text, men mest utrymme fick en rad avlägsna forskare som har något att säga om forskningsmetod, narrativ och skrivande. Det var också ärendet för denna text, att göra några nedslag hos tänkbara inspirationskällor och något problematisera deras ståndpunkter.

När det gäller narrativ tycks det finnas två delvis motstridiga tolkningar av vad som kan omfattas av begreppet. En något sträng variant som har sina rötter i litteraturvetenskap, och en annan betydligt vidare tolkning med anknytning till andra vetenskapsområden. Jag ansluter mig till den senare, men ställer mig inte helt främmande för mer formalistiska metoder att finna mening ur berättelser.

När det gäller att skriva en narrativ studie kan jag inte se annat än fördelar med en berättande text.

Noter

1. Begreppet estetik belastas av borgerligt-dekadenta associationer, medan tänkbara alternativ såsom kreativitet eller poetik inte heller är fria från vilsele-dande tolkningar. Den senare lider svårt av kopplingen till smal litterär finkultur, medan den förra låter som en hurtfrisk metod tömd på dynamiskt innehåll. Orden konst och konstnärlighet signalerar upphöjda ambitioner.
2. Det estetiska objektets arkitekonik avser beskaffenhet hos det av upphovsmannen tänkta uttryck som ingjutes i ett konstverk. Objektet i denna bemärkelse är inte att förväxla med ett föremål utan bör förstås som *ett mål och de överväganden man gör för att nå målet*.
3. Under året för pilotstudien (2007) blev bilddagboken.se populär bland ungdomar. En stor del av LUNARSTORMS medlemmar gick över till bilddagboken vilket visar att bilder är oerhört centrala i ungdomars mediekommunikation.
4. Det råder ingen egentlig dikotomi mellan analys och syntes. Begreppen förutsätter varandra i en växelvis rörelse mellan helhet och del, vilket innebär att

skillnader mellan semiotik och exempelvis hermeneutik endast är gradvisa.

5. Det engelska *experience* är svåröversatt då det omfamnar både erfarenhet och upplevelse

6. MacIntyre och Ricoeur har samarbetat i publikationen *The Religious Significance of Atheism* (1969)

7. Melberg citerar Ricoeur; "... je n'hésitarai pas à parler d'une structure pré-narrative de l'expérience."

8. Hyvärinen arbetar på ett större forskningsprojekt; "The Conceptual History of Narrative". Citatet är hämtat från ett resonemang om Hayden White och dennes roll i 'the narrative turn' i slutet av 1970-talet. Det är oklart i vilken omfattning Hyvärinen delar Whites perspektiv.

9. Intertextualitet är ett begrepp som myntades av Julia Kristeva. Teorin innebär att alla texter ingår i ett större sammanhang, ett nätverk av andra texter med vilka den har ett dialogiskt förhållande, således är teorin om intertextualitet en expansion av Bakhtins teori om det dialogiska ordet. Text förstås i utvidgad betydelse där vilket som helst kulturellt föremål kan ersätta ordet. (Kristeva introducerade Michail Bakhin i västvärlden)

10. IMRD = Introduktion, Metod, Resultat, Diskussion (t.ex. Backman 1998)

11. APA = Publication Manual of the American Psychological Association. Något förbryllande har den positivistiska grenen av psykologin med rötter i behavioristisk retorik fått stå modell för de kodifierade riktlinjer som har kommit att styra den gängse vetenskapliga uttrycksformen inom, inte enbart naturvetenskap och medicin, utan även beteende-, human-, och samhällsvetenskaperna.

12. Det finns en risk att rapporterande text drabbas av vad Sklovskij kallar automatisering, något som "förtär föremål, kläder, möbler, hustru och skräck för kriget" (Sklovskij, 1971, s.31).

13. Sklovskij säger vidare angående bot mot automatiseringens förtärande egenskap: "Men det är för att återställa förnimmelsen av livet, för att känna tinget, för att visa att stenen är av sten, som det finns detta som kallas konst" (s.31). Den konstituerande texten använder bl.a. konstens tillvägagångssätt *främmandegöring* och *den medvetet försvarade formen*, men inte i syfte att fördunkla, endast att höja varseblivningen.

Referenser

- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg. *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur, 1994
- Aristoteles. *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos, 1988
- Backman, Jarl. *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur, 1998
- Bakhtin, Michail. *Det dialogiska ordet*. Stockholm: Symposium, 1988
- Borg, Kajsa. *Slöjdämnet; intryck – uttryck – avtryck*. Linköping: Linköpings Universitet, 2001
- Broady, Donald. (2003) *Nationell forskarskola i utbildningshistoria*. Utdrag ur D. Broadys ansökan till Vetenskapsrådet (U), 23 april 2003 www.skeptron.uu.se/broady/histedu/utbhst-program-030423.pdf
- Clandinin Jean D. & F. Michael Connnelly. *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000
- Clough, Peter. *Narratives and Fictions in Educational Research*. Buckingham: Open University Press, 2002
- Conrad, Clifton F. & Ronald C. Serlin. *The Sage Handbook for Research in Education*. Thousand Oaks: Sage, 2006
- Creamer, Elizabeth G. "Experimenting with Voice and Reflexivity in Social Science Texts". In *The Sage Handbook for Research in Education* Conrad, Clifton F. & Ronald C. Serlin (Eds). Thousand Oaks: Sage, 2006
- Dewey, John. *Art as Experience*. N.Y. : Penguin, Perigee trade paperback edition, August 2005
- Dormer, Peter. *The Art of the Maker. Skill and its meaning in Art, Craft and Design*. London: Thames and Hudson, 1994
- Elmfeldt, Johan & Per-Olof Erixon. *Skrift i rörelse – om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007
- Eskola, Jari. "Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta" *Kasvatus* 3/2006 (292-300)
- Graue, Beth. "Writing in Education Research". In *The Sage Handbook for Research in Education*. Conrad, Clifton F. & Ronald C. Serlin (Eds). Thousand Oaks: Sage, 2006

- Hyvärinen, Matti. "Towards a Conceptual History of Narrative". In *The Travelling Concept of Narrative*. Hyvärinen, Matti, Anu Korhonen & Jari Mykkänen. Helsinki: Collegium, 2006
- Johansson, Anna. *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur, 2005
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. *Reading Images: the grammar of visual design* London: Routledge, 1996
- Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 1997
- Lakoff, George & Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980
- Larsson, Hans. *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Bonnier, 1892, Dialoger, 1997
- Larsson, Staffan. "The Joy and Despair of Writing" *Nordisk Pedagogik* nr 2 (2004)
- Ledin, Per. "Genrebegreppet – en forskningsöversikt" *Svensk Sakprosa* nr 24. Lund: Institutionen för nordiska språk, 1996
- Lindström, Lars. "Att värdera kreativitet – kompetensutveckling genom kollegial medbedömning" *Didaktikens Forum* (3) 7-25, 2005
- Melberg, Arne. *Mimesis – en repetition*. Stockholm/Stehag: Bruno Östlings Bokförlag Symposium, 1992
- Nygren-Landgärds & Kajsa Borg (red) "Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning" *Pedagogiska fakulteten. Rapport nr 21/2006* Vasa: Åbo Akademi, 2006
- Polkinghorne, Donald E. *Narrative knowing and the human sciences*. N.Y. : SUNY, 1988
- Rankin, Jenny. "What is narrative? Ricoeur, Bakhtin and Process Approaches" *Concrecence: The Australian Journal of Process Thought*. 2002 Vol. 3 pp. 1-12, Published on-line
- Ricoeur, Paul. *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson. Stockholm/Lund: Symposium, 1988
- Ricoeur, Paul. *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur*. Redigeret af Mads Hermansen og Jacob Dahl Rendtorff. Århus: Klim, 2002

- Sklovskij, Viktor. "Konsten som grepp" (1917, 1925) i Aspelin, Kurt & Lundberg B.A. (red) *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i urval.* Stockholm: PAN/Nordstedts Kontrakurs, 1971
- Trahar, Sheila (ed.) *Narrative Research on Learning: comparative and international perspectives.* Oxford: Symposium Books, 2006
- Wahlin, Claes. (red) "Perspectives on Narratology" Papers from the *Stockholm Symposium on Narratology.* Frankfurt am Main: Lang, 1996
- Webster, Leonard & Patricie Mertova. *Using Narrative Inquiry as a Research Method.* London and New York: Routledge, 2007
- Wertsch, James V. *Mind as Action.* New York: Oxford University Press, 1998
- www.bilddagboken.se

Samtidskunst og ~ undervisning

Vegleiing og vurderingspraksis i skulen,
tradisjonar og utfordringar

Åsta Rimstad

Abstrakt

Det er stor avstand mellom samtidskunsten sitt uttrykk, kunsthistorie, kunstfilosofi og kunstteori og skulen sine verdiar, tradisjonar, pedagogikk og fagdidaktikk. Artikkelen koplar desse to områda saman og ser på utfordringar læraren står overfor ved inndraging av samtidskunst i undervisninga. Artikkelen bygger opp problematikken utifrå ulike posisjonar, der ulike syn på kunst, estetikk, kvalitet og læring har mykje å seie for vegleiing og vurderingspraksis i skulen. Avslutningsvis vil delar av intervju med tre lærarar som har jobba med samtidskunst i undervisninga belyse nokon av utfordringane artikkelen tek opp.

Bakgrunn

Meir enn nokon gong påverkar kunsten og kulturen vårt daglege liv. Spesielt ser vi dette i korleis media og kulturindustrien brukar kunst i kommunikasjon til oss forbrukarar. Kunst er ei form for symbolbehandling som komplementarar den symbolbehandlinga informasjonssamfunnet legg opp til. Når vi tolkar

kunst brukar vi ofte førestillingar og skjema henta frå livsverda. Kunsten syner ikkje berre utsnitt av verkelegheita, men inneheld ofte delar av større senario og forteljingar. Desse isenesettingane bør ein ikkje berre sjå som kunstnaren sitt arrangement. Like ofte beror dei på betraktaren sin eigen fantasi. Skulen har i større grad blitt ein motakarkultur for elevane si livsverd og fritidsaspekt, og eit uformelt læringsmiljø har erstatta eldre tiders formelle (Ziehe, 2000). Jfr. Thomas Ziehe vert den notidige skulediskursen prega av pragmatisme, det kvardagslege, og integrasjon, dvs. at den ligg nær livsverda sine forventningar. Ein kan difor anta at livsverda spelar ei stor rolle ved tolkingar av kunst så vel i, som utanfor skulen (Marner, 2005).

Kunst og handverksfaget inneheld mange ulike dimensjonar som har hatt ulik tyngde i dei forskjellige læreplanane. Kvar tyngdepunktet ligg er farga av politiske, ideologiske verdiar og vinklingar i samfunnet. Dette gjev og utslag i dei skapande prosessane, syn på kvalitet og vurdering. Utdanningssystemet er den viktigaste samfunnsmessige instansen til å halde ved like det verdihierarkiet som rådar. Skulesystemet sine læreplanar er nøkkelen i denne prosessen, der noko blir inkludert som viktig og verdifullt, og andre ting ikkje (Karlsen, 1991). Samfunnet har gjennom lover og planar gjett skulen mandat som omfattar både opplæring og oppseding. I dette grunnlaget ligg det tydlege normative føringar. Det vil seie at skulen skal føre vidare eit kulturinnhald som ein ser verdifullt innanfor ein felles obligatorisk skule for barn og unge. Sjølv om kriteria som ligg til grunn for normative vurderingar kan veksle i ulik historisk tid og ulike kontekstar, vert eit normativt kulturomgrep kjenneteikna av at det er satt opp ei norm eller standard som ideal. Historia viser at dei kriteria som ligg til grunn for slike klassifiseringar, ikkje er dei same til ein kvar tid. Det er ikkje snakk om eit fast og vedtatt kulturinnhald som gjeld uansett tid og stad, men om ein kontinuerleg debatt om verdiar og deira gyldigheit.

Termen samtidskunst blei ikkje nemnt i L-97, i KL-06 vert det berre nemnt ein stad (kompetansemål etter 4. årstrinn under hovudområdet kunst,) at elevane skal *samtale om si oppleveling av samtidskunst* (KL-06, s.133). At den kunstteoretiske debatten som starta i 1917 med Duchamp sitt pissoar og det som seinare fylgde med konseptets betyding for kunsten, genreblanding av disiplinar, frå det autonome til det relasjonelle verk m.m, og korleis dette i ettertid har påverka kunsten ikkje vert trekt fram i læreplanane er noko å sette spørsmålsteikn ved. Er ikkje det som har skjedd i kunsten i dei siste tiåra av verdi? Bør ikkje dagens kunst og kunstforståing og bli trekt fram i undervisninga?

Mykje av diskusjonen kring samtidskunst går nettopp på folk si oppfatning av om det er kunst eller ikkje, og er såleis eit verdispørsmål. Når vi seier noko er kunst, seier vi implisitt at det er ein bestemt type ting eller hending av spesiell verdi, som gjer at vi behandlar det på spesielle måtar. Ved å kalle noko kunst, signaliserar vi at det er verd å bruke tid på, noko som fortener vår merksemd, som hevar seg over det kvardagslege og alminnelege. Det er difor spørsmålet om noko er kunst eller ikkje, vert eit diskusjonstema. Om skiljet mellom kunst og ikkje kunst var som skiljet mellom bil og ikkje bil, altså reint klassifiserande og i dei fleste samanhengar eit verdinøytralt skilje, ville ikkje spørsmålet om noko er eit kunstverk, eller ikkje vere så mykje å bråke om. Men er det så viktig å avgjere om noko er kunst eller ikkje, og kvifor er det så ille å bli ”lurt” til å tru at noko er kunst? Nettopp fordi å betrakte noko som kunst gjev ein eigen opphøgd status, ein beskytta posisjon. Det er noko som er av verdi å føre vidare.

Det viser seg at mange har ei klassisk modernistisk, og førmodernistisk kunstoppfatning. Innebygd i denne kunstoppfatninga har ein kvalitetskriterium som ein tolkar kunsten etter: *Mimesis kravet*, om eit verk liknar, *det handverksmessige kravet*, er det vanskeleg å lage, og er det godt utført, *det formspråklege aspektet*, er verket via formspråket spennande og utfordrande, og *kravet om besjeling av verket*, verket skal vere sjelffullt, åndeleg, og gjerne ha fysiske, taktile spor av kunstnaren (Arvedsen, 2000, s.111-121). Felles for desse kriteria er at dei har eit formspråkeleg utgangspunkt. Ein trur det formspråkelege er kunsten sin primære funksjon, og at det som kjem fram av forma og er innhaldet. For å forstå, eller vurdere skapande arbeid med samtidsuttrykk kan ein ikkje bruke dette tillærte estetiske verdisystemet med kvalitetskriterium på same måte. Det oppstår difor problem i møte med samtidskunsten. For å få ei forståing av den konseptuelle tradisjonen, og kor mykje den har å seie for samtidskunsten, må ein snu dette på hovudet, og ta utgangspunkt i at *innhaldet gjev forma*.

Med dei 5 grunnleggande dugleikane viser KL-06 til eit fokus på kommunikasjon i kunst og handverksfaget¹. Å kunne lese i kunst og handverk dreier seg blant anna om å tolke teikn og symbol. ”Visuell kommunikasjon gjennomsyrer faget og bidrar til utvikling og tekstforståelse. For å nyttiggjøre seg informasjon

1. I Kunnskapsløftet- 06 er fem grunnleggande dugleikar integrert i kompetansemåla på dei enkelte faga sine premissar. Dei grunnleggande dugleikane er: *Å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne uttrykke seg skriftleg, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Elevane skal i arbeidet med faget tilegne seg dei grunnleggande dugleikane, som er føresetnadar for vidare utvikling og læring.

og unngå å bli lurt av visuell retorikk er det viktig å kunne lese og forstå ulike tekstuuttrykk” (KL-06, s.131). Å uttrykke seg skriftleg i faget kunst og handverk inneberer blant anna det å kunne uttrykke seg visuelt ved hjelp av teikn og symbol. ”Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdninger til tegn” (KL-06, s.131). Å ”lese og skrive” i f.eks. ein formalestetisk kunsttradisjon kan ein ikkje overføre til det å ”lese og skrive” i ein samtidskunsttradisjon. Elliot Eisner snakkar om å vere ”partially literate”, og argumenterer for at skulen sitt pensum må innehalde kunstnariske erfaringar og uttrykksformer som gjev eit utvida erfaringsgrunnlag for elevane samanlikna med berre å vise til erfaringar uttrykt ved hjelp av bokstavar, tall og bøker. Han legg vekt på at kunsten sitt betydningsfulle område kan bidra til å kultivere sansane våre og snakkar om kunstnarisk alfabetisering (Eisner, 1988). Det å utelate samtidskunsten i kunst og handverksfaget ser eg som ei sterk avgrensing av uttrykksformer og at ein vert ”delvis alfabetisert” om ein berre har kunnskap og erfaringsgrunnlag kring førmodernistisk og modernistisk kunst.

Omgrepet *sampling* kjenneteiknar ein stor del av dei kulturelle uttrykka i den postmoderne kultur. Her vel ein og kombinerar fritt av allereie eksisterande verk. Appropriasjonskunsten og samplinga utfordrar kunsten sin ide om organisk heilskap og integritet og utfordrar dogme i kunsten om radikal verdi av nyheit. Det ligg ei stor oppgåve for undervisaren i å legalisere denne reproduserande kunstforma: lånet, tjouveriet og ”ready maden”. Ein møter ei stor mengde nedarva fordommar som det krev eit hardt arbeide og utradisjonelle metodar å få bukt med (Christensen, 2000). Vår tids medium har informasjon i fleire kanalar enn tidlegare, dei er multimodale (Kress & van Leeuwen, 2001). Om ein med Gunter Kress i dag snakkar om multimodalitet i mangfold av ulike medium må ein på same tid snakke om intermodalitet i nye medietypar og sjangrar, der to eller fleire medium vert blanda i eit og same verk. Endringa i medieverda, der bildekulturen spelar ei sentral rolle har stor betydning for utviklinga i kunsten. Denne endringa er og viktig for skulen, ettersom utvikling i media og er samfunnets utvikling og desse bør stå i nært forhold til kvarandre.

Det er derimot stor avstand mellom *samtidskunsten* sitt uttrykk, kunsthistorie, kunstfilosofi og kunstteori, og *skulen* sine verdiar, tradisjonar, pedagogikk og fagdidaktikk. Eg vil i denne artikkelen kople desse to områda saman og sjå på kva utfordringar læraren står overfor ved inndraging av samtidskunst i undervisninga.

Innkretsing av omgrepet samtidskunst

Samtidiskunst fungerar som eit samla omgrep for idear, uttrykk og teknikkar som vert vist på kunstarenaen i dag og er eit felt i konstant endring. Det er såleis ikkje snakk om ein genre, men om eit mangfald av ulike kunstnariske uttrykk med repetisjonar av kjende strategiar og tendensar, samstundes med at nye vert danna. Ofte brukar ein omgrepet samtidiskunst, i ein underforstått konsensus. Nokre har eit bredt felt av retningar, eller stilartar i hovudet, andre kanskje ein meir presis definisjon som inkluderar veldefinerte retningar eller verktypar. Ei utvisking av hierarkiske forhold mellom kunsten og kulturen elles er ein av dei sentrale problemstillingane i samtidskunsten. Dette viser seg i dei tema kunsten tek opp, i valet av utrykksformer, medium og materialkategoriar, i om ein plasserer verka innanfor, eller utanfor den kunstnariske scena, i det gjensidige forholdet mellom kunsten og verkelegheita, i optikkar som befruktar ei avlesing av verket og i form av ein karakter av metakunst. Mykje av samtidiskunsten arbeider med eit personleg utgangspunkt for verkproduksjonen. Verket relaterar seg difor i større grad til betraktaren sine politiske og sosiale vektingar enn til meir estetiske størrelsar. Kunsten forheld seg, kommenterer og kritiserar det omgivande samfunnet frå ein kunstnarisk ståstad og tek for seg tema vedrørande individualitet, sosialitet, kjønn, kropp, rase, politikk, natur, kultur, kort sagt dei vesentlege problemstillingane i tilværa. Såleis tek kunsten opp problemfelt der behandlinga tradisjonelt har hørt under andre fag - og kulturområde. Sentralt i dette er kunsten si konseptualisering, der material, medium og teknikkar vert underordna verket sitt innhald. I dette er installasjonen ein dominerande utrykksform. Omgrepet viser til ei utstilling og/ eller framstilling av objekt i rom, der objekta er meiningsberande for det kunsten søker å uttrykkje. Det er feltet av assosiasjonar som ligg rundt objekta som gjev installasjonen meinung. Feltet er ofte mangetydig, og assosiasjonane kan vere veldig private. Eit vesentleg aspekt er at elementa som oftast er ready-mades. Objekta har ei betydning i seg sjølv utanfor kunstverket, men det er relasjonane mellom objekta og konteksten sin karakter som gjev verket eit innhald, der det er betraktaren som med si personlege erfaring tolkar og gjev verket meinung. Kunsten er med dette interaktiv, eller relasjonell og såleis avhengig av publikum for å fungere. Betraktaren røyrer seg rundt om i rommet som installasjonen er ein del av. Såleis må ein gå i dialog med verket, med kroppen og sansane og forholde seg til eit romleg opplevingsaspekt. Kunstopplevelingen er lagt ut i rommet

mellom verk og betraktar. Eit ”mellomrom” kor publikum må involvere seg og skape tyding kring verket.

Samtidskunst set heilt andre krav til undervisning, vegleiing og vurdering enn den meir tradisjonelt baserte kunsthistoriske formidlinga og den modernistiske, formal- baserte kunstundervisninga. Serlege utfordringar oppstår der samtidskunst som kunstnarisk uttrykk vert trekt inn i den skapande verksamheita ved skulen. Dette utfordrar både skuletradisjonen og lærarane sin individuelle profil. Erfaring viser at det er vanskeleg å etablere nye skuleemne, og å endre perspektiv på gamle (Thavenius, 2002).

Om kunst, estetikk, og syn på læring

Arbeidsmåtar i undervisninga samsvarar med læraren sitt kunst- og lærings syn. Historisk kan ein sjå to grunnleggande, idealtypiske og motsette tilgangar til kunstpedagogikken; *den oppsedande holdninga* og *den karismatiske holdninga* (Lindberg, 1991). Den oppsedande holdninga har utspring i tanken om at opplysning skal hjelpe den meinige mann til å ta til seg kulturarven. Her ligg ei holdning om at ein kan utvikle den gode smak ved hjelp av ei bevisst og målretta vidareformidling av kunstfagleg viten ved hjelp av eksemplariske metodar. Denne holdninga objektiverar mottakaren, og gjer eleven til eit tomt kar som skal fyllast med kunnskapar og ferdigheiter. Holdninga har eit ovanfrå og ned syn der læraren er sendaren og eleven tek imot. I den karismatiske holdninga ser ein evna til å oppleve eit kunstverk som medfødt. Dette er eit utrykk for den romantiske holdninga med røter til Rousseau. Læraren står fram meir som ein gartnar og legg forholda til rette for det ibuande i eleven. Anna Lena Lindberg si ”løysing” på problemet er, med omgrep henta frå den danske litteraturpedagog Birte Sørensen at kunstpedagogen i staden for å fokusere på enten ”læreteksten” (den oppsedande holdninga) eller ”elevteksten” (den karismatiske holdninga) må fokusere på å skape ein ”fellestekst”, som er i stand til å tilby ei tilknyting til elevane sine meir eller mindre private livserfaringar og til det faglege, eksemplariske innhald i utvalte kunstverk (Lindberg, 1991).

I skulen fungerer dei ulike emna som mindre sosiale felt med sine spesielle konfliktar. Det har vert mange diskusjonar kring skulen sine oppgåver og utfoming. Striden handlar mykje om det ein kan kalle høg og lavkultur og korleis forholdet dei imellom ser ut (Thavenius, 2002). Eit anna spørsmål som ofte

fører til strid er dei ulike tydingane omgrepet estetikk kan ha. Det oppstår fort kommunikasjonsproblem om sjølve omgrepet vert oppfatta ulikt i relativt homogene samanhengar, f. eks innanfor grunnskulen sin praksisarena. Ein vil då lett snakke forbi kvarandre (Halvorsen, 1996). Det finnes ei mengd ulike teori og estetikkomgrep innan estetisk teoriutdanning (Halvorsen, 2001). Nokre strider mot kvarandre, mens andre representerar ulike tydingar ein kan forene. Med samtidskunsten er fenomen ein tidlegare såg som heslige, tarvelege, eller trivielle og ordinære, med andre ord; noko som var utanom, eller antiestetisk, blitt gjenstand for ei estetisk interesse. Når dialektikken mellom det skjønne og det heslige i større grad vert utviska, tyder det ikkje at ein forlet det estetiske. *Ein opnar snarare for at ein kan estetisere alt.* Kunstriksisen har eit innslag av sampling, kor politiske, sosiale, psykologiske og antropologiske områder vert blanda, og nyttja i verket som likeverdige element av tyding. Medieindustrien, konsumkulturen og livsstilsproduksjonen lev i stor grad på estetikken og kunstnarar konkurrerer i langt større grad med massemedia og reklame. Denne utviklinga er både mangetydig og vanskeleg å få tak på.

Å ha ei bevisst holdning til kunst og estetikk kan gje innsikt i at både kunsten og omgrepet estetisk har, og blir forstått på ulike måtar i ulike tider og i forskjellige kontekstar. Både kulturarven sitt innhald så vel som innhaldet i skildringar av samtida har ein sentral funksjon som språklege modellar, eller utgangspunkt. Det vert viktig at læraren er i stand til å kunne handtere den nyare kunsten i undervisninga si parallelt medan han tek for seg tradisjonelle teknikkar og formspråk.

Det er etterkvart gjort ein del forsking på tilnærningsmetodar og dilemma kring formidling av samtidskunst (Mørstad, 1991; Arvedsen, 2000; Illeris, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2003, 2004; Hinnum, 2000; Seligmann, 2000; Hansen, 2004; Christensen, 2000; Aure, 2006; Gan forlag, 2002 m.m.). Kunstformidlingsomgrepet er på fleire områder endra. Kunstdidaktikk ser ut til å gå i retning av eit brudd med omsyn til karakteren av sjølve omgrepet formidling og oppfattinga av verkets karakter. Ein av reformuleringane gjeld ordet ”møte”. Forholdet mellom born, kunstformidlar og kunstverk er prega av ulike måtar å sjå verk og deira samanhengar på. Ein ser på møtet som eit spel mellom – kanskje divergerande – relasjonar. Relasjonar mellom formidlar, verk, born, situasjon, førehandsviten m.m inngår som stoff i møtet. I denne oppfattinga er det karakteristisk at relasjonane i møtet ikkje verkar stable og avgrensa. Det er

mulegheiter for å endre optikk, eller posisjonar i møte med verk og situasjon. Verket er med andre ord ein del av ein kontekst , på same måte som formidlinga er det. I denne litteraturen er det utvikla mange gode perspektiv og metodar læraren kan dra nytte av i tilrettelegging av møtet med samtidskunst i skulen. Det gjev derimot andre utfordringar til undervisninga når læraren ikkje berre skal legge opp møte med denne kunsten, men i tillegg vegleie og vurdere elevar i arbeid med denne uttrykksforma. Det finst lite litteratur, erfaring og retningslinjer for dette. Mange samtidsverk er provoserande med sterke verkemiddel som kjem i konflikt med det etiske og skulen sitt danningsideal. Det seier seg sjølv at dette gjev store didaktiske utfordringar til læraren. Aktuelle spørsmål vil då vere kva verk som er gode eksemplifiseringar i undervisninga? Kva metodoske innfallsvinklar er ega i undervisningssituasjonar med samtidskunst som uttrykksform? Kva er kjenneteikn på kvalitet i samtidskunst, og kva kriterium er ega ved vurdering av elevar sitt praktisk estetiske arbeid med samtidskunst som uttrykksform?

Kvalitet før og no - kvalitetskriterium i omlop.

Svein Bjørkås meinar evaluering av kunstnarisk kvalitet er vevd inn i ein historisk sett paradoksal situasjon. Dette kvalitetsparadokset - formulerar han i følgjande hypotese: "Etterspørselet etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proposjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er" (Bjørkås, 2004, s.115). Bjørkås meinar det er vanskeleg å tenke kvalitet som noko anna enn mange ulikarta kvalitetar. Å vege kunsten sin verdi i kvalitative termar føreset ikkje nødvendigvis full klarleik i omgropa. Det fordrar derimot eit visst grunnleggande verdi og interessefellesskap som gjer at deltakarane i kunstdiskursane snakkar om det same. Historisk har dette vert muleg. I ein forenkla versjon kan ein følje kunstdebatten si idéhistorie gjennom tre etterfølgande og konkurrerande forståingsformer. I den formalestetiske estetikken føreset ein at kvaliteten ligg i verket, som ei avleiring av kunstnaren sin intensjon og teknikk, eller som resultat av ein bestemt materialitet. Slike idear var stort sett einerådande i kunsten fram til 1960- talet, men lev framleis i beste velgåande (Tjølner, 2000; Faverholdt, 2000). På denne tida dukka dei institusjonelt orienterte kunstteoriane opp. Både i den humanistiske og den sosilogiske versjonen blei verket si meining flytta frå dei kunstnariske artefakta og

over til konteksten. I den humanistiske utgåva blei det vektlagt at kunst ikkje let seg definere ut over å bli bestemt som kunst av det apparatet som omgjev den (Dickie, 1974; Danto, 1976; Kjørup, 1971, 2001). I den sosiologiske varianten av den institusjonelt orientera kunstforståinga blei kvalitetsklassifikasjonane stilt i sentrum for studium av moderne makt og klasseanalyser (Bourdieu, 1993). På 1980- og 90-talet fekk vi ei forståingsform som var inspirert og utvikla med rot i ulike variantar av postmoderne forståingsformer. Under postmodernismen vokst det fram teoriar som problematiserte kunnskapsgrunnlag og metodar i dei tradisjonsbundne paradigma, og korleis vitskap og kunst vert etablert, blei eit hovudpoeng. Modernismen si insistering på det verkinterne som ei overordna forståing av kunst, blei erstatta av eit perspektiv som vekta relasjonane mellom innhald, det situasjonsbestemte og verket si evne til samspel med betraktarane. Kunstforståinga ligg ikkje ”realisert” i verket, men vert konstruert i forhold til ulike kontekstar og fortolkingspraksisar (Aure, 2006). Wenche Aure ser samtidia si samansette holdning til kunst i ein didaktisk samanheng som ein relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk. Fleire av samtidas forskrarar markerar kunsten sitt meir opne og kommunikative aspekt i motsetning til modernismen sine lukka og kunstdidaktiske kodar (Johannesen, 1990; Meyer, 1994). Utifra ein tilsvarende teoretisk posisjon foreslår Helene Illeris bruk av omgrepet ”postmoderne optikkar” for å løfte fram vesentlege trekk ved samtidia sin bildepedagogiske diskursorden, som ikkje

”opererer med forestillingen om, at der bag virkelighedens fremtrædelsesformer kan findes noget andet, mer oprindeligt, mer sandt, mer naturlig o.s.v., men at det tværtimod er selve fremtrædelsesformene, fortællingene, billederne, begræberne, de positioner, vi som mennesker indtager i forskellige relationer, som udgør den virkelighed, man må forholde sig til i det pædagogiske arbejde med billedproduktion og reception” (Illeris, 2002, s.217)

Desse formuleringane seier noko om dei idéstrømmingane som slår ned i forskarmentaliteten og får konsekvensar for tenking om det kunstdidaktiske feltet, og holdningane understrekar samtidskunsten sitt kommunikative og pragmatiske potensial.

Kvalitet var tema då Norsk kulturråd hadde si konferanse i det symbolske året 2000. Når problematikken kring kvalitet blei henta fram ved millenium-skiftet heng det saman med ei viss kjensle av kvalitetskrise og ei svak uro for at

dei kvalitetskriteria som råder ikkje er tilstrekkelege. For å komme dei nye tendensane i samtidskunsten i møte gjer Anne-Britt Gran seg serleg til talskvinne for ein type ”pragmatisk kvalitet”, der kunsthandlinga bevisst vert gjort til eit middel. I den samanheng lanserer ho fem sentrale kvalitetskriterium, nemleg *relevans, kommunikasjon, effektoppnåing, ”underleggjering” og teoretisk interesse*. Ein må ved dette innføre andre kvalitetskriterium enn formale, kunstinstitusjonelle og handverksmessige kriterium. Nye kontekstar og brukssamanhenger vert tatt i bruk, nye funksjonar vert produsert: *Underleggjering* er ein funksjon, *identitets og relasjonsbygging* ein annan og *samfunnskritikk* ein tredje. Gran vel å samle kvalitetskriteria under paraplyen ”den pragmatiske kvalitetstypen”. Dei overordna pragmatiske kvalitetskriteria er handlingsorienterte og kjenslege for konteksten framfor formorienterte. Dei er ide og kommunikasjonsorienterte framfor handverksorienterte. Dei er effekt og konsekvensfokuserte framfor verkautonome. Dei er handlingsimmanent instrumentelle framfor nyttige til andre sitt formål (Gran, 2000).

Vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar

Inntil nyleg har læring og utviklinga kring born vert sterkt definert i relasjon til individualismen. Endringar i tida som den internasjonale innverknaden av Vygotsky i læringspsykologien og nytolkingar av Piaget og Dewey har satt fokus på sosial interaksjon i læring. Desse er ledande innan studium kring utdanning. Det er viktig å relatere endringar i utdanninga til endringar i det profesjonelle feltet. Endringar i det internasjonale kunstfeltet inkluderar no ei auka merksemld på dei sosiale forholda kring kunsten. Dei nye tema i undervisninga bør gjenspegle seg i vurderinga som føregår i skulen. Postmoderne idear og dugleikar, slik som det stemningsvekkjande eller assosiasjonsskapande, krev fleirsidige, varierte og omfattande responsar. Dette indikerar at ein treng alternative former for vurdering av studentane sitt arbeid.

Astrid Birgitte Eggen trekk fram ein rekke trendar innan utdanning og utdanningsforskning som samla peiker på eit behov for eit fornøya språk om vurdering (Eggen, 2007). Det er eit nyttefokus på vurdering der ein fokuserar på brukarperspektivet enten dette er politiske myndigheiter, eller det er utdanningsinstitusjonar og den enkelte leiar, lærar og elev: ”Evaluation is the systematic assessment of the operation and/ or outcomes of a program or a policy,

compared to a set of explicit or implicit standars, as a means of contributing to the improvement of the program or policy,” (Weiss, 1998, i Eggen 2007, s.4). Her ser ein fyrst på *metodar*, dernest på *vurderinga sitt fokus*, så på *vurderinga si referanse*, eller standarar og tilslutt på *hensiktene med vurderinga*. Vurdering seier altså noko om forholdet mellom *mål og resultat*, mellom *intensjon og prosess*, men og om forholdet mellom dokumentasjonsgrunnlag og eit tiltak. Det er viktig at vurderinga baserar seg på kunnskap slik at ein med profesjonell innsikt kan definere standardar som eit tiltak, eller som utvikling vert vurdert oppimot. *Hensiktene* med vurderinga er såleis sentral. Validitet og vurdering er uløyseleg bunde saman når vi snakkar om vurdering knytt til læring/ undervisning. Gyldige referansar er heller ikkje gjett. Kva som er gyldig er avhengig av fag og kva idé vi har om undervisning.

Resultata frå nasjonal evaluering av førre læreplan viser at lærarane legg størst vekt på mål som skaparglede, estetisk sans og praktiske ferdigheiter i undervisninga si (Kjosavik, Koch, Sjeggestad, Aakre 2003). Dette tyder på at tradisjonen frå formingsfaget med sterk vekt på eleven sitt frie skapande arbeid fortsett står sterkt i skulen. Lærarane legg stor vekt på personleg uttrykk og sjølvstende når dei vurderar elevane sine arbeid. Teknisk dyktigheit og kunnskap om form og farge skårar og høgt. Lærarane legg minst vekt på kunnskap om kunst og kunstnarar.

Verdifastsetting skjer utifrå dei menneskesyn, syn på læring og syn på fag ein trekk med seg inn i undervisning og undervisningsplanlegging. Mykje av dette er ein som lærar medviten, men dei umedvetne holdninga, kunstsyn og estetikkforståing har vel så mykje å seie for kva lærarane underviser i, kva lærarane gjev verdi, og for korleis lærarane vurderar. Mykje av dei holdningane, verdiane, forståingshorisont og syn på faget læraren tek med seg inn i ein vegleiing og vurderingssituasjon vil han gje vidare til elevane. I dette er læraren både *kulturbærer* og *kulturbygger* (Halvorsen, 2001). Michael J. Parsons trekk fram kor mykje bildelæraren eige kunstsyn har å seie i vegleiingssituasjonen. Ei aktiv lærar- og kunstpedagogisk rolle står sentralt ettersom samtaler om verk og kunnskap om området er ein føresetnad for utvikling av kunstforståinga (Parson, 1992; Halvorsen, 2001). Catharina Elsner har undersøkt lærarane sine synspunkt når det gjeld kvalitetsomgrepet, samt kva lærarane legg i omgrepet estetisk, respektive kunstnarleg. Undersøkinga viser at lærarane meiner kunsten må ha eit element av det gjenkjennelege, den må gjerne vere nyansert, kompli-

sert, men ikkje verke intellektuell og kjenslekald. Det siste meinar mange at samtidskunsten er, den vert kalla ”spektakulær” og ”uengasjerande” (Elsner, 2001). I dette er det ein stor risk for at lærarane vurderar det dei har omgrep for i staden for å *skape omgrep* for det ein skal bedømme (Borg, 2008).

KL-06 har aktualisert behovet for vurderingskompetanse hos lærarane. I planen er vurdering eit av dei sentrale områda. Det gjeld både undervegsvurderinga (formativ vurdering) og vurdering som skal kontrollere at det har skjedd ei læring (summativ vurdering). Retningslinjene for vurdering i skulen er knytt opp mot kompetansemåla i læreplanane. Vurderingskriterium i planen er ”*kjenneteikn på kvalitet i lys av kompetansemål*” (KL-06). Dette aktualiserer vurderingskompetansen til læraren, for dersom læraren ikkje veit kva som kjenneteiknar kvalitet i samtidskunst, kva retning leiar han då elevane i? Kjennskap til kvalitet i samtidskunst vil vere ein føresetnad for å kunne utføre vurderingsarbeidet.

Samtidskunst og undervisning

Som ei pilotundersøking til doktorgradsprosjektet mitt har eg intervjuat tre lærarar som jobbar mykje med samtidskunst i undervisninga. Det var ein vanskeleg jobb å få tak i informantane. Litteratur og personlege erfaringar viser at få lærarar jobbar med samtidskunst i grunnskulen og den vidaregåandeskule. Arbeidet eg la ned for å finne informantar kan understøtte dette. Eg vil her trekke fram delar frå undersøkinga som kan belyse nokon av utfordringane artikkelen tek opp.

To av informantane har hovudfag i forming, ein kunst og handverkskulen og kunstakademiet. Ein lærar jobbar i vidaregåande skule, og to i ungdomsskulen. Lærarane har sjølv jobba med samtidskunst og sit inne med mykje kunnskap kring dei ulike dimensjonane i faget, om kunstteori, kunstfilosofi, kunsthistorie, og didaktiske tilnærningsmåtar for samtidskunst.

I undersøkinga brukte eg eit delvis strukturert intervju. Eg ville ha tak i lærarane sine erfaringar kring arbeid med samtidskunst i skulen. Intervjuguiden hadde ulike tema og forslag til spørsmål som tek føre seg oppgåveformulering, undervisning, vegleiing og vurdering. Eg ba lærarane beskrive konkrete oppgåver dei hadde hatt med elevar, og fortelje om løysingar og erfaringar kring dette. Kvart intervju tok i underkant av to timer. Eg var open for endringar, både

i rekkefølje og spørsmålsform slik at eg kunne følgje opp svara og historiene informantane kom med.

Eg har ein ad hoc bruk av ulike tilnærningsmåtar og teknikkar for meiningsgenerering. Gjennom dei kvalitative intervjua prøvar eg å forstå utfordringar ved samtidskunst i undervisningssamanheng frå intervjupersonen si side. Eg prøvar å få fram tydinga av lærarane sine erfaringar, og avdekke deira oppleving av undervisningssituasjonen med mål om ”å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolking av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 2002, s.21). Det var stor grad av samsvar i det informantane trakk fram.

Alle lærarane følte dei måtte argumentere mykje for å få samtidskunsten akseptert i undervisningssamanheng og fortel om stor grad av negative holdningar blant kollegaene: ”De vil ikke sette seg inn i hva samtidskunsten står for og mener dette er noe skikkelig tøys som elevene ikke trenger å lære noe om, det er uviktig og ikke nyttig.” Dette utsegne er med å bygge opp under utfordringane som ligg i legalisering av denne kunstforma i skulen. Dette utfordrar både skuletradisjonen og lærarane sin individuelle profil.

For at elevane skal få ei forståing for samtidskunsten meinar informantane at utvidinga av kunstomgrepet er viktig å trekke fram i undervisninga. Alle lærarane jobbar bevisst for å opne opp for holdningane til elevane i forhold til kva kunst kan vere. I dette er kunstteorien og kunsthistoria viktig så elevane kan få ei viss forståing for kva som ligg bak:

”() For å kunne snakke om samtidskunsten må en nesten begynne med Duchamp. Jeg snakker mye om postmodernismen og alle grensene som nå er utvistet. Utviklingen av samfunnet, grensene mellom kjønn, det offentlige og private, generasjoner og at en henter tilbake det gamle og bruker dette sammen med nytt.”

Oppstart/ presentasjon av oppgåvene startar stort sett med teori og ein introduksjon av tema der mykje bildestoff vert brukt som eksemplifisering. Lærarane tek ut verk dei sjølv tykkjer er interessante, og som dei sjølv har erfaring og kunnskap om. Det krev mykje av dei som lærarar når elevane jobbar med samtidskunst. Lærarane meinar det er nødvendig å ha med meir kunsthistorie, kunstteori, og at dei som lærarar må vere veldig bevisst kva ein trekk fram som eksempel.

”Jeg var kritisk til hva jeg viste. Jeg tok de litt enklere tingene, ville ikke

gått opp på et høyere plan. Jeg måtte ta hensyn til elevene sin kompetanse og forståelse. Ready mades er et viktig ledd til samtidskunsten. Synes Børre Larsen er fin å bruke. Han er folkelikendes, lett og forstå og bruker mye humor . De bildene jeg viste hadde sammenheng med hva elevene skulle jobbe med. Jeg synes det var viktig at elevene lærte at gjenstandene brukt i kunstsammenheng får en annen betydning. At når elevene ser ting på en kunstutstilling så skjønner de at det ikke er selve gjenstanden i seg selv det handler om, men at det har en annen betydning her - så kan ferden gå videre.”

Ein av lærarane hadde vert på ei samtidsutstilling med klassa si som ein innfallsvinkel til ei samtidskunstoppgåve. Utstillinga besto av sterke videoar som blant anna handla om etevegring. Læraren hadde klarert med museet i forhold til alder på elevane, og personell på museet meinte dette var greitt. Det var det ikkje. Utstillinga gav sterke reaksjonar og læraren fekk mange telefonar frå foreldre seinare på dagen:

”Jeg lærte da at eg aldri skal gå på en slik utstilling før vi jeg har forberedt elevene først .men det positive var at dette fikk i gang en diskusjon rundt estetikk, om hva som er godt, eller dårlig og regler i dette. Vi snakket om det å se kvaliteten i det en omgås med, det er jo mye av dette som blir brukt i reklamen for eksempel .”

Lærarane trekk og fram at det kan vere vanskeleg å vite kor ”langt en kan gå” når ein sjølv sit inne med ei utvida kunsterfaring og ”har sett mye rart”. Ein elev hadde fått klarsignal av læraren til å jobbe med eit uttrykk. Seinare ved framlegging/utstilling av oppgåvene fekk dette så store reaksjonar frå elevar og lærarar at verket måtte fjernast ”for dette var ingen høstutstilling”. Det er ikkje berre eit utvida kunst og estetikk syn som i slike situasjonar vert utfordra, det etiske og skulen sitt dannings ideal vert i stor grad og utfordra.

Informantane fremja samtidskunsten si tyding i forhold til å bli bevisst korleis kunsten og kulturen påverkar oss, og trekk fram livsverda si rolle ved tolkingar av samtidskunsten:

”() Elevene sitter midt oppe i det. Samtidskunsten retter seg mot reklamen, spill, ja mange uttrykksformer som elevene egentlig er en del av uten at de tenker over det. Det er viktig at elevene blir obs på deres tid, og de virkemiddelene denne har, være kritisk ikke minst”.

"Noen av uttrykkene i samtidskunsten er veldig nær reklame og film, nær elevene sin musikk og de utsynene de er opptatt av mye action, og det gjør det jo litt mer interessant og gir mening for elevene, for det er jo ganske nærmere hverdagen deres".

"Samtidiskunsten har noe med sanselighet å gjøre. Den totale sanselighet . en poetisk, mer litterær bit, det å bli bevisst samfunnet, og med å oppøye kritisk sans ikke minst. Det setter i gang mange flotte diskusjoner. Elevene blir selvbevisst .. kunsten setter i gang en selvbevissthet."

Lærarane trekk og fram tinga si betyding i samtidiskunsten. Det er viktig med ei bevisstgjering kring tinga sin tale, og at alt skapar assosiasjonar.

"jeg har brukt mye Boltanski og Messager - dette med forrykking. At ting har en annen overflate- at en setter det i en annen kontekst. Når elevene har skjønt den koden der, blir det veldig masse forskjellige løsninger. Vi ser mye på ulike installasjoner (PowerPoint) og ser på installasjonene som en materiell fortelling. Dette er en lett forståelig måte å fortelle hva det er".

Informantane har sjølv jobba mykje med samtidiskunst. Intervjuet viser tydeleg at desse lærarane har ein annan kunst og estetikkforståing enn lærarane i Charatarina Elsner si undersøking.

" ..Opplevelsen går jo ikke på hvor vakkert verket er, om det er stygt eller fint, det handler ikke om det. Det går på de følelsene det bringer til deg .Når du leser en god bok, en virkelig god bok og den måten du lever deg inn i boken på. Boken er jo ikke en pen ting. Det er den følelsen du får når du opplever boken som gjelder. Det er dette jeg mener du kan få når du opplever god samtidiskunst, følelsen, forståelsen og tanken rundt det .At elevene kan gå vekk fra det skjønne og det stygge. At det ikke er en formening om noe er stygt eller fint, dette mener jeg er viktig for elevene å erfare."

I ei individuell oppgåve går ideen til elevane ofte i ulike retningar. Elevane jobbar ut frå ideen sin, der nokon heklar, nokon støyper i gips, nokon jobbar i leire, klipper i papir, trykker, fotograferar osv. : "() de bruker sin styrke og velger material ut fra dette. Mens jeg løper bena av meg for å finne material elevene kan bruke". Denne læraren ser stor verdi i praktiske løysingar kring samtidiskunsten. At elevane kan bruke material på forskjellige måtar og utnytte dette i løysing av oppgåva. Læraren trekk fram at det ligg mykje praktisk læring

i dette. Ein annan lærar kom med liknande utsegn. På vegne av elevar hadde ho skrinlagt fleire gode idear fordi ein ikkje fekk tak i materialet eleven trengde for å gjennomføre ideen: "En skulle hatt et loppemarked rundt hjørne når en jobbet med dette".

Lærarane trekk fram kor viktig vugleininga er i undervisning med samtidskunst som uttrykksform. Mykje av arbeidet ligg i å sjå eleven der den er, tanke dei har, sjå kva ideen går ut på, for så å komme med forslag, kjelder, kunstnarar og teoriar for å få eleven vidare. Denne vugleininga krev mykje tid, kunnskap og openheit frå læraren si side. Læraren må og ha mykje kunnskap innanfor ulike material, teknikkar og uttrykksmåtar. Vugleininga går mykje på idéutviklinga av ideen kring det eleven skal gjere.

Lærarane har erfart at det til tider blei store diskusjoner kring karaktersettinga. I ein situasjon fekk nokon av elevane som hadde jobba mykje og lenge med eit verk dårlig karakter, mens andre som hadde brukt minimalt med tid på sjølve verket fekk god karakter. Det var vanskeleg for elevane å skjonne at det var ideen, og kommunikasjonen til betraktaren som gav utslaget:

"Arbeidet i en slik oppgave ligger i det å jobbe med, og tenke ut ideen. Det blir jo veldig omvendt. En er vant å jobbe hele tiden i det praktiske – selve produktet. Selve produktet gjorde elevene ferdig på fire skoletimer, mens prosjektet varte i seks uker. Selve prosessen gikk på tankeutviklingen, der en jobbet på det abstrakte, mer intellektuelle planet. Det er jo en tese om at de teorisvake elevene ofte er sterke i praktiske fag. Disse elevene sleit veldig. Mens de som er sterke i teorfag gjorde det bra. Denne forskjellen kom tydelig fram her."

Lærarane er tydeleg på vanskane i å vurdere elevane sine arbeid. Veldig lite av den vurderingstradisjonen som er bygd opp i faget og dei vurderingskriteria som vert brukt i skulen er egna i vurdering av dette uttrykket. Lærarane føler dei står veldig aleine og må gjennom vurderingsarbeidet prøve å utarbeide sine eigne kriterium:

"Vi skal jo vurdere elevene opp mot kompetanse måla, men ingen av kompetanse måla går på dette med ide. Difor må eg lage mine eigne kriterium som eg knytter til de ulike oppgavene, men eg prøver å ta utgangspunkt i det som står i læreplanen. En må jo tolke målene i læreplanen opp mot sin egen kompetanse så godt det lar seg gjøre. Jeg har et engasjement og en trygghet som støtter opp mot dette. Jeg lærer jo hver

gang jeg jobber med dette her. Og blir mer bevisst på hva jeg vurderer.” Det er vanskeleg å vurdere prosessen på det idebasera sidan det:

” er så mye som har skjedd inne i hodet på elevene i løpet av prosessene.

Derfor har jeg alltid en skriftlig rapport så jeg vet hva elevene har ment.

Her ser jeg forståelsen, at elevene er bevisst det de har gjort. At elevene bruker fagspråk, fagstoff, at de viser de har forstått hva som ligger bak.”

Ein av informantane hadde med seg ulike lærarar ved vurderinga for å høre deira spontane oppleving av verka, og sjå kva dei fekk ut av verka.

”Da var det lettere for meg å kunne vurdere i hvilken grad verkene komuniserte. Jeg hadde jo vert med på hele prosessen og visste hva elevene ville . Jeg måtte se på ideen elevene hadde oppimot hvordan jeg hadde lagt fram oppgaven og hvordan elevene brukte de ”redskapene” jeg la frem for de. Jeg så også på utviklingen i prosessen”.

Avsluttande betraktnigar

Det er stor avstand mellom *samtidskunsten* sitt uttrykk, kunsthistorie, kunstfilosofi og kunstteori, og *skulen* sine verdiar, tradisjonar, pedagogikk og fagdidaktikk. Gjennom artikkelen har eg prøvd å bygge opp problematikken utifrå ulike posisjonar. Forskjellar i innhald, struktur, oppgåve, tradisjon, verdisyn, perspektiv, og mekanismar gjer at ei kopling av desse to områda byr på utfordringar. Gjennom delar av intervju med lærarar som har jobba med samtidiskunst i undervisninga har eg prøvd å belyse nokre av desse utfordringane.

Intervjua avdekkja fleire aspekt som fordomar til samtidiskunst blant kolleger, manglande undervisningsmateriell, metodiske innfallsvinklar og vurderingskriterium. Lærarane jobbar bevisst for å opne opp for holdningane til elevene i forhold til kva kunst kan vere. Kunstteorien og kunsthistoria vert i dette sentralt slik at elevene kan få ei viss forståing for kva som ligg bak utviklinga av kunsten. Informantane trekk fram kor viktig vegleiinga er i undervisning med samtidiskunst som uttrykksform. Mykje av arbeidet ligg i å sjå eleven der den er, tankane dei har, sjå kva ideen går ut på, for så å komme med forslag, kjelder, kunstnarar og teoriar for å få eleven vidare. Denne vegleiinga krev mykje tid, kunnskap og openheit frå læraren si side. Læraren må og ha mykje kunnskap innanfor ulike material, teknikkar og uttrykksmåtar. Det vert det viktig å ha material til rådighet for å kunne følgje opp dei ulike retningane elevane kjem

inn på. Kva material ein får bruk for er derimot vanskeleg å vite på førehand.

Samtidskunstens bruk av sterke verkemiddel utfordrar i stor grad det etiske og skulen sitt dannings ideal. Informantane meina derimot mykje av innholdet i samtidskunsten ligg nær livsverda til ungdommane og påpeikar at musikken og utrykka ungdommen er opptatt av ligg nær delar av samtidskunsten sine uttrykksformer og virkemiddel. Lærarane meinar dette kan gjere undervisninga både meir interessant og meiningsfylt for elevane. Informantane ser stor relevans av at ungdom vert observante, er kritiske og reflekterande over verkemidlar i dagens samfunn. Desse utsegna viser til at samtidskunsten har eit pedagogisk potensial i møte med skulen og med ungdommar.

Eg meinar dagens kunst og kunstforståing har ein naturleg plass i kunst og handverk undervisninga sjølv om dette gjev ein rekke utfordringar. Det vert viktig at læraren er i stand til å kunne handtere den nyare kunsten i undervisninga si parallelt medan han tek for seg tradisjonelle teknikkar og formspråk. Kriteria som ligg til grunn for dei skapande prosessane, syn på kvalitet og vurdering er ikkje dei same til ein kvar tid. Det er ikkje snakk om eit fast og vedtatt kulturinnhald som gjeld uansett tid og stad, men om ein kontinuerleg debatt om verdiar og deira gyldigheit. Kvalitet i samtidskunst har vert debattert i kunstfeltet over lengre tid. I dette vert samtidskunsten sitt kommunikative og pragmatiske potensial fremja. Anne Britt Gran lanserer fem sentrale kvalitetskriterium; *relevans, kommunikasjon, effektoppnåing, "underleggjering" og teoretisk interesse*. Ein må ved dette innføre andre kvalitetskriterium enn formale, kunstinstitusjonelle og handverksmessige kriterium. Nye kontekstar og brukssamanhenger vert tatt i bruk, nye funksjonar vert produsert: *Underleggjering* er ein funksjon, *identitets og relasjonsbygging* ein annan og *samfunnskritikk* ein tredje. Eg meinar debatten kring samtidskunsten sine kvalitetskriterium og må nå skulen. Ein kan derimot ikkje berre oversøre denne debatten til kunst og handverksfaget. Skulen er ein institusjon som har andre oppgåver, verdiar og tradisjonar enn kunstfeltet. Difor vert det viktig at ein debatt kring kvalitet, vurderingskriterium, estetikk, kultur og formidling i samtidskunst må ta omsyn til skulen si oppgåve.

Det ligg ei stor oppgåve i å utarbeide metodiske innfallsvinklar kring vegleiring i undervisningssituasjonar og i å utarbeide kvalitetskriterium til vurdering av samtidskunst som uttrykksform. Dette er derimot viktig om ein skal jobbe med samtidsuttrykk i kunst og handverkfaget.

Litteraturliste:

- Arvedsen, K (2000) "Om at arbeide med flere (modstridende) kunstopfattelser i undervisningen og om forskjellige problemer samtidskunsten stiller os overfor i en formidlingssituasjon". *Samtidskunst og undervisning*. Karsten Arvedsen og Helene Illris red. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aure, W (2006) Formidling av bilder til barn - som kunstdidaktisk diskurs, I: Kunstformidling for og med børn og unge, *Tidsskrift for børne og Ungdomskultur* Nummer 51.
- Bjørkås, S (2004) "Kvalitetsparadokset". I: Meyer, S. og Bjørkås, S. (red.) *Risikosoner*. Oslo: Norsk kulturråd. S.115-136.
- Borg, K (2008) "Kreativitet eller promlemlösning- vad bedömer vi i slöjden?" *Slöjda för livet Om pedagogisk slöjd*.
- Bourdieu, P (1993) *The Field of Cultural Production*, polity Press, Cambrigde.
- Christensen, P.B (2000) "Pragmatisk æstetikk og samtidskunst i undervisninga" *Samtidskunst og undervisning*. Karsten Arvedsen og Helene Illris red. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Danto, A (1976) "The Artworld" i Aagaard-Morgensen (ed): *Culture and Art*, Humanities press, Atlantic Highlands N.J.
- Dickie, G (1974) *Art and Aesthetic. An instrumental analysis*, Ithaca & London.
- Eisner, E (1988) *The Art of Educational Evaluation A Personal View*, London, The Falmer Press.
- Elsner, C (2000) *Så tänker lärare i estetiske ämnen*, HLS Förlag Stocholm.
- Eggen, A.B (2007) *Vurderingskompetanse og definisjonsmakt*, Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 02.
- Gran, A. B (2000) "Kvalitet før og nå – kvalitetskriterium i omløp", *Kunst, kvalitet og politikk* Lund, Magnset og Aamodt red. Norsk kulturråd .
- Halvorsen, E.M (1996) *KULTURARV og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En begreps og ertaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*, Det utdanningsvitenskaplige fakultet UiO.
- Halvorsen, E.M (2000) *Læreren som kulturbærer og kulturygger*,

Høyskoleforlaget.

Hansen, I.B (2004) "Elever i dialog med værket- hvordan gør vi det?"

Mathisen, Frants og Seligman, Tine red., *Mødesteder- formidling af samtidskunst*.

Hinnum, S (2000) Den virkelighedssøkende 90'er kunst. Seripendiet som nøglebegreb. *Samtidskunst og undervisning*. Karsten Arvedsen og Helene Illris red. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Illeris, H (1999a) *Kyklop,Kamé- en kulturhistorisk analyse af de kulturelle koder fire 14-15 årige valfagselever anvendte ved omtalen af et samtidsverk, billedpædagogiske studierbd.3*, Danmarks Lærerhøjskole.

Illeris, H (1999b) "At oppleve et kunstværk- kan det læres? Didaktiske overvejelser med udgangspunkt i *Kunstpedagogikkens dilemma*, Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 3. årg. nr.4.

Illeris, H (2002a) "Vad kan man lära av samtidskunsten? Om konstpedagogik och bildingssyn", *Konstperspektiv* 2002:3.

Illeris, H (2002b) *Billede,pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.

Illeris, H (2004) "Mødet som kunstværk: valg, iscenesættelse, appropriasjon", Mathisen, Frants og Seligman, Tine red., *Mødesteder- formidling af samtidskunst*.

Johannesen, K (1990) "Kunstforståelse, historisitet og vitenskapelighet". I Meyer, s.: *Estetikk og historisitet*. Universitetet i Bergen..

Karlsen, T (1991) *Kulturformidlingens sosiologi. Kunst og kulturformidling*. Arnfinn Bø-Rygg og Hild Sørby red.

Kjosavik, Koch, Sjeggestad, Aakre (2003) *Kunst og håndverk i L97*, Norges forskningsråd

Kjørup, S (2001) *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*, Roskilde universitetsforlag, Roskilde.

Kress, G, van Leeuwen, T (2001) *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.

Kvale, S(2002) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo ad. Notam forlag.

- Læreplanverket Kunnskapsløftet* (2006) Oslo, Midlertidig trykt utgave.
- Lindberg, A.L (1991) *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*, Studentlitteratur Lund.
- Marner, A (2005) *Möten & medieringar – estetiska ämnen och lärreprocesser i ett semiotisk och sosiokulturellt perspektiv*, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Meyer S (1994) *Fra estetikk til vitenskap, – fra vitenskap til estetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørstad, E (1991) *Formidling av samtidskunst. Kunst og kulturformidling*. Arnfinn Bø-Rygg og Hild Sørby red.
- Parson, M.P (1992) *How We Understand Art – A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge University Press.
- Seligmann, T (2000) Børn og unge i dialog med den utilpassede samtidskunst. *Samtidskunst og undervisning* Karsten Arvedsen & Helene Illris red. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Thavenius , J (2002) ”Estetikk och skola- Några synspunkter på forskingsläget”, *Delrapport kultur och skola*, Malmö högskola
- Tjolner; P.E (2000) ”Er kvalitet knyttet til kunstværket? ”I Lund, C., Magnset, P og Aamodt, A. *Kunst, kvalitet og politikk*, Norsk kulturråd
- Ziehe, T (2000) ”Adjø till 70- talet” i Berg, Jens (red), *Pedagogikk. En grundbok*, Stockholm: Liber.

Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (-). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. - är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 13 består av fem artiklar som utgör examinationsuppgifter i kursen *Ämnesdidaktisk forskarkurs i de estetiska ämnena*, 15 hp, vilken genomfördes under läsåret 2008 – 2009 vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

ISBN: 978-91-7264-535-6

ISSN: 1103-8470



Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet